Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Pedagogía
Carrera de Educación Básica

EL VÍNCULO PROFESOR – ESTUDIANTE Y SU RESIGNIFICACIÓN EN DOS CASOS DE DOBLE EXCEPCIONALIDAD

TRABAJO DE TÍTULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN PRIMER CICLO Y CON MENCIÓN EN CIENCIAS NATURALES O MATEMÁTICAS

Profesor Guía: Pablo Cáceres Serrano

Profesor Corrector: María Leonor Conejeros Solar

Estudiantes: Magdalena Aránguiz Tubino

Claudia Daneri Covarrubias

Laura Ramírez Lira

Octubre 2016

3. ÍNDICE

4. RESUMEN 4
5. INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 6
6. Marco Teórico 11
6.1. Primer capítulo: Doble excepcionalidad: potencialidades y dificultades 11
6.1.1. ¿Qué se entiende por Talento? 11
6.1.2. Características de los Estudiantes talentosos 23
6.1.3. Estereotipos en relación a los estudiantes altamente capaces 26
6.1.4. Doble excepcionalidad: perspectiva histórico-evolutiva 28
6.2. Segundo Capítulo: Cómo se han insertado en el sistema escolar. (Perspectiva histórico-evolutiva) 34
6.2.1. Inclusión vs Integración 34
6.2.2 Chile y las Necesidades Educativas Especiales 36
6.2.3. Educación para Alumnos con Talento 40
6.2.4. Diagnóstico de los estudiantes con Altas Capacidades 43
6.2.5 La experiencia de trabajo con estudiantes doblemente excepcionales 45
6.2.6. Estado de la inserción escolar de la Alta Capacidad en Chile 46
6.3. Tercer Capítulo: Vínculo entre el profesor y el estudiante doblemente excepcional. 48
6.3.1. El origen del vínculo: el apego. 48
6.3.2. Vínculo Profesor-Estudiante: distintos abordajes teóricos. 50
6.3.3. Acerca del vínculo Profesor-Estudiante doblemente excepcional. 69
7. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 81
8. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 82
9. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN 90
9.1 Análisis cuantitativo de la información 90
9.1.1 Análisis Descriptivo 90
9.1.2 Análisis Relacional 97
9.2 Análisis cualitativo de la información 102
9.2.1 Análisis descriptivo 102
Autopercepción del Profesor 106
9.2.2 Análisis relacional 125

10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 127
11. BIBLIOGRAFÍA..... 138
12. ANEXOS..... 146
12.1 Libro de códigos 146
12.2 Transcripciones entrevistas..... 158
12.3 Consentimiento Informado..... 342
12.4 Entrevistas Revisadas 347

4. RESUMEN

Resumen

El estudiante doblemente excepcional es aquel que presenta la co-ocurrencia de una Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) junto a la cualidad de Talento Académico (Bailey y Rose, 2011). Aunque este grupo ha sido ampliamente estudiado en Estados Unidos, en Chile este grupo no se había caracterizado hasta la asignación del FONDECYT regular Nº 1151030, en el que está inserto este estudio. Por tanto, ya identificados los estudiantes en la primera fase, se ha propuesto interpretar la resignificación del vínculo que los docentes establecen con los estudiantes que han sido identificados como doblemente excepcionales. Para esto se ha hecho un estudio cualitativo de enfoque interpretativo de dos casos de alumnos doblemente excepcionales: uno con Trastorno de Espectro Autista (TEA) y otro con Trastorno de Déficit de la Atención (TDA). A partir del análisis y discusión de los datos obtenidos de Entrevistas y Notas de Campo, se obtuvieron conclusiones referidas al grado de relevancia de la identificación de la doble excepcionalidad para el vínculo profesor-estudiante y a los factores sociales y familiares que influyen sobre los vínculos de los profesores con sus estudiantes.

Abstract

The twice exceptional student is the one that shows a special educational need as well as an Academic Talent (Bailey y Rose, 2011). Even though this group of students has been widely studied in the United States, in Chile they have not been characterized until the assignation of the regular FONDECYT project Nº 1151030, in which this study is included. Then, having identified the students in the first stage of this project, it has been proposed to interpret the resignification of the bond that teachers establish with their students who have been identified as twice exceptional. Pursuing this objective, a qualitative study with an interpretative focus has been made around two cases of twice exceptional students: one with Autism

Spectrum Disorder (ASD) and another with Attention Deficit Disorder (ADD). Given the analysis and discussion of the data collected on interviews and field notes, conclusions about the relevance of the identification of the twice exceptionality for the bond between teacher and student and the social and family factors that influence this bond, were obtained.

5. INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El vínculo profesor-estudiante y su resignificación en dos casos de doble excepcionalidad.

Desde que surgió la educación especial en la década de 1940, se han logrado varios avances, desde la atención de niños y niñas que no podían ser educados en escuelas regulares, hasta la integración de diversas Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) dentro de los establecimientos escolares regulares (MINEDUC, 2004). Incluso se ha comenzado con intentos de inclusión por sobre la integración en las escuelas a través del Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2008).

Pero también, dentro de las NEAE, se encuentra el Talento Académico o Superdotación. La integración de esta necesidad en Chile está considerada a grandes rasgos en los *Estándares de Desempeño Docente para los Egresados de Educación Básica*: "Identifica estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, necesidades educativas especiales y talentos específicos de sus estudiantes y a partir de ellos, toma decisiones que contribuyan a su desarrollo" (MINEDUC, 2012). Pero esto no quiere decir que la alta capacidad esté siendo bien atendida en Chile. El estudio de Cabrera (2011), evidencia que latinoamérica se caracteriza por tener planes de formación de estudiantes talentosos en estados emergentes o en cantidades escasas.

Ahora, respecto a la doble excepcionalidad, entendida como la co-ocurrencia de altas capacidades y dificultades de aprendizaje, ya sea físico, emocional o de aprendizaje en un mismo individuo, como aseguran Bailey y Rose (2011), el panorama de conciencia e investigación es un poco más reducido. Buica-Belciu y Popovici (2014) comentan la preocupación que provoca la escasa cantidad de

estudios relacionados a los estudiantes doblemente excepcionales, señalando que son un grupo completamente diferente a los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y a los estudiantes con Alta Capacidad y que, por tanto, poseen una identidad propia y requieren de una atención específicamente diseñada para ellos.

Particularmente en Chile, aún no se ha caracterizado a este grupo de estudiantes, por lo que no reciben atención especializada ni han sido considerados en las políticas públicas existentes, pues la condición de doble excepcionalidad es una condición con escaso nivel de investigación y desarrollo a nivel nacional e inexistente en la Política Nacional de Educación Especial (Conejeros, Gómez, Sandoval y Cáceres, 2016).

Pero no sólo son escasos los estudios relacionados a la doble excepcionalidad, sino que también están en su mayoría reducidos a un contexto particular: países anglosajones, en escuelas especiales para estudiantes de alta capacidad o en escuelas que contaban con programas especiales tanto para alta capacidad como para las necesidades educativas especiales. Esta situación probablemente encuentra su origen en que el concepto de doble excepcionalidad nace en los Estados Unidos durante la década de los 80' (Álvarez, Rivillo y Vásquez, 2012), y desde entonces su investigación se ha mantenido mayoritariamente en el contexto anglosajón.

En general la bibliografía en torno a este tema se centra en la identificación de estudiantes doblemente excepcionales, los desafíos y problemáticas de su atención educacional, métodos de enseñanza o programas de trabajo y las relaciones que establecen los estudiantes doblemente excepcionales con distintos actores educativos (Álvarez, Rivillo y Vásquez, 2012).

Respecto a lo último, Buica-Belciu y Popovici (2014) identificaron diferentes actores educativos asociados al trabajo con un estudiante doblemente excepcional: El profesor de aula, el profesor diferencial, el psicólogo del colegio,

los padres y eventualmente un trabajador social y un experto en desarrollo del lenguaje (fonoaudiólogo y/o educador diferencial con especialidad en trastornos del lenguaje). Otros autores como Luna (2010) también mencionan la relación con los pares.

Es el ámbito social del estudiante doblemente excepcional el que es de interés para este estudio. En torno a este tema se ha escrito sobre la relación con pares //Nicpon, Allmon, Sieck y Stinson (2011); Vespi y Yewchuk (1992); Reis, McGuire y Neu, (1995, 1997 y 2000)//, con la comunidad escolar en general (Luna, 2010; Reis et. al. 1995, 1997, 2000; Olenchak, 1995, 2009) y también respecto a la relación con los profesores del aula regular (Minner, 1990; Reis et. al. 1995, 1997, 2000; Mann, 2006). Esta última relación es la que se trata en esta investigación, bajo el concepto de vínculo.

El Vínculo profesor-estudiante, de manera general, ha sido estudiado en diversas formas por varios autores: con un enfoque psicológico-clínico lo ha estudiado Allidière (2004), bajo el concepto de *relación pedagógica* lo estudia Tezanos (1983) y Pianta (2001) elabora una escala para evaluar la calidad de éste en base a conceptualizaciones elaboradas anteriormente por él y sus colaboradores acerca de los vínculos humanos.

Pero de manera más específica existen autores como Bailey y Rose (2011) que se han referido a las percepciones que tienen los profesores de sus estudiantes doblemente excepcionales. Otros trabajos, como el de Ruban, Reis, Reis, Baum, Burke y Minner (2007) se centran en algunas problemáticas percibidas por los profesores que trabajan con estudiantes doblemente excepcionales, como el hecho de pasar desapercibidos y no ser atendidos en sus necesidades y fortalezas. Los autores proponen:

> *The teachers who meet these students every day in their classroom, have to be educated well to see identifying characteristics of twice exceptional students, to*

encourage students to develop their gifts and talents, to offer help in overcoming the weaknesses of students (Ruban, et al. 2007, p. 256).

Este llamado de Ruban, et al. (2007) inspira una preocupación por colocar un énfasis en los profesores a la hora de investigar acerca de la doble excepcionalidad en Chile. Son los profesores los que deben estar al tanto de las características de los estudiantes que acogen en el aula, desafiarlos en concordancia con estas características y ofrecer ayuda en este proceso de superación personal que debe vivir todo estudiante.

Debido al hecho de estar trabajando sobre un contexto no familiarizado con el concepto de doble excepcionalidad, y a la manifiesta relevancia que se evidencia en los argumentos anteriores, emerge la necesidad de indagar en torno a esta temática a partir de la identificación de algunos estudiantes doblemente excepcionales y el impacto que esta provoca en el vínculo con sus profesores.

La investigación en doble excepcionalidad recientemente está comenzando en el contexto nacional con el FONDECYT regular Nº 1151030, el cual ha iniciando la identificación de los estudiantes doblemente excepcionales en la región de Valparaíso. Se considera que el contexto es idóneo para lo que se desea investigar, ya que ha pasado poco tiempo desde las identificaciones de los estudiantes doblemente excepcionales en las escuelas. Es decir, la memoria aún puede estar 'fresca' para recordar cómo era el vínculo antes de la identificación y se cuenta con un tiempo suficiente luego de esta para que se hayan dado cambios si es el caso.

Considerando los estudios que se han hecho en torno al vínculo que se establece entre los profesores de aula y los estudiantes doblemente excepcionales (Minner, 1990; Reis et al. 1995, 1997, 2000; Mann, 2006), nos hemos propuesto dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo es el vínculo que se establece entre profesores y sus estudiantes doblemente excepcionales? ¿Genera la

identificación de la doble excepcionalidad de un estudiante una modificación del vínculo?

Cuando se habla de una modificación del vínculo, se quiere decir *si ha habido algún cambio en el significado del vínculo*. A este cambio en el significado se le llama *resignificación*.

La resignificación ha sido estudiada por Arriada, Vallejos, Quezada, Montecino y Torres (2016) en el contexto de la vivencia de un desastre por parte de adultos mayores. En su trabajo se entiende la resignificación como un proceso reflexivo que realiza una persona luego de haber vivido un acontecimiento (en este caso un desastre) que le obliga a reinterpretar su memoria y otorgarle nuevos significados a su vida. En el contexto de este estudio se tomará este concepto pero aplicado a un contexto específico: no se referirá al cambio de significados en la vida si no al cambio en el vínculo que el profesor establece con el estudiante. El acontecimiento clave del vínculo que podría iniciar un proceso de resignificación en este caso sería el de la identificación del estudiante como doblemente excepcional.

Se busca, por tanto, caracterizar el vínculo entre el profesor y el estudiante doblemente excepcional y determinar si el reconocimiento de esta doble excepcionalidad ha resignificado el vínculo con el estudiante. Esta investigación se realizará en torno a dos casos: un caso de doble excepcionalidad con Trastorno de Espectro Autista y otro de doble excepcionalidad con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad.

6. Marco Teórico

6.1. Primer capítulo: Doble excepcionalidad: potencialidades y dificultades

6.1.1. ¿Qué se entiende por Talento?

La atención de los estudiantes con talento supone variadas interrogantes en torno a quiénes son estos niños, debido principalmente a la gran cantidad de sinónimos referidos a tal aspecto (UNESCO, 2004).

Recientemente, pocas décadas atrás, la valoración del Cociente Intelectual (CI) del estudiante bastaba para señalar si su capacidad estaba por encima de la media, situándolos en el grupo de los denominados “superdotados” (Peña, 2001). Sin embargo, debido a los cambios que se han producido relacionados con la noción de inteligencia y de superdotación, se empezó a considerar la idea de que los tradicionales test de inteligencia ya no eran suficientes, y debían ser complementados con otra serie de pruebas, tanto de personalidad como de creatividad.

Una de las definiciones de superdotación o alta capacidad más utilizadas fue la propuesta por el informe Marland (1972), en la cual los niños superdotados y talentosos son los identificados por personas cualificadas profesionalmente en virtud de sus destacadas capacidades y sus altos logros. Según el informe, estos niños requieren de programas educativos distintos y servicios más allá de los que ofrecen los programas escolares normales en orden de realizar contribuciones a sí mismos y a la sociedad.

Esta definición incluye la ejecución demostrada o el potencial de habilidades en alguna de las siguientes áreas:

a) Habilidades intelectuales generales: asociadas al enfoque psicométrico de medida de la inteligencia y relacionadas con la eficacia escolar.
b) Aptitudes académicas específicas: donde el área de rendimiento queda reducida a una parte determinada del ámbito académico (matemáticas, lenguaje, física, etc).
c) Pensamiento creativo o productivo: propio de las personas con elevadas aptitudes creativas.
d) Habilidades para el liderazgo: incluye capacidades intelectuales, de pensamiento creativo y rasgos propios de la personalidad que permiten al sujeto interactuar de forma determinada con un grupo.
e) Artes visuales y de representación: implica destrezas relacionadas con la percepción, representación y ejecución artística (pintura, música, teatro, etc).
f) Habilidades psicomotoras: comprende destrezas de tipo motriz relacionadas tanto con el arte como con el deporte.

En 1978, la definición fue modificada en al Acta de los niños superdotados y talentosos (Gifted and Talented Children´s Act), lo que hizo que se volviera cualitativamente distinta a la anterior. En esta definición, los niños superdotados y talentosos son aquellos que pueden ser identificados en Preescolar, Primaria y Secundaria pues han demostrado tener habilidades potenciales importantes, las cuales evidencian un alto rendimiento y una alta capacidad en las áreas intelectuales, creativas, académicas, de capacidad de liderazgo, o en las relaciones artísticas y visuales y que requieren de actividades diferenciales que normalmente no les proporciona la escuela regular (Peña, 2001).

Con el tiempo, han surgido diversos modelos que intentan explicar las altas capacidades y su desarrollo, orientados a lo innato o lo genético, a modelos cognitivos, al logro y a modelos sistémicos. Algunos de ellos se detallan a continuación.

6.1.1.1 Modelo de los tres anillos de Renzulli

Renzulli concibe la alta capacidad desde una perspectiva decididamente educativa, puesto que considera que la definición de este concepto debe ser útil y relevante para los educadores (Tourón, 2012). El autor menciona dos tipos de alta capacidad:

a) Capacidad ligada al rendimiento académico, habitualmente medida por el CI y otros test de capacidad cognitiva. Este tipo de medida, por ser más fácilmente evaluable, es la que se utiliza con mayor frecuencia en la elección de estudiantes para los diversos programas; sin embargo, aunque hay una correlación positiva entre las puntuaciones en CI y el nivel escolar, no se puede concluir que las puntuaciones en los test sean los únicos factores que contribuyen al éxito en la escuela.
b) Capacidad ligada a la productividad creativa, la cual tiene un gran impacto social; en esta segunda categoría se enfatiza el uso y aplicación de la información y de los procesos de pensamiento en una forma inductiva, integrada y orientada a la resolución de problemas reales; este tipo de trabajo tiene una relevancia personal para el estudiante y puede incrementar niveles más altos de actividad investigadora.

Ambas categorías descritas son importantes, se presenta una importante interacción entre ellas y deben tener igualdad de oportunidades de recibir programas especiales. Así, las personas con alta capacidad que han sido identificadas a través de pruebas estandarizadas, tendrán modificaciones al currículo apropiadas en base a sus capacidades (como la compactación del currículum). Por otro lado, las personas creativo-productivas tendrán un papel en

el diseño de la situación de aprendizaje, de modo que actúen como investigadores de primera mano, y no como meros consumidores de conocimiento (Tourón, 2012)

A grandes rasgos, en esta teoría se describe la superdotación como la interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos, dándole importancia por igual a las capacidades superiores y a dos componentes de rasgos no intelectivos. Los niños superdotados son aquellos que poseen, o son capaces de desarrollar este conjunto compuesto de rasgos y aplicarlos a cualquier área potencialmente valiosa de realización humana (Benito, 1996 & Peña, 2001). Estos rasgos son:

- Capacidad Intelectual por encima de la media: que incluye la alta capacidad en el aprendizaje, memoria muy elevada, altos niveles de pensamiento abstracto, dominio de una amplia variedad de materias, capacidad para clasificar información relevante, rapidez y exactitud en el procesamiento de la información.
- Alto nivel de creatividad: que se expresa en la capacidad para solventar problemas, en los pensamientos productivos, en la originalidad de las soluciones, en la flexibilidad para pensar. Se concibe como una habilidad general para encontrar y utilizar nuevas soluciones a los problemas.
- Compromiso con la tarea (motivación): que se entiende como el motor del comportamiento humano. Si la motivación por la tarea es suficientemente fuerte, el sujeto puede solventar cualquier obstáculo o dificultad que se le presente. La motivación supone la atracción que un sujeto siente por una determinada tarea en la que está trabajando.

Según Peña (2001), este autor ha sido el primero en enlazar la identificación con una estimulación apropiada en el área educativa, proponiendo un modelo de enriquecimiento como una forma de facilitar la ayuda en el área educativa a los

estudiantes superdotados. Dicho modelo, como explica Benito (1996) se basa en los siguientes cinco componentes:

- Valorar los puntos fuertes de los alumnos, incluyendo habilidades, intereses y estilos de aprendizaje.
- Compactar el currículum, es decir, modificar el currículum regular para los estudiantes con habilidades avanzadas.
- Enriquecimiento tipo I, que incluye todas aquellas actividades de exploración general (variedad de temas que no se incluyen en el currículum ordinario).
- Enriquecimiento tipo II, que incluye las actividades de desarrollo cognitivo y afectivo (actividades de entrenamiento en grupo: aprender a aprender, habilidades de investigación y de comunicación, etc).
- Enriquecimiento tipo III, que incluye la investigación individual y en grupo de problemas reales.

6.1.1.2 Modelo cognitivo de Sternberg

Los modelos orientados a la cognición se basan en la idea de que la calidad de la información que se procesa es más importante que el resultado de los test (Benito, 1996). La cognición, como concepto general, designa el procesamiento de la información. Sternberg (1985), destaca la importancia de la intuición o insight, y la respuesta a lo nuevo en la actuación y solución de una tarea. Se considera que tanto la actuación del insight como las habilidades en la solución de problemas y los componentes de adquisición de conocimientos son indicadores de superdotación.

Sternberg (1985), sostiene que los niños dotados demuestran un funcionamiento cognitivo cualitativamente diferente al de otros niños, en uno o más componentes de la inteligencia (metacognitivos, de desempeño o adquisición de la información), por tanto, presentan diferencias en la calidad del procesamiento de la información,

siendo superior a la de los niños promedio. Asimismo, son expertos en su aplicación a situaciones nuevas y/o mecanismos de automatización frente a situaciones familiares.

El modelo triádico de la Inteligencia (Sternberg, 1985; Sternberg y Davidson, 1986) desde el procesamiento de la información incluye tres subteorías:

a) Subteoría contextual: Describe qué tipos de conductas o situaciones pueden considerarse inteligentes en relación a las diferentes culturas e implica destrezas de solución de problemas y aptitudes sociales prácticas.
b) Subteoría experiencial: Especifica la relación entre la inteligencia excepcional, que se manifiesta en una tarea o situación determinada, y la cantidad de experiencia que esta tarea o situación exige. La inteligencia experiencial relaciona los mecanismos internos de la inteligencia individual con la inteligencia contextual del sujeto.
c) Subteoría individual: Explica los mecanismos internos del sujeto que conducen a una actuación inteligente. En esta subcategoría existen tres tipos de componentes instrumentales que ayudan a procesar la información: el aprender a hacer cosas, el planificar qué cosas hay que hacer y el cómo hacerlas y realizarlas.

6.1.1.3 Modelo diferenciador de dotación y talento (MDDT)

Gagné (2009) plantea el modelo diferenciado de dotación y talento, con el fin de diferenciar estos términos que muchos autores plantean indistintamente.

Las definiciones de estos conceptos son tan variados como autores que hablan sobre ellos. Algunos aplican el término dotación a la alta capacidad cognitiva y talento a toda otra forma de excelencia. Otros consideran que la dotación representa un nivel de excelencia más alto que el talento. Otros aún asocian la dotación con una forma madura de expresión, en contraste con la visión del talento como una capacidad no desarrollada. Los estudiosos expresan esta

distinción a través de pares de términos tales como potencial/realización, aptitud/rendimiento, o promesa/cumplimiento.

Este modelo, por su parte, aprovecha la dicotomía existente en casi cualquier discusión relacionada al tema de la dotación y el talento, en la cual se concibe una diferencia entre formas tempranamente emergentes de dotación y formas completamente desarrolladas de dotación. A partir de esta distinción, el modelo de Gagné (2009), plantea nuevas definiciones distintivas:

- Dotación, la cual designa la posesión y el uso de capacidades destacadas, las que se presentan de manera natural (denominadas aptitudes), en al menos un área de capacidad, lo cual sitúa al individuo entre el 10% superior de sus pares de edad.
- Talento, el cual designa el dominio destacado de capacidades, las cuales son sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimientos y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad que están o han estado activos en ese campo.

Se logran evidenciar similitudes entre los dos términos, las cuales explicarían en gran medida la confusión que se produce entre ellos: Por una parte, ambos hacen referencia a capacidades humanas; también, son normativos, ya que los dos aluden a individuos que difieren de la norma o el promedio; y ambos términos posicionan a los individuos como “no normales”, debido a sus cualidades destacadas.

A partir de las definiciones mencionadas anteriormente, se puede extraer una definición simple para el proceso de desarrollo de talentos: es, en esencia, la transformación progresiva de dones en talentos (Gagné, 2009).

Este modelo plantea que las capacidades naturales no son innatas, éstas, a pesar de tener un sustrato biológico que no se puede negar, se desarrollan. También representa una teoría del desarrollo de los talentos que se limita únicamente a

nivel de las conductas directamente observables. La dotación, el talento y el desarrollo de talentos, junto con dos elementos (los catalizadores intrapersonales y ambientales), configuran los tres pilares básicos del MDDT.

Para Gagné (2015), la casualidad se configura como un factor causal asociado también con el entorno (por ejemplo, la casualidad de nacer en una familia en particular, la casualidad de asistir a una escuela que desarrolle un programa para estudiantes con talento). Pero, en rigor, no es un factor causal como tal. Al igual que el tipo de influencia (positiva o negativa), la casualidad caracteriza la previsibilidad (controlable o incontrolable) de elementos pertenecientes a los otros componentes. La participación fundamental de la casualidad es bien resumida por la creencia de Atkinson (1978), de que todos los logros humanos pueden atribuirse a “dos tiradas de dados donde las que ningún individuo ejerce control personal. Una tirada determina la herencia de un individuo, y la otra, su entorno formativo” (p. 221). Estos dos impactos solos dan un poderoso papel a la casualidad a la hora de sembrar las bases de las posibilidades de desarrollo de talento de una persona.

6.1.1.3.1 Dones

Los dones designan la posesión y el uso de capacidades naturales sobresalientes, las cuales no poseen entrenamiento y son espontáneamente expresadas (Gagné, 2015). Este componente agrupa las capacidades naturales en seis sub-componentes. Cuatro de estos son mentales: intelectual, creativo, social y perceptual. Los otros dos sub-componentes son físicos: las capacidades musculares y las capacidades de control y coordinación motora fina.

Los dones se desarrollan a través de todo el curso de la vida de una persona, pero probablemente más durante sus primeros años. Por ello, pueden ser más fáciles de observar directamente en los niños pequeños, debido a las influencias

ambientales y al aprendizaje sistemático, que aún no han ejercido su influencia moderadora de una manera significativa (Gagné, 2015).

Sin embargo, aún se puede ver manifestado en personas de mayor edad, a través de la facilidad y rapidez con la que los individuos adquieren nuevas competencias (conocimientos y habilidades). Dicho de otra forma, la facilidad y rapidez en el aprendizaje son los indicadores de capacidades naturales destacadas (Gagné, 2009).

6.1.1.3.2 Talento

El talento designa el dominio excepcional de competencias desarrolladas sistemáticamente (conocimientos y capacidades), denominadas destrezas, en algún campo de la actividad humana (Gagné, 2015). El talento emerge progresivamente de la transformación de las capacidades antes mencionadas, en competencias bien entrenadas y desarrolladas sistemáticamente, que definen un determinado campo de la actividad humana. En la dicotomía potencial/rendimiento, el talento viene a representar el ámbito del rendimiento.

En la mayoría de los casos, los talentos son fáciles de evaluar, puesto que, como plantea Gagné (2015), se necesitan solamente medidas de desempeño para detectarlos.

6.1.1.3.3 La dinámica del desarrollo de talentos

Las capacidades naturales sirven como la “materia prima” o elementos constitutivos del talento, y actúan a través del proceso del desarrollo de los mismos. El desarrollo del talento se define formalmente como la persecución

sistemática por los aprendices, durante un periodo de tiempo significativo, de un programa estructurado de actividades que conducen a una meta específica de excelencia (Gagné, 2015).

Para el autor, el desarrollo del talento comienza cuando un niño o un adulto acceden, a través de un proceso de identificación o selección, a un programa sistemático de actividades. Estas incluyen un contenido específico, el currículo, que se ofrece dentro de un ambiente de aprendizaje. Ese ambiente de aprendizaje puede ser desestructurado (aprendizaje autodidacta) o, como en la mayoría de los casos, estructurado (escuela, universidad, organización deportiva).

Como se mencionó anteriormente, dentro del MDDT, las capacidades naturales actúan como elementos constitutivos de los talentos (Gagné, 2009), esto debido a que la presencia del talento en un individuo implica necesariamente la presencia de capacidades naturales que sean superiores al promedio. En la mayoría de los casos, una persona no puede llegar a ser talentosa sin antes haber sido dotada, o sin haber estado cercana al umbral mínimo de la dotación. Por otro lado, si observamos la dinámica en el sentido contrario, encontramos que las altas capacidades pueden permanecer simplemente como dones y no traducirse en talentos, así como lo demuestra el fenómeno del bajo rendimiento académico observado en algunos estudiantes intelectualmente dotados.

El modelo de Gagné (2009) también evidencia la existencia de una dinámica entre ciertos dones y talentos específicos. Explica, por ejemplo, cómo la destreza manual (capacidad física natural), puede transformarse en las destrezas propias de un pianista, un dentista, e incluso un jugador de videojuegos. Así mismo, el razonamiento analítico (capacidad cognitiva), puede manifestarse como el razonamiento científico de un químico o el análisis del juego de un ajedrecista.

Todos los factores causales implican una gran diversidad de interacciones complejas, tanto entre los mismos componentes como dentro de ellos (Gagné,

2015), surgiendo de coreografías únicas y complejas entre todos los grupos de influencias causales, y difiriendo muy significativamente entre una persona y otra.

A pesar de que todos los componentes mencionados son activos, no significa que sean igualmente influyentes en la emergencia del talento, puesto que en cada individuo se desarrollan de manera diferente.

6.1.1.3.4 Catalizadores intrapersonales y ambientales

Los catalizadores intrapersonales están divididos en dos esferas principales: los rasgos estables, donde encontramos los subcomponentes físico y mental, y los procesos de gestión de los objetivos, donde encontramos los subcomponente de la auto-conciencia, la motivación y la determinación.

Dentro de los catalizadores ambientales nos encontramos con tres subcomponentes distintos: el primero, incluye una diversidad de influencias ambientales, desde las físicas (por ejemplo, el clima, la vida urbana o rural), a las sociales, políticas, económicas o culturales. El segundo subcomponente se centra en la influencia psicológica de las personas importantes en el entorno inmediato de los aprendices, la cual incluye no solo a los padres y hermanos, sino también a la familia extendida, maestros y entrenadores, compañeros, mentores e incluso figuras públicas adoptadas como modelos a seguir. El tercer subcomponente abarca todas las formas de servicio y programas de desarrollo de talento, junto con las dos facetas tradicionales de provisión: enriquecimiento y medidas administrativas.

El enriquecimiento se refiere a las estrategias pedagógicas o al currículo específico para el desarrollo del talento; su ejemplo más conocido se llama enriquecimiento por densidad o compactación del currículum. Las provisiones administrativas tradicionales se subdividen en dos prácticas principales: el agrupamiento por capacidad (a tiempo parcial o tiempo completo) y el

enriquecimiento acelerativo (como la entrada temprana a una escuela, saltar un curso).

Para el autor, el filtro que proporcionan los catalizadores intrapersonales juega un papel fundamental respecto a las influencias o catalizadores ambientales. La mayor parte de los estímulos ambientales tienen que pasar por el tamiz de las necesidades, los intereses o los rasgos de personalidad del individuo. Las personas con talento deben escoger y elegir continuamente qué estímulos recibirán su atención (Gagné, 2015).

6.1.1.4. Gagné y el Modelo Integral de desarrollo del talento

El modelo integral de desarrollo del talento nace como una extensión natural del modelo original de Gagné, teniendo, como plantea su autor, tres objetivos principales.

a) Responder a los académicos que cuestionan la pertinencia del concepto de alta capacidad o dotación.
b) Corregir el malentendido transmitido por los bienintencionados usuarios del MDDT que describen los dones y capacidades como innatas y los talentos como adquiridos. Ya que esta visión simplista es errónea: los dones no son innatos, se desarrollan durante el curso de la infancia y en ocasiones continúan haciéndolo durante la edad adulta.

Intelectualmente los niños precoces no manifiestan de repente un vocabulario excepcional, o procesos de razonamiento lógicos, ellos desarrollan estas capacidades cognitivas pasando a través de las mismas etapas de desarrollo de cualquier otro niño. La diferencia reside en la facilidad y rapidez con la que avanzan a través de estas etapas sucesivas. El término lo dice todo, ya que suelen alcanzar un determinado nivel de conocimiento y razonamiento mucho

antes que la mayoría de sus compañeros de edad. Y cuanto mayor sea su dotación intelectual, más rápidamente pasarán por estas etapas (Gagné, 2015).

En cuanto al proceso de desarrollo de talentos, se pueden apreciar algunas diferencias fundamentales: por ejemplo, Gagné (2015), nos plantea que ahora las aptitudes son producto del proceso de desarrollo. La maduración abarca una diversidad de procesos biológicos y regulan el crecimiento de las capacidades mentales y físicas. Estos procesos madurativos no tienen relación directa con el propio proceso de desarrollo de talento; su función es moldear las capacidades naturales y, a su vez, los bloques de construcción de talento. En cuanto al subcomponente del aprendizaje, se le llama "informal" porque carece de la organización estructurada típica de los programas de desarrollo de talentos.

Tampoco se puede concebir un proceso de desarrollo sin las influencias catalíticas, tanto personales como ambientales (Gagné, 2015). Estos dos conjuntos de catalizadores aparecen aquí sin cambios, al menos en estructura. Es decir, con los mismos subcomponentes y facetas. Por supuesto, el contenido de cada elemento y su relevancia será diferente. Por ejemplo, no se puede esperar que los niños más pequeños muestren un nivel de conciencia sobre sus fortalezas y debilidades que sea igual al de los más grandes. Pero, lo más probable es que sus intereses y pasiones puedan manifestarse de manera muy temprana.

6.1.2. Características de los Estudiantes talentosos

Las personas académicamente talentosas poseen ciertas características cognitivas, afectivas y sociales similares que permiten distinguirlas e identificarlas de la población en general. Estas características no se manifiestan de manera homogénea en todos los estudiantes, sino que se exhiben agrupadas o en combinación con otras.

Pero estos rasgos no siempre son asumidos de manera positiva por las personas vinculadas al estudiante talentoso, ya que, en determinados contextos, algunas de estas características pueden ser consideradas como conductas negativas o inapropiadas.

6.1.2.1 Área cognitiva

Dado que los talentos pueden atravesar varias áreas del saber o solo una en particular, no todos los estudiantes talentosos manifiestan una inteligencia idéntica. Algunos pueden poseer una habilidad intelectual general, otros una aptitud específica y otros, un pensamiento creativo o productivo (George, 1992).

En general, estos estudiantes manifiestan habilidades sobresalientes en una o más áreas curriculares ya sea por tener un alto rendimiento en ellas, o por poseer un potencial (lo que no implica un alto rendimiento).

Por lo general, el estudiante talentoso tiene mayor madurez en las áreas relacionadas con el procesamiento de información y los procesos neurológicos, demostrando un avance mucho mayor en relación a sus pares etáreos (Benito, 1996). De manera más específica, Shore y Kanevsky (citado en Flanagan, 2005) distinguen siete características cognoscitivas que los diferencian de los estudiantes promedio:

1) Memoria y conocimiento de base: Poseen una mayor cantidad de información que se encuentra altamente interconectada y saben de qué manera emplearla.
2) Procesos autorreguladores: Estos estudiantes regulan, guían y corrigen sus propios procesos de aprendizaje o procesos metacognitivos.
3) Velocidad en los procesos de aprendizaje: Emplean un mayor tiempo en la definición y caracterización de un problema junto con la planificación de alternativas de solución, y una menor cantidad de tiempo en la aplicación de un problema.

4) Representación de los problemas y categorización: Facilidad para abstraer las características relevantes de un problema, determinando la información faltante y discriminando los datos relevantes de los irrelevantes.
5) Conocimiento procedural: Uso de estrategias más elaboradas en el empleo del conocimiento.
6) Flexibilidad cognitiva: Visualizan y utilizan diversas estrategias frente a una tarea.
7) Preferencia por la complejidad: Finalmente, los estudiantes talentosos académicamente buscan en forma activa actividades de complejidad progresiva y demandante.

6.1.2.2 Área socioemocional

Benito (1996), plantea que este tipo de alumnos tiene mayores probabilidades de presentar problemáticas emocionales, producto de las reacciones del entorno social debido a su condición de talentosos y a sus mayores niveles de intensidad y sensibilidad emocional. Aún así, otro autores plantean que los estudiantes académicamente talentosos no demuestran mayores problemas emocionales o sociales en relación a sus pares, ya que poseen una mayor habilidad para pensar positivamente, mayor flexibilidad emocional y una mayor resiliencia, lo que les permite tener un buen nivel de ajuste a nivel general (Caño, 2010; Flanagan, 2005).

Los niños y niñas con alta capacidad poseen una capacidad empática superior, demostrando una gran sensibilidad ante las emociones del otro y del mundo que los rodea. Además, su elevado razonamiento ético les trae profundas preocupaciones en cuanto a temas de moralidad y justicia (el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto) (Benito, 1996; Caño, 2010), lo cual trae como consecuencia en algunos casos un sentimiento de inadecuación, incremento de los conflictos internos, falta de comprensión y hostilidad por parte de otros sobre sus capacidades o habilidades.

Otro factor que puede ser causal de problemáticas a nivel emocional, según Benito (1996), es el nivel de idealismo y perfeccionismo que poseen los estudiantes talentosos y superdotados. Son críticos consigo mismos, no estando satisfechos muchas veces con su propia velocidad y resultados. Este perfeccionismo muchas veces se ve acompañado por un alto nivel de independencia y autonomía, por lo cual es común que prefieran trabajar en solitario.

Por otro lado, el sentido del humor de los estudiantes talentosos y superdotados es bastante desarrollado, siendo a veces incomprendido por los pares de su edad, puesto que utilizan normalmente un nivel de ironía bastante alto (Benito, 1996).

A pesar de esto, disfrutan enormemente las relaciones sociales con otras persona, siempre y cuando se sientan aceptados y respetados (Caño, 2010). Suelen interpretar muchas veces los roles de líder con bastante facilidad, y son capaces de asumir responsabilidades que no se esperan para su edad, lo cual les permite desarrollar una autoestima elevada cuando son integrados socialmente.

6.1.3. Estereotipos en relación a los estudiantes altamente capaces

Según Colangelo y Brower (1987), los efectos de etiquetar a un niño como superdotado o talentoso (aunque sea vista como una etiqueta positiva), pueden llegar a ser más problemáticos que benéficos, ya que esto no asegura su aceptación o aprecio.

Por lo general la sociedad y los establecimientos educativos se muestran ambivalentes ante la superdotación y la alta capacidad (Gómez, 2010): ambos la admiran, pero a su vez la envidian y desconfían de ella. La falta de información de la sociedad, sumado a la dificultad para consensuar definiciones en torno a los términos que se han tratado con anterioridad, ha permitido el desarrollo de

diversos estereotipos en torno a las personas, en especial estudiantes, superdotadas o altamente capaces. Hallahan y Kauffman (1994) plantean los estereotipos más comunes:

-Los superdotados son físicamente débiles, socialmente ineptos, de intereses estrechos e inestables emocionalmente: lo cierto es que a pesar de la amplia variedad individual, tienden a poseer una salud excepcional; son socialmente atractivos y responsables moralmente.

-El superdotado sobresale en todas las áreas del desarrollo humano: como consecuencia de esta idea, se cree que el superdotado ha de demostrar una actitud escolar que refleje un equilibrio general, de manera que si se observa algún indicio de conducta inmadura o de falta de atención y/o adaptación, inmediatamente se descarta al sujeto que la posee como posible superdotado. La investigación demuestra que es posible identificar la superdotación en alumnos que han sido considerados por sus profesores como posibles fracasos escolares, únicamente por no presentar la conducta típica de “buen estudiante” esperada por los profesores en el aula.

-El superdotado sobresale en todas las áreas del currículum escolar: esta expectativa generalizada supone que el maestro únicamente identifica como superdotado a aquel alumno que obtiene muy buenas calificaciones, sin tener en cuenta que este sujeto puede sobresalir en otras áreas diferentes a las puramente académicas.

-Los estudiantes superdotados están muy motivados por sobresalir en la escuela: el alumno superdotado no siempre muestra signos de una alta motivación por destacar en lo académico, lo que sí es cierto es que se esforzará al máximo cuando esté ante una temática que le sea interesante y desafiante.

6.1.4. Doble excepcionalidad: perspectiva histórico-evolutiva

De Santayana conceptualiza la doble excepcionalidad como la población en la cual se presenta una combinación simultánea de dos fenómenos que son caracterizados como opuestos o incompatibles, lo cual genera que la oferta educativa generada no de respuesta a sus necesidades específicas (De Santayana, 2004). Son individuos que poseen un potencial mayor al de la media, pero que a su vez poseen debilidades en áreas específicas que también son mayores a los de la media. La combinación simultánea de las dos excepcionalidades da pie a una nueva condición que difiere en su manifestación, tanto externa como interna, de las que caracterizan a cada fenómeno si se analizaran por separado.

El diagnóstico de la doble excepcionalidad es complejo, y la mayoría del tiempo no se logra realizar adecuadamente, esto debido a que, muchas veces, los profesionales tienden a definir el comportamiento de la alta capacidad desde el ámbito de la normalidad. Puesto que esta situación constituye características que están fuera de esa media normal, no debería de ser analizada ni interpretada desde otra perspectiva que no sea la de Atención a la Diversidad (De Santayana, 2002).

6.1.4.1. Situaciones comunes en la manifestación de la doble excepcionalidad

De Santayana (2004), plantea que existen cuatro grandes situaciones en la manifestación de la doble excepcionalidad, las cuales se dividen en base a la dificultad específica que posean:

- Sobredotación intelectual y deficiencia sensorial: donde existe una deficiencia sensorial (ya sea visual, auditiva y/o vocal) junto con una sobredotación intelectual reflejada como alta capacidad, talento o genialidad.

- Sobredotación intelectual y deficiencia motriz: donde está toda la población con un alto potencial intelectual (manifestada en cualquiera de las formas mencionadas anteriormente) y alguna deficiencia física y/o fisiológica.
- Superdotación intelectual y deficiencia cognitiva: son individuos que, a pesar de poseer un CI muy bajo (que oscila entre 30 y 60), presentan una o más habilidades excepcionales en algún área concreta.
- Superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje: son aquellos estudiantes que junto con poseer una alta capacidad, poseen algún tipo de problema en su aprendizaje, manifestado en debilidades en una o más áreas académicas, impidiendo que su nivel de ejecución sea el esperado en base a sus capacidades y habilidades.

Según Foley (2010), también existen estudiantes cuya sobredotación intelectual o talento, se ve acompañado por una discapacidad inscrita dentro del espectro del trastorno del autismo (TEA), es decir; autismo de alto funcionamiento, Síndrome de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

6.1.4.1.1. Estudiantes con altas capacidades y Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad

Los alumnos que poseen altas capacidades y a su vez dificultades aprendizaje son el grupo porcentualmente mayor con respecto a los demás mencionados anteriormente. Dentro de este grupo, la presencia del Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es uno de los más comunes. A pesar de ello, este grupo recibe una respuesta insatisfactoria (y en algunos casos nula) por parte de los centros educativos, debido a que ambas excepcionalidades tienden a enmascararse entre ellas (De Santayana, 2004).

El alumno superdotado que presenta TDAH representa una problemática que resulta ser más compleja a la de un alumno que sea únicamente superdotado o que solamente presenta TDAH. Esto debido a la percepción que posee el

estudiante en cuanto al desfase de su alta capacidad respecto de sus resultados (De Santayana, 2002).

Por lo general, esta condición se traduce en un bajo rendimiento académico, y resultados en pruebas aptitudinales que no son reflejo de la realidad del individuo. Esto debido a que el desarrollo de las problemáticas asociadas a sus dificultades los vuelve muy poco receptivos en el área académica, en especial porque los centros educativos tienden a generar un sentimiento de ansiedad y frustración constantes, lo cual implica además que tiendan a fracasar en áreas donde sus dificultades no inciden directamente.

Asimismo, esta doble excepcionalidad representa problemas a nivel social. Por un lado, los estudiantes con TDAH presentan una serie importante de problemas sociales, los cuales repercuten en su integración con el grupo-clase, en la sociedad en general y en su núcleo familiar. Por otro lado, muchas veces las mismas familias, al conocer la condición de talento del estudiante, generan expectativas elevadas orientadas al logro, esperando que el comportamiento del alumno se adapte más al de una persona con talento que a la de una persona con TDAH, olvidando el resto de sus necesidades (De Santayana, 2004).

La principal problemática que se genera cuando se aborda la existencia y situación de alumnos doblemente excepcionales caracterizados por TDAH, es el estar totalmente seguros de que los síntomas asociados al TDAH que el alumno presenta suponen realmente un trastorno de este tipo y no son simplemente fruto de su Alta Capacidad.

La clave para distinguir entre los dos grupos es la perseverancia de los comportamientos externos. Si la actuación es específica a ciertas situaciones, es más probable que el comportamiento del niño sea debido a sus altas capacidades; mientras, que si el comportamiento es consistente a todas las situaciones, el comportamiento del niño es más probable que sea debido al TDAH. También es posible que un niño presente ambas condiciones.

6.1.4.1.2. Estudiantes con altas capacidades y trastornos del Espectro Autista

Si bien existe amplia evidencia sobre las necesidades en el diagnóstico e intervención de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), según Foley (2010), no está claro si estas necesidades son las mismas para los estudiantes talentosos con TEA.

Realizar una definición del TEA es complicado, ya que existe una controversia en el diagnóstico de las sutiles diferencias entre el autismo de alto funcionamiento, el Síndrome de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no específico (Foley, 2010). Sin embargo, existe un consenso al indicar que el TEA es un trastorno neurobiológico y poligenético, que trae consigo un compromiso multiorgánico y una disfunción predominante del Sistema Nervioso Central, lo cual impacta en las funciones sociales, comunicacionales y/o conductuales de la persona (Regatky, Gutson y Salamanco, 2009).

Los Trastornos de Espectro Autista comprenden un diagnóstico básico que puede especificarse como: una alteración persistente y severa de la interacción social recíproca; una alteración persistente y severa de la comunicación; y patrones restrictivos, repetitivos y estereotipados de la conducta. Esto deriva en una gran dificultad para adaptarse a la vida en sociedad (Regatky, et al., 2009).

Aquellos profesionales que trabajan en el diagnóstico de estudiantes dotados y talentosos con TEA, deben estar familiarizados con las características de tales estudiantes, por ejemplo, el intenso interés que estos estudiantes sienten por un área específica. Según Foley (2010), algunas personas han comenzado a incluir personas con características obsesivas dentro del TEA, por ejemplo, un estudiante que tenga un interés específico que sea tan intenso, que interfiera con su vida diaria. Sin embargo, como señala la autora, no hay suficiente evidencia empírica que distinga tales diferencias. Por ello, se recomienda una evaluación exhaustiva

con un especialista entrenado tanto en dotación como TEA, de modo de reducir las posibilidades de un mal diagnóstico.

Para el estudiante con TEA, solamente la aplicación de una evaluación global puede identificar adecuadamente sus múltiples necesidades (Foley, 2010). A pesar de que las evaluaciones deben ser siempre personalizadas, para que coincidan con el patrón de fortalezas y debilidades de cada estudiante, se pueden hacer algunas sugerencias generales para optimizar la experiencia del estudiante doblemente excepcional.

6.1.4.1.2.1 Alta capacidad y Síndrome de Asperger

Para Lord (1999), el Síndrome de Asperger es uno de los TEA que más frecuentemente acompaña a la superdotación en los casos de doble excepcionalidad. Este trastorno, reconocido oficialmente en 1994 por la Asociación Psquiátrica Americana, se caracteriza por afectar la interacción social recíproca, la comunicación verbal y no verbal, la resistencia al cambio, la inflexibilidad de pensamiento y la existencia de campos de interés estrechos y absorbentes (Lord, 1999). Estas alteraciones básicas son explicadas más detalladamente por Caballero (2008), dividiéndose en tres áreas principales:

a) Alteración primaria de la interacción social:
   - Dificultad para formar amistades verdaderas
   -Fracaso en el uso y comprensión adecuados de las pautas no verbales de la comunicación
   -Ausencia de reciprocidad social y emocional
b) Rigidez mental y comportamental
   -Actitud poco flexible ante los cambios
   -Rituales de naturaleza elaborada y poco funcionales
   -Intereses inusuales
   -Movimientos repetitivos y estereotipados

c) Características del lenguaje y la comunicación

-No comprenden el significado de muchos aspectos de su ambiente

-No es capaz de anticiparse a hechos o vivencias

-No entiende gestos ni expresiones faciales

-Buen desarrollo verbal

-Dificultad en la expresión de afectividad y emociones

A pesar de ello, se pueden observar habilidades cognitivas similares a la media (y mayores, en el caso de estudiantes doblemente excepcionales) y un nivel de lenguaje más cercano a la normalidad en comparación a otros trastornos del espectro.

Estas dificultades afectan las habilidades sociales de las personas con Síndrome de Asperger, puesto que no leen las señales sociales y se les dificulta entender las metáforas e ironías, por tanto les cuesta dar respuestas sociales y emocionales adecuadas (Lord, 1999). Esta situación, sumada a la emocionalidad característica de los estudiantes con alta capacidad, puede conllevar a problemas emocionales consecuencia del rechazo por parte de sus pares.

Por otro lado, la preocupación o fascinación que las personas con Síndrome de Asperger presentan ante ciertas temáticas u objetos (Lord, 1999), coinciden muchas veces con el interés centrado que poseen generalmente las personas con talento académico, por lo cual, en el caso de los estudiantes doblemente excepcionales, nos encontraremos con alumnos que demuestran un gran desarrollo de habilidades y un alto nivel de conocimiento en áreas muy específicas, puesto que son aquellas en las que han centrado sus intereses.

6.2. Segundo Capítulo: Cómo se han insertado en el sistema escolar. (Perspectiva histórico-evolutiva)

6.2.1. Inclusión vs Integración

Al tener claro lo que son las Necesidades Educativas Especiales, nos damos cuenta de que, actualmente, se hace necesario acceder al currículum especial modificado o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que los alumnos que presentan alguna NEE sean educados adecuada y específicamente. Desde tal perspectiva se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles. Por tanto, se entiende que la educación es un derecho humano y la base de una sociedad más equitativa (Blanco, 2010).

Se ha discutido desde hace años, lo que es la diferencia entre la integración y la inclusión, en donde, aunque no lo parezca, dentro de las aulas significa más de lo que se cree. La integración educativa es aquel proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje, y tiene profesionales con distintas responsabilidades a cargo, tales como el profesor de educación especial, el personal administrativo, instructor y auxiliar (Birch, 1974; Kaufman, 1985), es decir, tiene la intención de funcionar de igual manera para todos los alumnos, sin embargo, lo busca separándolos del resto, estando en el mismo ambiente escolar pero estando hasta con distintos profesores. Es en este punto en donde se diferencia con la inclusión, ya que ésta debe conllevar a una mejora de las instituciones educativas, esperando eliminar los muros que separan a los alumnos con necesidades educativas especiales, y los que no, fomentando la participación y presencia de todo el alumnado, con especial atención a los que así lo requieren (Duk & Murillo, 2011).

Históricamente la inclusión educativa como concepto y práctica en contextos escolares comienza a principios de los 80 en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996), ya que antes no era un foco importante en la educación, porque existía la llamada "integración" que se creía que era lo óptimo, sin embargo la educación inclusiva trata sobre cómo incluir a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, lo que representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes, reduciendo la exclusión en la educación. Ésta involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños (UNESCO, 2005). La finalidad de la educación inclusiva es que los maestros y estudiantes se sientan lo más cómodo posible dentro de las aulas ante la diversidad, tomándolas como una opción de oportunidad para enriquecer la forma de enseñar y aprender, fomentando el cuidado de las relaciones y el respeto por los demás (UNESCO, 2009). Adecuarse al paradigma de inclusión, implica abandonar los antiguos prejuicios sobre lo que creíamos, cómo tratar a niños con alguna NEE, para adoptar, en cambio, modelos de cooperación, apoyo y valoración de las cualidades propias de cada persona (Lobato, 2001), enfatizando el rol social que desempeña la escuela, de tal manera que la familia y los profesores deben mantener un estrecho contacto, pues muchos niños se pueden sentir atrapados entre dos sistemas en conflicto: la familia y la escuela (Taylor, 1982), complementándose y siendo de apoyo una a la otra, sin contradicciones. La inclusión es necesaria porque cuando los problemas en el aula se le atribuyen a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, inhiben su participación, sin embargo, las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que se están llevando a cabo hoy en día en todo el mundo, llegarían a minimizar las dificultades educativas para todo el alumnado y harían

que esos muros que no permiten que se sientan cómodos en el lugar, se derrumben (Booth y Ainscow, 2000).

6.2.2 Chile y las Necesidades Educativas Especiales

En nuestro país desde hace algunos años se vienen incorporando leyes con respecto a la integración de alumnos con alguna discapacidad o necesidad especial, ejemplos de esto en Chile son la construcción de una política de educación especial, el desarrollo de un programa intercultural y la construcción de proyectos de asistencia técnica a escuelas que evidencian bajos logros en mediciones de aprendizaje y altas tasas de repitencia y deserción escolar, entre otros, en donde las herramientas se centran principalmente en apoyos pedagógicos por parte de especialistas (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, profesores diferenciales, entre otros) (MINEDUC, 2005).

Todos los textos y teorías actuales sobre aprendizaje plantean que todos los docentes que están haciendo clases necesitan y deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje (Ainscow, 2001; Beyer, 2001; Riehl, 2000). Esto es sumamente importante, dado que los datos en estudios realizados por el Ministerio de Educación evidencian porcentajes bastante altos sobre la variabilidad de estudiantes con necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2007). Como resultado de éstos, la escuela regular se proyecta como un solo espacio en donde asisten todo tipo de alumnos (homogéneo) en cuanto a acciones y enseñanzas, alejándose significativamente de las realidades de nuestro sistema educacional actual, en donde los profesores no necesariamente conocen a fondo las necesidades de cada uno de sus estudiantes, por lo que se frustrará al momento de tener que hacer clases, ya que al estar preparado para alumnos “normales”, no sabrá enfrentar la realidad de su aula, la cual es diferente siempre, produciendo una serie de problemáticas que no es capaz de solucionar una vez que se encuentra en ejercicio (Tenorio, 2007). Del mismo modo, las capacidades que tendrá el profesor de aula, que egresa con la concepción anterior

y trabaja en una sala con niños de todo tipo sin tener conocimiento de esto, no serán necesariamente las capacidades que tendrá un estudiante en formación, el cual se ha podido dar cuenta a través de las prácticas profesionales y la nueva literatura del tema sobre esto (Infante, Ortega, Rodríguez, Fonseca, Matus y Ramírez, 2008).

Este tema no solo se trata en el ámbito escolar como tal, sino que también se da en los programas o carreras universitarias que son especialistas educativos, tales como fonoaudiólogos, educadores especiales, psicólogos, etc, ya que reciben una formación particular, con herramientas específicas, que les permite apoyar el aprendizaje de un grupo limitado de alumnos, entonces se evidencia que en sí el sistema educacional está "dividido", ya que se espera una inclusión en las aulas, sin embargo, nosotros mismos ponemos barreras y separamos a estos alumnos. Entonces, si la política dice que se busca un sistema educacional inclusivo, tendría que no hacer esta separación acerca de sus profesores, sino crear una ley en donde todos tendrían que relacionarse unos con otros y no que solo algunos traten a los alumnos con alguna NEE, más bien, los especialistas en conjunto con los docentes de aulas regulares, deberían ir creando un ambiente cómodo de trabajo para todos, situación para la que, actualmente, Chile no se encuentra capacitado (Infante, Ortega, Rodríguez, Fonseca, Matus y Ramírez, 2008; Tenorio, 2007).

6.2.2.1 Programa de Integración Escolar (PIE)

Dentro de los programas especializados para los alumnos con alguna NEE, destaca el Programa de Integración Escolar (PIE), el cual es una estrategia que se ha venido implementando desde el año 2009, basada en el decreto nº 170, que promueve la inclusión dentro del sistema escolar, entregando apoyo, material y capacitaciones para los profesores a los que en sus aulas asisten alumnos que presenten alguna Necesidad Educativa Especial (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, tratando de lograr que todos los alumnos se vean favorecidos con este sistema, promoviendo la participación en las aulas y la

calidad de educación entregada a los alumnos (Ministerio de Educación, 2009), siempre basándose en las Bases Curriculares y Planes y Programas entregados por el Mineduc.

El tipo de alumnos que asisten al PIE son aquellos que requieren de apoyo extraordinario durante, como ya se nombró, cierta cantidad de tiempo o durante la mayoría de la vida escolar, dependiendo de la Necesidad Educativa Especial que tenga, y también de la evolución de ésta al pasar los años. Es así como en un PIE de un colegio regular, se pueden incorporar estudiantes sordos, ciegos, con discapacidad intelectual, autismo, disfasia, discapacidades múltiples, con síndrome de déficit atencional, trastorno específico del aprendizaje y trastorno específico del lenguaje, entre otros, todos especificados en el Decreto nº 170 de las Leyes de Chile. Así es como se busca que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades sin importar sus características personales (Ministerio de Educación, 2009).

6.2.2.2. Formación de profesores en Chile

Si bien se ha ido progresando al respecto, aún se tiene mucho que recorrer para llegar a la tan deseada “inclusión”, pero para eso es necesario partir revisando lo que los futuros docentes conocerán sobre el tema, es por eso que se revisaron las carreras de las Universidades del CRUCH. Es así como dentro de las 27 universidades del Consejo de Rectores, 20 de éstas imparten la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, las cuales serán anexadas al final. Al analizar cada una de las mallas curriculares se puede concluir que apenas doce de estas, lo que alcanza un 60%, imparten asignaturas que podrían tener alguna relación con alumnos talentosos. Estas universidades son:

- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) en donde se imparte en un semestre la asignatura de Educación en y para la Diversidad.

- Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) en donde se imparte en un semestre la asignatura de Diversidad e Inclusión en Educación.
- Universidad de Chile (UChile) en donde se imparte en un semestre la asignatura de Diversidad e Inclusividad en la Escuela.
- Universidad de Santiago de Chile (USaCh) en donde se imparte en un semestre la asignatura de Necesidades Educativas Especiales.
- Universidad de Concepción (UdeC), en donde se imparte en un semestre la asignatura de calidad y equidad en educación básica y otro semestre con estrategias para una educación inclusiva.
- Universidad Católica del Norte (UCN) en donde se imparte un semestre la asignatura de Diversidad Educativa
- Universidad del Bío-Bío en donde se imparte en un semestre la asignatura de Necesidades Educativas Especiales.
- Universidad de Tarapacá (UTA) en donde se imparte un semestre la asignatura de Educación Básica y Educación Parvularia en Contexto de diversidad.
- Universidad Arturo Prat (UNAP) en donde se imparte un semestre la asignatura de Necesidades Educativas Especiales
- Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE) en donde se imparte un semestre la asignatura de Adaptación de la planificación en función de variables cognitivas y de desarrollo.
- Universidad de Playa Ancha (UPLA) en donde se imparte un semestre la asignatura de Inclusividad y diversidad educativa.
- Universidad de Bernardo O'higgins (UBO) en donde se imparte un semestre la asignatura de Necesidades Educativas Especiales.

¿Cuántas de estas asignaturas tocarán el tema del talento, si solo existe un curso de necesidades educativas especiales en los 10 semestres promedio de carrera? El problema mayor sobre la formación de profesores, es que pocos también continúan con una formación de post-grado, y muchos menos son los que se interesan por el tema de las Necesidades educativas especiales, ya que se cree, que “es trabajo de los que estudian educación diferencial”.

6.2.3. Educación para Alumnos con Talento

Todos los niños tienen características que los hacen distintos de otro, ya sea por los intereses, capacidades, o necesidades que estos tienen, porque son seres únicos y personales, todos tienen el derecho a la educación, y para esto se necesita rediseñar el sistema educativo para que cubra todas estas necesidades de los alumnos (UNESCO, 1994).

Ya se ha hablado sobre lo que se entiende por talento, que es el que emerge progresivamente de la transformación de las capacidades en competencias bien entrenadas y desarrolladas sistemáticamente, que definen un determinado campo de la actividad humana, y nos damos cuenta que está ligada directamente al concepto de inteligencia que tradicionalmente se evalúa a partir de medidas del coeficiente intelectual (CI). Esto es aún importante cuando hablamos sobre la identificación de alguno de éstos alumnos talentosos, sin embargo, hay una laguna que queda sin considerarse dentro de los puntos importantes de este tipo de pruebas: No se evalúan los distintos tipos de inteligencias que se sustentan desde los nuevos modelos conceptuales (Gardner, 1987), pues los resultados de cualquier test son siempre una combinación entre los procesos cognitivos subyacentes y las condiciones en que se produce la medición (Sternberg y Detterman, 1986)

6.2.3.1 Rol del Profesor de Alumnos con Talento

En el contexto internacional, con respecto a la educación que este tipo de niños debe adquirir, se sabe que el profesor de niños superdotados o con talento no tiene por qué ser superdotado, pero sí requiere una formación específica para saber cómo tratarlos en el aula. El profesor de estudiantes con algún talento académico requiere un conjunto especial de conocimientos y habilidades que permitan potenciar las habilidades de los alumnos, mostrándoles contenidos desafiantes y motivantes (Croft, 2003), también deben leer y saber lo suficiente del tema “talento académico” para que puedan, con fundamentos, realizar actividades que complementen al estudiante (Colangelo y Davis, 1997; Gagné, 2003; Mönks y Monson, 2000; Renzulli, 1978).

Uno de los estudios más amplios sobre el tema de las características de estos profesores (Bishop, 1986) concluye que el encargado de llevar la enseñanza a estos niños con talento puede ser caracterizado por:

- Tener un alto nivel intelectual.

- Poseer intereses culturales e intelectuales.

- Poseer madurez y experiencia.

- Elevado nivel de logro.

- Capacidad de ver las cosas desde el punto de vista de sus estudiantes.

- Ser bien organizado, ordenado y sistemático.

- Ser abierto a las opiniones de sus alumnos.

Lo que se suele hacer hoy en día, es agrupar a los alumnos superdotados o con talento en un aula, con un currículum adaptado, materiales adicionales y maestros especialmente preparados para atenderles. En estos grupos se puede incorporar a niños de diversas edades y provenientes de varias clases (Clark y

Bruce, 1998). No se sabe, ya que no se ha ahondado mucho acerca de este tipo de estudio, qué tanta integración o separación es la medida justa, por lo que es probable que en esta materia haya un gran margen de error, pero lo que se lleva a cabo hoy en día es combinar el trabajo en el aula regular con grupos de aprendizaje aparte, donde asisten otros estudiantes con altas capacidades.

6.2.3.2. Aula y currículum para trabajar con estudiantes doblemente excepcionales

Las actividades de práctica son fundamentales para lograr el aprendizaje de todos los alumnos; sin embargo, en el caso de los niños superdotados o con talento es preciso reducir al máximo la repetición o la redundancia, ya que suelen dominar las nuevas reglas y contenidos con rapidez (Clark y Bruce ,1998). Se ha comprobado que los alumnos dotados prosperan en el desafío de trabajo exigente, sin embargo no es el ideal que siempre se hagan actividades como tratarlos como tutores o “cabecillas” de grupos de aprendizaje, sino que la idea es tratar de innovar con nuevas actividades que promuevan el trabajo de estos alumnos (Colangelo y Davis, 1997; Robinson, 1997).

Muchos colegios y escuelas alrededor del mundo han elegido atender a los niños de altas capacidades, proporcionando a sus profesores alternativas al currículum normal en el aula regular, sin embargo, también hay estrategias más prácticas para los profesores, que pueden utilizar para proporcionar a estos niños el desafío y la estimulación que necesitan, sin la necesidad de sobre-cargarles de trabajo: El ambiente de aprendizaje debe ser el adecuado para los alumnos, el aula tiene ser un lugar en el que niño pueda comprometerse en las actividades y proyectos de forma fácil, a su propio ritmo y nivel; desarrollar centros de aprendizaje, puede servir de apoyo para un aprendizaje creativo dentro del aula; trabajar en grupo, generalmente se cree que el trabajo en grupo es más efectivo en el inicio de la etapa escolar, sin embargo, para los estudiantes de altas capacidades, los agrupamientos, deben aumentar los punto fuertes de ellos, para

lo cual tienen que proporcionar variedad (Complejidad e intereses), que los niños puedan elegir el tema, los compañeros de grupo, y el diseño de los proyectos, trabajar con reglas, evaluación individual, a pesar que el trabajo en sí sea grupal y sobretodo que estos trabajos en grupo sean creativos, para estimular formas alternativas y nuevas de explorar un tema o lección (Franklin, Yahnke & Meckstroth, 1997). Es así como existen variadas maneras para utilizar estos intereses de los alumnos, realizando actividades acorde a éstos, controlando las actividades a realizar, planificando en torno a ellos, dejarlos que realicen grupos en torno a sus intereses, o simplemente que hagan proyectos específicos con su interés (Foley-Nicpon, 2010)

6.2.4. Diagnóstico de los estudiantes con Altas Capacidades

Se sabe que en el mundo, entre el 15% y el 20% de los niños tienen características de una población con talento de algún tipo (Gagné, 1993) en donde los profesores de estos niños y adolescentes excepcionales y altamente capaces no se encuentran preparados para recibirlos en sus aulas, y es posible que este retraso en el sector de la psicología y educación se deba a la falta de conocimiento sobre cómo llevar el conocimiento a estos niños, por consecuencia, también falla la cantidad de profesores conscientes del tema, a esto se le agrega también, que hay una falla grande en la inclusión, como se dijo anteriormente, en donde se dice que a todos los alumnos debe enseñarse por igual y que sea generalizado para todos (Gown y Demos, 1964; Laird, 1971).

Los alumnos con algún tipo de talentos académicos se ven atrapados en una sociedad que no atiende las necesidades que ellos tienen, porque aunque hayan profesores que se niegan a entenderlo así, los alumnos con estas características también tienen necesidades educativas especiales que necesitan ser vistas y entendidas por sus profesores, ya que al insertarlos en un aula normal y no tomar en cuenta lo que estos alumnos necesitan, pasan a llevar sus capacidades, tomando en cuenta, además, que en algún punto podrían dañar el rendimiento de

los que no piensan igual que los más capaces (Kulik & Kulik, 1997; Page & Keith, 1997).

En general los colegios están un poco reacios y asustados cuando se piensa que uno de sus alumnos podría ser identificado como “talentoso” ya que es un gran desafío el que se les viene por delante y además porque las valoraciones iniciales son frecuentemente, estimaciones mínimas de los talentos reales del niño. Es imposible saber si un niño tiene o no talento a simple vista, para esto se hace un seguimiento durante un periodo de tiempo, no simplemente con hacer test, ya que tiene muchas variables. La imagen más completa de un niño de altas capacidades, es la que incluye observaciones del comportamiento y de las habilidades verbales en diferentes contextos dentro del aula, información y anécdotas de los padres y los productos del niño.

Una forma de reconocer que un niño tiene alta capacidad, es fijarse en ciertas características que presentan en su día a día, actividades dentro y fuera de la sala, o simplemente las respuestas que el alumno da cuando se está en su contexto de aprendizaje, por ejemplo: Que sea curioso, que realice preguntas de reflexión más que de dudas, que utilice vocabulario y gramática complejas y que a su vez, las utilize bien, que tenga buena memoria, iniciativa, entre otras. (Webb, Gore, Amend, DeVries, 2007) Otra forma de identificarlos es realizar entrevistas a sus padres, los cuales en al menos un 80% se dan cuenta solo observando las actitudes del alumno. En conjunto a esto se puede realizar un seguimiento junto a los psicólogos y profesores diferenciales del establecimiento, en donde se recopilen los trabajos del niño (tareas, pinturas, dibujos, observaciones, etc), cosa de que funcione como una carpeta con lo que él ha hecho, esté haciendo, o hasta dónde puede llegar, pudiendo utilizarlo para saber cómo enfrentar situaciones a futuro (Franklin, 1997).

Siguiendo con el tema, se puede dar cuenta de otro problema al momento de reconocer a los alumnos talentosos, y es que es la tendencia de estos niños a

esconder sus habilidades o el desinterés de rendir bien en el colegio, ya que se aburren con facilidad, y encuentran todo “poco desafiante”, agregando también que el profesor, al no saber o no entender este comportamiento, tampoco tiene interés en estimularlo a desarrollar el máximo de sus capacidades (PENTA-UC, 2001).

6.2.5 La experiencia de trabajo con estudiantes doblemente excepcionales

La atención a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y ritmo de aprendizaje de los alumnos requiere organizar las experiencias de aprendizaje de forma que todos participen y progresen en función de sus posibilidades. Se trata de que aquellos que tienen objetivos o contenidos distintos a los del grupo de referencia, como es el caso de los alumnos con altas capacidades, no trabajen en paralelo, sino que participen lo máximo posible en las actividades del aula, sin perder de vista sus necesidades educativas específicas (Blanco, 1999).

No debe extrañar que, frente a todo esto, que dentro de las aulas de todo el mundo, el conjunto de alumnos que se encuentre con menos atención sea el de los alumnos talentosos, ya que se comienza a trabajar desde el supuesto que a ellos les irá bien porque son más capaces, sin necesitar de tanta ayuda, o atención (UNESCO, 2004). Estos alumnos talentosos, pese a su condición, necesitan igual consideración que los niños que presentan otros problemas de aprendizaje o alguna discapacidad, puesto a que también requieren recursos, adaptación del currículum, para alcanzar su máximo potencial, es por esto que es considerada una Necesidad Educativa Especial, para esto, se necesitan profesores que sean capaces de responder a la necesidad de sus alumnos. En la década de los 70, en países anglosajones, recién algunas escuelas normales y universidades comenzaron a considerar lo que es la necesidad de tener profesores especializados en sus instalaciones para los alumnos superdotados (Gold, 1979).

6.2.6. Estado de la inserción escolar de la Alta Capacidad en Chile

Las leyes en el país no hablan específicamente sobre los alumnos con talento académico o doble excepcionales, sin embargo, el Decreto de Educación nº 220 señala que los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la educación promueven la valoración de la diversidad, sin hacer más énfasis al respecto al tipo de alumno, o sus cualidades, pero que se entiende que es la diversidad del alumnado al cual se va enseñar.

En Chile, existen programas para este tipo de alumnos talentosos, para su funcionamiento, se ha escogido el tipo de programa llamado de “enriquecimiento” debido a que hay muchísima más literatura sobre el tema, y se puede ahondar más sobre el tema (Renzulli y Reis, 1997), además de destacar que una de sus características es que el alumno se mantiene con otros de su misma edad, formando también lazos de forma normal en su desarrollo socioemocional.

Uno de los primeros programas comenzó en el año 1993, en la Facultad de Matemáticas de la Pontificia Universidad Católica de Chile; este programa piloto y pionero en la identificación y desarrollo de talentos académicos (Marshall, 2000) tuvo como objetivo detectar a niños de nueve y diez años con habilidades matemáticas, para ofrecerles una educación complementaria durante su educación escolar. Se les dieron cursos de matemáticas especialmente diseñados por especialistas en la materia, tales como álgebra, geometría y combinatoria, algunos de ellos complementados con la utilización de un software matemático (Benavides, 2001).

Basándose en la experiencia anterior se implementó, a partir del año 2001, el Programa para Niños con Talentos Académicos (PENTA-UC), cuyo objetivo es identificar a niños y jóvenes que posean talentos académicos sobresalientes, para ofrecerles un conjunto de servicios educacionales de excelencia que sean complementarios a las experiencias de aprendizaje que les brinda el sistema escolar regular, tales como cursos científicos, humanistas e interdisciplinarios,

enriqueciendo la formación que reciben en sus establecimientos educacionales (Benavides, 2003). A diferencia del programa anterior, la oferta curricular ofrecida en este otro no se reduce a un campo de conocimiento, sino que ayuda al alumno a desarrollar su potencial en varias áreas del conocimiento.

El sistema educativo en Chile se caracteriza por evaluar mediante calificaciones obtenidas en las diferentes asignaturas estipuladas por el Ministerio de Educación como obligatorias. Este sistema no es suficiente para identificar a los niños con talento, pues, como sabemos, estos tipos de aprendizaje en las aulas son de tipo memorísticos, y al ser traspasados de una institución a otra podría hacer variar el resultado de estas pruebas.

A su vez, la educación chilena se caracteriza por la continua preocupación de adaptarse a la atención de todos los niños y jóvenes, cada ley que ha ido saliendo al pasar de los años, se preocupa del tema de la inclusión en integración de los alumnos en las aulas y en general, el sistema escolar, cubriendo necesidades como la alfabetización, la equidad y calidad de la educación (Mineduc, 2009). En los años 90, en Chile, recién surge la duda de cómo poder atender a los niños que se creía originalmente que no necesitaban apoyo educativo, aquellos que están sobre la media de su curso, en cuanto sus características académicas, o de conocimiento (Benavides, Ríos y Marshall, 2004).

Cada año que pasa, los profesores se interesan más en el tema, por lo que se han ido agregando más programas a Chile, por lo que actualmente se cuenta con seis programas repartidos en todo Chile, Penta-UC (2001), Talentos UdeC (2004), Proenta UFRO (2004), Delta UCN (2004), Beta PUCV (2005) y Alta UACH (2009) que buscan un espacio para desarrollar el máximo de las capacidades de los estudiantes.

6.3. Tercer Capítulo: Vínculo entre el profesor y el estudiante doblemente excepcional.

6.3.1. El origen del vínculo: el apego.

Desde el comienzo de la vida el ser humano comienza a relacionarse con otros individuos de su misma especie. Es así como el niño/a construye su primer vínculo: El vínculo de apego a la madre (Bowlby, 1998). Este vínculo será fundamental para la formación de todos los vínculos que le siguen (Mena, Bugueño y Valdés, 2008).

Ainsworth (1978) describió tres tipos de apego diferentes que los niños/as establecen con sus madres los cuales definen las futuras pautas de conducta que tales individuos utilizarán para relacionarse con otros. Los tipos de apego son los siguientes:

- Apego tipo ansioso resistente: Cuando las formas tempranas de relación se presentan ambiguas (a veces se puede contar con “los otros” y a veces no), se induce una forma de relacionarse que es ansiosa y aprehensiva donde la persona desarrolla dificultades para explorar el mundo e independizarse.
- Apego tipo ansioso elusivo: Cuando la persona experimenta constante rechazo en las edades tempranas, aprende a no esperar ayuda y apoyo en momentos de necesidad por lo que genera un mecanismo de autodefensa que consiste en mostrarse como autosuficiente y resistente a establecer vínculos de amor y cuidado.
- Apego tipo seguro: Se establece cuando la persona recibe atención de personas abiertas y sensibles a sus necesidades. De esta manera la persona desarrolla una visión optimista de la posibilidad de encontrar apoyo en otros en caso de una situación adversa, lo cual le provee de seguridad para explorar el mundo y relacionarse con otros.

El apego es un tipo de vínculo que acompaña a la persona en toda su vida, comienza con el apego a la madre, pero luego evoluciona con el transcurso de la vida, variando las figuras de apego y las pautas de conducta que lo definen Bowlby (1998).

Ainsworth (1991) se refirió al vínculo de apego como un tipo de vínculo afectivo, el cual se define como una unión relativamente larga donde el compañero es importante en su calidad de individuo único, que no es posible reemplazar con otro. Pero no todos los vínculos son vínculos afectivos, dentro de todas las relaciones que puede establecer una persona, sólo algunas podrían formar parte de uno.

Weiss, como se menciona en Ainsworth (1991), describe tres tipos de relaciones interpersonales, según la función que cumplen o aquello que proveen para la vida del niño/a:

1. Las relaciones de apego, que proveen un sentido de seguridad y pertenencia, sin aquellos vínculos la persona puede sentirse sola y desamparada.
2. Están las que son fuente de compañía, con las que se comparten las formas de interpretar las vivencias.
3. Existen aquellas donde se provee un cuidado y se obtiene la sensación de ser necesitado por alguien.
4. Otras proveen un sentido de ser valioso y competente, como colegas de trabajo o familiares.
5. El parentesco provee de una alianza confiable, de la que se puede esperar una ayuda prolongada si es necesaria.
6. Algunas son importantes en situaciones complejas, ya que proveen guía y consejo, como es la relación con un mentor.

Según Ainsworth (1991) y Mena, et al. (2008) el profesor puede llegar a constituirse en una importante figura de apego para sus estudiantes, o en un “otro

significativo extrafamiliar" (en las palabras de Allidière, 2004, p. 15), favoreciendo o no el desarrollo de un tipo de apego seguro en el estudiante.

Por tanto, el profesor, podría ser fuente de una o más de estas relaciones, aunque no necesariamente participando de un vínculo afectivo, ya que la función que cumpla en la vida de uno de sus estudiantes podría ser reemplazada por otro docente.

6.3.2. Vínculo Profesor-Estudiante: distintos abordajes teóricos.

El vínculo profesor-estudiante ha sido estudiado por numerosos investigadores, en los siguientes apartados se presentan algunos de los principales abordajes teóricos que hoy se utilizan como referentes de investigaciones en torno a este tema.

6.3.2.1. La "Relación Pedagógica" según Tezanos (1983)

Dada la conceptualización de la relación sujeto-objeto que se había construido a partir de los análisis hechos acerca de la institución pedagógica (donde se entendía al profesor como sujeto y al estudiante como objeto), Tezanos (1983) propone una nueva forma de entender el discurso pedagógico, donde el sujeto (ahora llamado *supra-sujeto*) lo constituye la relación profesor-alumno (relación pedagógica) y el objeto (ahora llamado *supra-objeto*) es constituido por la relación saber pedagógico-saber social.

La propuesta de Tezanos (1983) respecto al supra-sujeto y el supra-objeto pretende hacer justicia a la institución pedagógica como una totalidad y no como la reproducción de un sistema social que está al servicio de grupos dominantes. De esta manera se instala la institución pedagógica como una generadora de conflictos del sistema social.

El supra-objeto en el discurso pedagógico está compuesto de una relación entre el saber social y el saber pedagógico, donde el primero es mediado por el segundo. El saber social corresponde al saber científico-filosófico, común y

folclórico de una sociedad que se han generado a partir de las relaciones del hombre con la naturaleza y consigo mismo. La articulación, interacción y contradicción de estos saberes son los que construyen el saber hegemónico, que corresponde a un saber de unidad intelectual y ética, en base a una concepción crítica de la realidad. Este saber hegemónico no es estático, sino que se transforma mediante la contradicción de sus tres niveles de articulación, donde las partes de cada nivel influencian a su contraparte. Estos niveles son: la dialéctica intelectuales-masa, la dialéctica entre las culturas de diferentes clases sociales y la dialéctica entre la teoría y la práctica en la construcción del mundo.

El saber pedagógico por su parte, es el mediador que permite la apropiación del saber social y es conocido comúnmente como el *saber enseñar*. Este saber pertenece a los docentes, quienes lo construyen y transforman. Es fundamental en esos procesos la acción de la reflexión entre la teoría y la práctica pedagógica, la cual se concreta en los métodos de enseñanza. Esta reflexión metodológica ha sufrido algunas transformaciones, las cuales se revelan a través de los significados que se le otorgan a los conceptos de enseñar y aprender y los significados que se dan entre ellos. Hay dos principales concepciones de estos dos conceptos:

- Las tendencias cientificistas de la Pedagogía: En esta postura el enseñar es sinónimo de inculcar de manera acrítica, instrumentalizando al sujeto. El aprender, por su parte, significa memorizar sin cuestionamientos acerca del sentido de las representaciones impuestas.
- La mayéutica socrática: Desde esta perspectiva, el verbo ‘educar’ toma un sentido de relación dialógica entre su sentido de *cultivar* y el de *sacar* algo, así su sentido se configura en el intentar provocar la reconstrucción del saber social en el individuo. A partir de este significado de enseñar, el aprender se constituye como la re-creación del saber social, generando así sus propias representaciones y cuestionándose el significado de las mismas.

A partir de esto, las formas que adoptan los significados de aprender y enseñar determinan, según Tezanos 1983, el discurso metodológico. Y desde las contradicciones de las dos concepciones que adoptan estos conceptos, se genera el saber pedagógico hegemónico. Por tanto, un saber hegemónico es aquel que está en continua transformación debido a las contradicciones que en él se generan. Su contrario, es el saber dominante, que es homogéneo y no permite contradicciones y ni fisuras. Así como existe un saber social hegemónico, también existe un saber pedagógico hegemónico.

Tezanos (1983) ha identificado dos maneras en que los saberes social y pedagógico se pueden articular. Éstas se diferencian por la posibilidad de transformación de dichos saberes que permitan las mediaciones. Aquel enseñar y aprender que se basa en la inculcación y repetición de saberes se caracteriza por ser más bien estático, ya que el saber pedagógico es manipulado por el saber social, el cual encubre las relaciones de poder de la sociedad. Por otro lado, en el diálogo mayéutico, se generan contradicciones que no sólo transforman los saberes sino que también transforman a los sujetos. Esta transformación se da gracias a la interacción entre el conocimiento productivo (que se genera con el trabajo) y el conocimiento reflexivo (que se da con la síntesis a través de la contradicción).

La relación pedagógica profesor-alumno tiene el propósito de romper con las relaciones de poder que la sociedad genera mediante la formación en autonomía y responsabilidad. Este objetivo se logra a través de la mediación positiva de tres aspectos de esta relación: el trabajo, el lenguaje y la afectividad. Tales mediadores buscan “el interés por la apropiación y transmisión de saberes teóricos y prácticos” (Tezanos, 1983, p. 328).

La apropiación de los saberes (el objeto) está mediada por el trabajo, el cual puede ser alienado o libre. El trabajo alienado se refiere al trabajo que no es apropiado por el estudiante ni el profesor, donde el saber es inculcado como una

entidad externa y objetiva, sin hacer una revisión de los procesos históricos que lo formaron. El trabajo libre corresponde a aquel donde tanto el estudiante como el profesor están involucrados con el saber a través de un proceso de descubrimiento crítico-reflexivo.

Dentro del marco del trabajo surge el lenguaje, que es el mediador entre el individuo y su cultura. El lenguaje también es el mediador de la relación pedagógica, y ésta tiene como uno de sus objetivos el desarrollo del lenguaje, es decir, de la competencia comunicativa.

Para desarrollar la competencia comunicativa es necesario articular e interiorizar tres realidades: la externa, la interna y la social; sólo así el estudiante podrá comprender e interpretar los significados del lenguaje de su entorno. La realidad externa se refiere al mundo objetivado históricamente, el piso de acontecimientos sobre el cual está erguido el niño/a; la realidad interna se refiere a las intenciones y experiencias del sujeto y la realidad social se refiere a la serie de normas, valores, roles, etc. determinados históricamente por la sociedad.

Ahora, según Tezanos 1983, el lenguaje se define según el tipo de trabajo aplicado por la institución pedagógica. En el trabajo alienado, el lenguaje utilizado sería el de los intereses dominantes de la sociedad, el cual no permitiría el desarrollo de la competencia comunicativa en el estudiante debido a que a éste no se le permitirá relacionarse de manera autónoma. En el trabajo libre, el lenguaje utilizado sería el del estudiante, por tanto sí podrá desarrollar la competencia comunicativa ya que se estaría ampliando el lenguaje propio.

En la relación con otros siempre está presente la afectividad, y la relación pedagógica no es la excepción (Tezanos, 1983), incluso algunos autores consideran emociones como el amor o el cariño parte central del aprendizaje en el aula (Burman, 2016). Pero aunque siempre esté presente, se aparece de maneras diferentes según las formas metodológicas que se apliquen en la institución pedagógica (Tezanos, 1983):

Formas metodológicas de interés técnico: En este caso el objeto de trabajo es ajeno tanto para el profesor como para el alumno y el lenguaje cumple una función de inculcación. De esta manera se suprimen los modos propios de relación con el mundo y se dicotomizan las relaciones afectivas.

Formas metodológicas de interés práctico: El trabajo pretende ser libre, ya que busca la ubicación del sujeto, pero no alcanza a serlo, ya que se interpreta la realidad de una manera objetiva y a-histórica. La competencia comunicativa del estudiante es considerada y, gracias a eso, el niño/a es capaz de generar un "nosotros" con sus pares. Pero en la relación profesor-alumno se genera una realidad ilusoria, ya que el estudiante percibe un igualitarismo con su profesor, pero no es capaz de compartir el proceso de ubicación e interpretación de la realidad con él.

Formas metodológicas de interés emancipatorio: La competencia comunicativa del estudiante es reconocida como la mediadora de la relación pedagógica, lo que da como resultado un trabajo libre y creativo y relaciones afectivas fundadas en el reconocimiento de sí mismo y los otros. Aunque esta forma metodológica puede generar ciertas dificultades en la crítica y autocrítica del alumno, generando así la ilusión del papel libertador en el maestro.

6.3.2.2. El vínculo Profesor-Alumno desde la psicología clínica según Allidière (2004)

6.3.2.2.1. Sobre los vínculos humanos

"Los seres humanos nos constituimos como tales en virtud de nuestras relaciones con otros" (Allidière, 2004, p. 15). Así comienza la autora su primer capítulo, marcando claramente la relevancia de los vínculos en la vida de las personas.

Los vínculos comienzan a formarse en la infancia con los "otros significativos" (Allidière, 2004) dentro del ámbito de la familia: la madre, luego el

padre, los hermanos, abuelos, tíos y primos, que gradualmente se van agregando a la lista de otros significativos del niño. Luego se comienzan a establecer vínculos con “otros significativos extrafamiliares” (Allidière, 2004), entre los cuales pueden haber maestros y amigos. Estas relaciones interpersonales pueden adoptar diferentes “dinamismos psíquicos fundamentales” (Allidière, 2004), de los cuales la autora describe tres en particular:

- La Identificación: es “un proceso psicológico inconsciente mediante el cual el sujeto asimila un aspecto, una propiedad o un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste” (Laplanche y Pontalis, 1983). Las identificaciones pueden ser primarias o secundarias.
- La Proyección: es "un dinamismo psíquico inconsciente por el cual se tiende a atribuir a un objeto, persona, grupo o situación, afectos y/o deseos de uno mismo" (Allidière, 2004, p.18). Los otros pueden ser significados por la persona según su status o el rol que cumpla en el vínculo, pero también por los afectos y/o deseos que la persona proyecte en él.
- La Transferencia Afectiva: se refiere al predominio de la afectividad o la frialdad u hostilidad en un vínculo, que se da dependiendo de las proyecciones mutuas que se generen (Allidière, 2004). La tendencia a generar vínculos buenos o malos (amorosos u hostiles), depende también del pasado de los sujetos, dado que las experiencias tempranas con otros se repiten en los vínculos posteriores debido a un dinamismo psíquico llamado: *compulsión a la repetición* (Allidière, et al. 1997). De esta manera, si los vínculos tempranos de un sujeto fueron agresivos, en sus vínculos futuros tenderá a formar relaciones igualmente agresivas; o por el contrario, si los vínculos tempranos fueron amorosos, el sujeto tenderá a repetir ese tipo de vínculos en el futuro.

De manera general, los vínculos se caracterizan según el 'poder' o 'status' atribuidos a los sujetos del vínculo, al 'lugar', es decir a las proyecciones que se establecen mutuamente, a la transferencia afectiva presente y a las

personalidades de cada uno construidas a partir de sus identificaciones primarias y secundarias (Allidière, 2004).

6.3.2.2.2. Sobre los vínculos pedagógicos

Los vínculos pedagógicos están caracterizados por lo que se llama una "asimetría constitutiva" (Allidière, 2004, p. 26), que es aquella que se da naturalmente entre jóvenes y adultos. Pero, según lo que propone Etcheverry (2001) en estos tiempos postmodernos, se ha creído en una ilusión de simetría entre profesores y alumnos y, en general, se ha alterado el orden en las relaciones intergeneracionales, siendo reemplazada la asimetría constitutiva por una simetría confusionante (como el caso del padre que "es amigo de su hijo"), o por una asimetría invertida (donde el adulto cede su rol de sostén emocional y hasta material al niño).

Lo importante en una relación asimétrica constitutiva, es que tanto el docente como los estudiantes tengan roles bien diferenciados. Roles que estarán teñidos por el sello de la institución pedagógica y sesgados por las proyecciones mutuas, la transferencia afectiva y las personalidades de docentes y alumnos (Allidière, 2004). De esta manera, en cada acción pedagógica, tanto profesores como estudiantes estarán demostrando y transformando las maneras de vincularse adoptadas en las experiencias tempranas con sus familiares (Martinez, 1998).

6.3.2.2.2.1. Situaciones que se producen a partir de los dinamismos psíquicos

A partir de los entrecruzamientos proyectivos, las identificaciones y desplazamientos transferenciales, se dan una serie de psicodinamismos entre profesores y estudiantes. A continuación, se describirán algunas situaciones comunes, primero por el lado del profesor, y luego por el lado del alumno.

6.3.2.2.2.1.1. De parte del Profesor

Uno de los psicodinamismos posibles por parte de los profesores son las Transferencias Parentales (Allidière, 2004), las cuales se presentan más comúnmente en profesores de edades más elevadas. Este psicodinamismo consiste en que el docente ubica a sus alumnos en las posiciones de hijos e hijas y replica en ellos los modelos vinculares aprendidos con sus padres. Estas maneras de vincularse pueden variar desde un vínculo protector (que implicaría el desarrollo de fuertes lazos afectivos y de dependencia) a uno autoritario (vínculo dominio-sometimiento). Este mismo tipo de transferencias pueden ocurrir a partir de los modelos vividos con profesores con los cuales se sintieron fuertemente identificados durante su período de estudiantes, modelos que reactualizarán al momento de practicar la enseñanza.

Por otro lado, más comúnmente en el caso de los profesores jóvenes, cercanos en edad y problemáticas existenciales a sus estudiantes, se pueden desarrollar rivalidades o alianzas fraternas (Allidière, 2004) con sus estudiantes. El profesor puede, proyectivamente, colocar a sus estudiantes en la posición de rivales, estableciendo así una relación de competencia y adoptando una actitud autoritaria y arbitraria. O también puede sentirse muy identificado con ellos y establecer alianzas en contra de otra figura de mayor jerarquía.

6.3.2.2.2.1.2. De parte de los Alumnos

Más intensamente en los primeros años de escolaridad, pueden darse transferencias filiales, como menciona García (1995) "Los docentes "heredan" por transferencia directa los vínculos que los educandos tienen con sus padres"1 (p. 21), lo cual significa que el niño o el adolescente transfieren a sus profesores la figura paterna y materna. Aunque en el caso de los adolescentes, más frecuentemente la transferencia filial corresponde a encontrar sustitutos parentales

(Allidière, 2004) en sus profesores, luego de haber 'destronado' a sus padres. A estos sustitutos les será transferido el respeto otorgado a las figuras paternas de la infancia o la bronca hacia las figuras paternas presentes (en caso de no desarrollarse bien el proceso de autonomía en relación a los padres), en cuyo caso el rechazo se desarrollaría ante toda persona adulta.

Otra situación que se encuentra en el aula, por parte de los alumnos, es la demanda de amor (Allidière, 2004), que comúnmente se conoce como el 'querer llamar la atención'. Consiste en una serie de actos disruptivos, desde hablar continuamente hasta salir y entrar ruidosamente de la sala. Por lo general, especialmente cuando se trata de la presencia de estas conductas en jóvenes y adolescentes, podrían ser signo de la carencia afectiva en otros vínculos fuera de la escuela.

También, especialmente en la adolescencia, se pueden dar transferencias eróticas por parte de los estudiantes hacia sus profesores, a lo cual lo segundos responderán tratando de manejar la situación o, en el peor de los casos, aprovechándose de ella. Este tipo de transferencias pueden provenir de emociones edípicas no resueltas (Allidière, 2004), las cuales son transferidas desde el progenitor del sexo opuesto hacia el sustituto parental presente en la adolescencia: el profesor.

6.3.2.2.2.2. Sobre la elección vocacional docente

Todos llegan a la docencia por alguna razón, primero están los que entraron de manera voluntaria y los que entraron por la falla de otros planes, pero sólo dentro de los primeros existen múltiples motivos por debajo de la conciencia (Allidière, 2004):

- Identificaciones con antiguos profesores
- Necesidad de reparar aspectos agresivos de la personalidad o
- Búsqueda de un ambiente propicio para ejercerlos.

- Acatamiento a mandatos familiares o desobediencia a ellos.
- Competencias fraternas no resueltas que llevan a tratar de ubicarse en una posición para 'ganarle' al rival infantil.
- Necesidad de sustituir falencias vitales de los roles materno-paternales.
- Búsqueda de un espacio para el despliegue de la oralidad.

6.3.2.2.3. De los baluartes narcisistas y los vínculos pedagógicos.

Con baluarte narcisista Noemí Allidière (2004) se refiere a las fortalezas valoradas personal y socialmente que las personas aman y utilizan como reguladoras de su autoestima. A continuación, se explicarán dos baluartes típicos de la sociedad posmoderna en los vínculos pedagógicos:

6.3.2.2.3.1. Del 'saber es poder'

El saber es poder y es uno de los orígenes de status docente, especialmente en la educación media y universitaria. No tanto así sucede con la educación básica, que socialmente se ve desvalorizada en este aspecto y se produce un malestar general entre los docentes básicos.

Este 'poder' que poseen los docentes lo podrán administrar de diferentes maneras, pero sin duda una manera peligrosa de administrarlo será colocándose a sí mismos en el lugar del saber (Allidière, 2004). Así, se presentan ante sus estudiantes como omnisapientes, transmitiendo los conocimientos de manera reticiente y hermética para no perder el poder que éstos le dan ante sus estudiantes. De esta manera excluyen intelectualmente al alumno y provocan un sentimiento de inaccesibilidad a los conocimientos de la asignatura. El peligro del profesor omnisapiente recae en que, especialmente en la educación media, puede provocar inhibiciones permanentes del deseo de aprender, suscitando en el alumno un permanente y militante 'no entiendo' (Allidière, 2004).

Es el lugar donde se coloca el saber lo que define el tipo de enseñanza que se desarrolla, ya sea tradicional o constructivista. Cuando el saber está únicamente

en el lugar del docente se genera un estilo de enseñanza ampliamente conocido como el 'tradicional' (Allidière, 2004), donde el profesor es un transmisor de conocimientos dogmáticos y el estudiante es un receptor pasivo. Cuando el saber del estudiante es valorado, por medio de la consideración de los conocimientos previos en la enseñanza, resulta lo que se conoce como un estilo constructivista de enseñanza. En el último caso la enseñanza se dinamiza, propiciando la participación de los estudiantes y estableciendo un rol docente más humanizado, donde éste muestra tanto lo que sabe, como lo que no sabe.

Hoy en día, el baluarte narcisista del "saber es poder" ha sido desplazado por la sociedad de la información, donde los docentes ya no son la mayor fuente de conocimiento para sus estudiantes (Allidière, 2004). También, en la cultura posmoderna, ha perdido valor el 'amor' al conocimiento, el deseo de profundizar en un tema por el simple placer de aprender, siendo reemplazado por una concepción utilitarista del conocer, de donde surge la clásica pregunta del alumno actual: "¿Para qué me sirve aprender esto?".

6.3.2.2.3.2. Del 'poder' asociado al rol docente

Otro baluarte narcisista es el de la asimetría constitutiva del rol docente (Allidière, 2004). Esta asimetría es respaldada por la toma de exámenes, la administración de calificaciones y sanciones propias de una comunidad educativa, que colocan al profesor en una posición diferente a la del alumno. Esta posición asimétrica podrá ser administrada de manera justa o despótica, obteniendo así diferentes reacciones por parte del alumnado. La primera permitirá democratizar el aula y dar a los estudiantes la oportunidad de establecer vínculos positivos con sus profesores. La segunda, será una forma de desplegar aspectos agresivos de la personalidad. Esta última manera de administrar la asimetría constitutiva del vínculo pedagógico, suscita respuestas de sometimiento o rebelión en los estudiantes y puede afectarles causando inhibiciones en el aprendizaje y aumentos de la violencia escolar entre otras consecuencias.

6.3.2.2.4. De la personalidad del docente y los vínculos pedagógicos

La personalidad es el "modo de ser único e irrepetible" (Allidière, 2004, p. 83) de cada persona, que encuentra su origen en los factores constitucionales (herencia genética y congénita) y las experiencias infantiles que, en conjunto, determinan la disposición (aprendizaje vivencial de modelos vinculares, construído en los primeros años de vida) de la persona. Las disposiciones se manifiestan en la personalidad con el impulso de un factor actual desencadenante (crisis), donde se podrán demostrar conductas equilibradas (psicológicamente sanas o normales) o desequilibradas (psicológicamente perturbadas) (Allidière, 2004).

Ahora, a pesar de cada personalidad es única, existen algunos patrones comunes a varias personalidades. A estos patrones se les llama "estructuras básicas de la personalidad" (Allidière, 1995), las cuales "designa[n] formas de funcionamiento psíquico 'normales'" (Allidière, 2004, p. 92). Las estructuras básicas de la personalidad se definen según tres aspectos:

- El uso de ciertas defensas psíquicas inconscientes para el manejo de conflictos
- El predominio de algún estilo comunicacional
- La jerarquización de las tres áreas de manifestación de la conducta.

Respecto de la última característica, son tres los medios por los cuales una persona puede manifestar la conducta, los cuales utilizará según el contexto en el que se encuentre o la personalidad. El área 1 corresponde al área del pensamiento y los procesos mentales; el área 2, a la de los fenómenos corporales y el área 3, de la acción en el mundo externo (Allidière, 2004). El contexto determinará la conducta en relación según lo que se esté haciendo en el momento (estar en un lugar con más personas o estar solo estudiando) o lo que se esté sintiendo (algún dolor en alguna parte del cuerpo o algo que se esté sintiendo por un otro). La personalidad por su parte, también marcará el canal de manifestación de la conducta según las experiencias infantiles de sus primeros vínculos.

Aunque es necesario destacar que el vínculo profesor-alumno está determinado por la interacción entre las personalidades del profesor y de los estudiantes, es decir, no es unilateral; profundizar en la personalidad del docente y sus implicancias para su rol pedagógico resulta especialmente relevante, debido a que su actitud es la que suscitará las reacciones en los estudiantes (Marchand, 1960). A continuación, se describirán diferentes estilos de personalidad del docente, según las estructuras básicas de la personalidad.

6.3.2.2.4.1. Carácter Esquizoide

El Carácter Esquizoide, o "personalidad observadora poco participante" (Allidière, 2004, p. 96), se caracteriza por mantener relaciones distantes y frías, bajo una faceta externa de Autosuficiencia, como una forma de defensa ante el rechazo. La expresión de la conducta suele darse por el área de los fenómenos mentales, es decir, son muy observadores y se expresan poco por medio de manifestaciones corporales o acciones sobre el medio. Las personas de carácter esquizoide preferirán trabajar de manera individual y no hablarán mucho de temas personales, sino que preferirán temas más intelectuales.

Con relación a su perfil como docente, será más bien distante y poco afectuoso con los estudiantes, centrando la triada profesor-alumno-contenido en el contenido (Allidière, 2004). Su carácter frío le hará ser más propicio para los cursos mayores que para la enseñanza básica, ya que en la segunda se torna más difícil evadir los vínculos afectivos. Tendrá también una tendencia a ser exigente con sus estudiantes, aunque no necesariamente participante en dar retroalimentación o herramientas al aprendizaje, y a preferir metodologías tradicionales, donde no sea adulterada la jerarquía de su posición como docente.

6.3.2.2.4.2. Carácter Histeroide

El carácter histeroide o "personalidad demostrativa" (Allidière, 2004, p. 100), son aquellos que buscan el aprecio y cumplidos de los otros. Por esta razón tendrán una tendencia al "exhibicionismo narcicista" (Allidière, 2004, p. 100), seduciendo a través de un buen uso del lenguaje corporal (área 2 de manifestación de la conducta). Son fluidos en su comunicación con el resto en establecer nuevas redes sociales, ocupando lugares centrales en muchas de ellas. Suelen ser poseedores de una ingenuidad característica, ya que parecieran no comprender las posibles consecuencias de sus conductas seductoras.

En cuanto a lo pedagógico, centrarán la triada educativa en ellos, haciendo grandes dramatizaciones frente a su clase, llenas de expresiones corporales e innovadores recursos retóricos (Allidière, 2004). Por otro lado, inconciente o concientemente utilizarán estrategias de seducción con sus alumnos por medio de un lenguaje expresivo, generando un efecto de fascinación o incluso de enamoramiento, que de ser mucho puede generar efectos de bloqueo del pensamiento. Por su cercanía afectiva y su capacidad comunicacional dramatizadora, los docentes de carácter histeroide son particularmente ideales para los cursos más pequeños.

6.3.2.2.4.3. Carácter Obsesivo

El carácter obsesivo o la "personalidad lógica" (Allidière, 2004, p. 104), pertenece a personas que expresan sus conductas predominantemente a través del área de los fenómenos mentales, privilegiando los pensamientos lógico-formales y tienen una particular obsesión por el control. Tal obsesión los lleva a ser amigos de la rutina, el orden y la puntualidad, y a no ser tan amigos del cambio y la toma de decisiones (que restringen su área de control). También son particularmente rígidos en sus ideas y en su expresión corporal.

En términos de su ejercicio como docentes, también privilegian el control prefiriendo metodologías tradicionales, donde exista jerarquía y un predominio de la memorización por sobre el pensamiento crítico. Suelen no adaptarse muy bien a los cambios generacionales y exigir mucho a sus alumnos. Por lo general son los más puntuales en la llegada y en la entrega de planificaciones, que suelen tener un orden claramente establecido.

6.3.2.2.4.4. Carácter Fóbico

El carácter fóbico, o "personalidad evitativa o huidiza" (Allidière, 2004, 112), se caracteriza por tener una serie de miedos, en especial y de manera inconsciente, miedo al compromiso afectivo. Esta fobia a los compromisos afectivos les lleva a sentirse más cómodos con relaciones superficiales y a mantenerse en un constante estado de alerta ante situaciones que los puedan comprometer afectivamente. También, dada su tendencia al miedo, suelen proyectar en personas u objetos cualidades de peligrosos u protectores, siendo comunes en ellos las fobias ante objetos inusualmente fobígenos o el uso de amuletos. Ante las personas u objetos calificados como 'peligrosos', manifiestan conductas tanto de evasión del objeto de fobia como de invasión hacia él en conductas impulsivas.

El profesor de carácter fóbico se siente muy cómodo como 'profesor taxi', ya que la dinámica le permite rotar continuamente entre diferentes cursos e instituciones, permitiéndole establecer relaciones únicamente superficiales. En estos docentes, el clásico temor a los alumnos y al 'no saber' que suele acompañar a la mayoría de los profesores, se ve incrementado por su personalidad fóbica, lo que lo puede llevar a refugiarse en amuletos o en prácticas rutinarias como dictar la materia sin pausas, pasar lista, el uso de cierto cuaderno de notas, etc.

6.3.2.2.4.5. Carácter Psicopático

La persona de carácter psicopático o de "personalidad actuadora" (Allidière, 2004, p. 109), se caracterizan por tener un carácter impulsivo, poco meditativo, que compensa sus sensaciones de vacío por medio de actings (acciones impulsivas) (Allidière, 2004). Estos actings también los pueden realizar en lugar de expresar sus emociones, lo cual les resulta difícil. Suelen tener problemas con el acatamiento de normas institucionales y el respeto de límites, los cuales rompen por algún beneficio personal o por la obtención de una sensación placentera, las que buscan obsesivamente. Debido a esta búsqueda incansable de sensaciones placenteras, pueden tratar a los otros como extensiones de sí mismos, utilizándolos para alcanzar un bien personal.

Como profesor, la persona de carácter psicopático, también realizará acciones impulsivas en su rol como docentes, como negociaciones extracurriculares con sus alumnos, y así lograría cautivar especialmente a los jóvenes adolescentes (que suelen llevar el mismo tipo de conductas). Aunque esta manera de cautivar no es positiva en caso de que el docente tenga los rasgos psicopáticos muy marcados, ya que significaría que éste se transforme en modelo de identificaciones que lleven a conductas transgresoras y confusas entre ellos. Tendrá dificultad tanto para cumplir con las normas institucionales como para respetar sus propias normas dentro de la clase, adoptando una actitud arbitraria hacia sus estudiantes y generando un clima de confusión. Con sus estudiantes propiciará el establecimiento de vínculos utilitarios, así como suele hacerlo en su vida cotidiana.

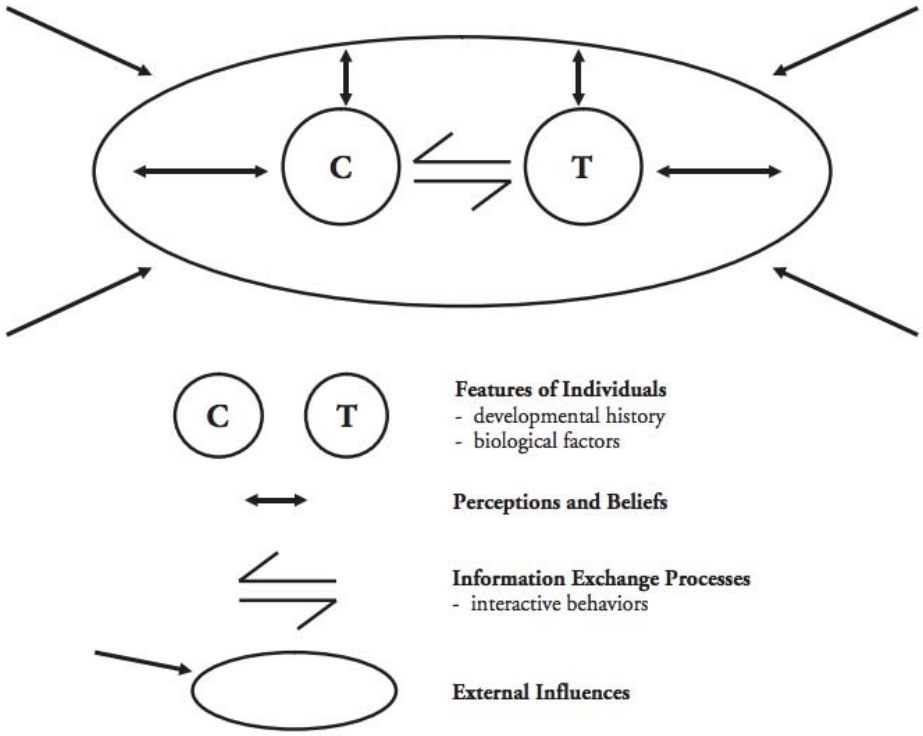
6.3.2.3. La relación Estudiante-Profesor ("Student-Teacher Relationship") según Pianta (1999)

Pianta (1999) presenta una perspectiva para caracterizar y evaluar la relación profesor-esudiante a partir de la Teoría General de Sistemas. La premisa en la que se sustenta afirma que el estudio del desarrollo es finalmente el estudio

de una serie de sistemas vivientes y que las causas del desarrollo se originan en las relaciones que se dan entre estos varios sistemas (como el social, biológico, psicológico, entre otros) dentro de un contexto (Pianta citado en Emam y Farrell, 2009). De esta manera, la relación profesor-estudiante es considerada un sistema viviente (Hamre y Pianta en Emam y Farrell, 2009).

En la Figura 1, se explica con mayor detalle el modelo de Pianta (1999)

Figura 1: *Modelo Relación Profesor-Alumno*



Fuente: Hamre y Pianta (2006)

La Figura 1 grafica cómo funciona la relación profesor-estudiante vista desde la perspectiva de la Teoría de los Sistemas del Desarrollo (Developmental Systems Theory) de Lerner (1998). Según esta mirada, el desarrollo de la persona en su contexto está sujeto a procesos dinámicos que se dan en los distintos niveles de interacción que se presentan entre la persona y su contexto (Hamre y

Pianta, 2006). Este modelo consta de tres elementos fundamentales que, como se muestra en la Figura 1, interactúan entre ellos y conforman la relación entre dos personas: Aspectos individuales de los sujetos y su representación de la relación (Features of the Individuals), procesos mediante los cuales ocurre el intercambio de información entre los sujetos de la relación (Information Exchange Processes) e influencias externas de los sistemas en los cuales se encuentra la relación (External Influences).

Los aspectos individuales incluyen todas aquellas características de los sujetos que pueden ser biológicas o aprendidas de la experiencia, además de las percepciones que desarrollen de los otros.

Entre el profesor y el estudiante ocurren intercambios recíprocos de información y retroalimentación, que pueden ser moldeadas por los modos en que son transferidas (como la proximidad, el tono de voz, etc.) y que son interpretados por los sujetos.

Las influencias externas provienen de el contexto más amplio en el que se desenvuelven los sujetos, como la comunidad escolar, la cual puede fortalecer o debilitar las relaciones entre profesores y estudiantes según el clima que se establezca en ella (Crosnoe, Johnson y Elder, en Hamre y Pianta, 2006).

Pianta establece que la calidad de la relación profesor-alumno puede ser medida con indicadores similares a los que se utilizan para medir las relaciones entre padres e hijos (Pianta, 1999). Estos indicadores son conflicto (conflict), cercanía (closeness) y dependencia (dependency) y con ellos elaboró una escala que sirve de instrumento para medir la calidad de la relación profesor-estudiante. En esta escala (Pianta, 2001), los tres indicadores son descritos de la siguiente manera:

El indicador de conflicto describe qué tan negativa y conflictiva es percibida la relación por el profesor, un alto puntaje en este ítem significa que el profesor

tiene una imagen del estudiante como una persona impredecible y predominantemente enojada, lo que causa una sensación de ineficacia en el profesor.

El indicador de cercanía evalúa qué tan cálida, afectiva y comunicativa es la relación percibida por el profesor. Un puntaje alto en este ítem implica que el profesor percibe la relación como cálida, además de considerar su rol como efectivo ya que el estudiante lo considera un apoyo.

El indicador de dependencia se enfoca en qué tan sobre-dependiente el profesor percibe al alumno a través de indicadores como: de qué manera reacciona el niño a la separación o qué tanto pide ayuda sin necesitarla. Un alto puntaje en dependencia suele generar preocupación en los profesores por el exceso de confianza que depositan en ellos.

Los indicadores de dependencia, cercanía y conflicto, al momento de evaluarlos, debieran ser analizados de manera aislada, ya que indicadores que pueden parecer contrarios (como cercanía con conflicto) pueden perfectamente lograr altos puntajes de manera simultánea. En la Tabla 1 se muestran algunos ejemplos de las afirmaciones que se utilizan para evaluar cada aspecto:

Tabla 1

Afirmaciones evaluadoras de los indicadores de relación profesor-alumno en la STRS

Conflicto	Cercanía	Dependencia
"Los sentimientos de este niño hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar repentinamente" "Cuando este niño está de mal humor, sé que será un día largo y difícil" "Este niño se enoja fácilmente conmigo"	"Este niño/a comparte información personal de manera espontánea conmigo" "Este niño/a trata de complacerme" "Mis intervenciones con este niño/a me hacen sentir efectivo y seguro de mí mismo"	"Este niño/a se siente herido o celoso cuando paso mucho tiempo con otros niños" "Este niño/a reacciona fuertemente ante la separación" "Este niño/a pide mi ayuda cuando no la necesita"

Fuente: Elaboración y traducción propia a partir de Pianta (2001)

6.3.3. Acerca del vínculo Profesor-Estudiante doblemente excepcional.

6.3.3.1. El vínculo con estudiantes talentosos

Castro (2005) hace una revisión bibliográfica acerca de los estudios que se han hecho en relación a la actitud de los docentes hacia los estudiantes talentosos, a partir de los cuales, a pesar de que existían algunas contradicciones entre las publicaciones, pudo concluir que la actitud está en gran parte condicionada por la experiencia, formación y la carga laboral del docente (como indica la Agencia Europea, 2003). También hace hincapié en la relevancia de estudiar las actitudes, ya que estas condicionan la atención que puedan prestar de manera específica a estos estudiantes, que esté acorde a sus características y necesidades. Sobre estas actitudes, Colangelo y Kelly (1983) encontraron que los estudiantes

dotados perciben que tanto sus compañeros como sus profesores tienen visiones negativas sobre ellos. Monaster, Chan, Walt y Wiehe (1994) sugirieron que las personas solían tener una actitud positiva hacia un niño/a talentoso/a que conocieran bien, pero que su actitud cambiaba negativamente cuando se les hacía referencia al talento académico sin dar el ejemplo de algún niño/a en específico, lo cual podría explicar las contradicciones encontradas por Castro (2005). Colangelo y Assouline (1995) indicaron que los estudiantes talentosos, a medida que avanzaban en la escuela, experimentaban cada vez más ansiedad y se sentían más aislados. Colangelo (2003) hace algún acercamiento a explicar este fenómeno al afirmar que los estudiantes talentosos pueden ser muy introspectivos, pero no saber bien cómo expresarse. Esto resulta especialmente relevante debido a que la calidad de la relación profesor-alumno está en parte condicionada por la comunicación que existe entre ellos (Pianta, 2001).

Sin embargo, aquello que encontraron Colangelo y Assouline (1995) acerca de la ansiedad y aislamiento que experimentan los estudiantes talentosos en las escuelas, no coincide con los hallazgos a los cuales Wai (2016) se refiere, donde estudios más tardíos han encontrado que los estudiantes dotados en su gran mayoría poseen niveles de bienestar psicológico más altos o iguales a los de sus pares no dotados.

6.3.3.2. El vínculo con estudiantes con NEAE

Herrera, González y Martell (2013) estudiaron la actitud (según el concepto de Krech (1978), como una triada compuesta por creencias, sentimientos y conducta) de docentes hacia los estudiantes con NEAE y encontraron que en general tenían una actitud positiva sustentada en factores internos, no así en los externos (como dinámica institucional y servicios de apoyo).

Jordan, Glenn y McGhie-Richmond (2010) entrevistaron a profesores para conocer sus concepciones acerca de las NEAE y encontraron que un cuarto de los profesores las consideraban como patologías, que tenían que ver exclusivamente con el niño/a y no también con la sociedad. Para estos profesores el escaso logro

se debería únicamente a los estudiantes y no a las metodologías utilizadas. Por el lado opuesto, encontraron que un quinto de los profesores creían que en parte las NEAE son creadas por la sociedad, que está únicamente preparada para quienes no poseen necesidades específicas. Estos profesores dedicarían especialmente más tiempo para trabajar a una mayor intensidad con sus estudiantes con NEAE. También, este segundo grupo de profesores, demostraron preferir estilos de enseñanza más centrados en los estudiantes y estrategias de motivación más intrínsecas que extrínsecas.

A partir de estos resultados, Jordan, et al. (2010) coinciden con Glen (2007) al afirmar que las creencias de los profesores determinan sus estilos de enseñanza. Pero no sólo esto, sino que además la personalidad del docente también determina sus estilos de enseñanza y el tipo de vínculo que establece con sus estudiantes (Allidière, 2004), como se expuso anteriormente en el capítulo 6.3.2. Por otro lado, según el concepto de Krech (1978), las creencias son uno de los tres componentes de las actitudes, sobre las cuales ya se discutió en el apartado 6.3.3.1., respecto a su relevancia en los vínculos profesor-estudiante. A partir de esta información, es posible afirmar que también existe una relación entre las creencias de los profesores y el vínculo que establecen con sus estudiantes.

6.3.3.2.1. El vínculo con estudiantes diagnosticados con TDAH

Tyson (2000) expone algunas de las percepciones que tienen los profesores y los adultos en general acerca de los estudiantes con TDAH: son niños/as con un alto potencial académico, pero que generalmente no pueden alcanzarlo; también son resistentes a la autoridad y no suelen mostrarse interesados en entablar vínculos. Pero el trabajo de Tyson (2000) más que centrarse en las percepciones de los profesores, se centra en cómo la relación del profesor con el alumno con TDAH puede ayudar al segundo a controlar su hiperactividad. Tyson (2000) propone que al establecerse el profesor como una

figura de apoyo, valoración y cuidado, puede convertirse en sujeto de identificaciones positivas para el desarrollo del niño/a.

La dinámica relacional que propone Tyson (2000) coincide con lo que propone Allidière (2004) respecto a que los estudiantes, especialmente en la adolescencia, tienden a convertir a sus profesores en figuras de identificación, por lo cual comienzan a copiar sus conductas así como alguna vez copiaron las de sus progenitores. Tyson (2000) asegura que al convertirse el profesor en un sujeto de identificaciones positivas, ayudará al estudiante a desarrollar su autocontrol.

Tyson (2000) encuentra el origen de este trastorno, entre otras causas, en perturbaciones en las relaciones primarias o en el entorno de la infancia (Gardner, 1987; Jacobvitz & Sroufe, 1987; Sroufe, Jacobvitz, Mangelsdorf, & Ward, 1985) y, como solución, propone algo muy similar a lo que Bowlby (1998) llamaría un 'apego seguro': "Once children find out that teachers can be counted upon to be available and they do not need to act out to obtain relationship pleasure, they relax and their need to be disruptive also diminishes" (Tyson, 2000, p. 276). La figura adulta amorosa, estable y *disponible* como la llamaba Tyson (2000), es el tipo de figura de apego que Mena, et al. (2008) describe como aquellas que generan un apego seguro en el niño/a, lo cual le permite desenvolverse con seguridad en su entorno.

Así se puede inducir que la manera en que Tyson (2000) propone que debe establecerse el vínculo profesor-estudiante para que el alumno con TDAH logre autocontrolarse y desarrollar una motivación por el aprendizaje, se basa en los mismos principios con los que Bowlby (1998) y Allidière (2004) describieron el vínculo.

Por otro lado, Litner (2003), propone una visión distinta del TDAH: un trastorno neurobiológico de tipo hereditario, que no es un desorden

emocional, pero que suele traer consigo desórdenes emocionales. A diferencia de lo que propone Tyson (2000), Litner (2003) identifica los problemas emocionales de niños y niñas con TDAH como consecuencias de su condición y no como posibles causas. Pero al fin y al cabo, ambas autoras concuerdan en que tales estudiantes suelen tener dificultades en sus relaciones interpersonales, ya sea con sus profesores (Tyson, 2000) o sus pares (Litner, 2003). También comparten la convicción de que es necesario tratar a los estudiantes con la dignidad que les corresponde al permitirles tomar decisiones sobre cómo progresar en su autocontrol.

Litner (2003) también da cuenta de algunos rasgos comunes en el perfil del estudiante con TDAH, como problemas de autoestima que lo llevan a reaccionar fuertemente ante la crítica (lo cual aumentaría los niveles de conflicto medidos por la STRS), o una manera *extraña* de relacionarse con otros que no facilitaría la tolerancia de los demás hacia ellos.

6.3.3.2.2. El vínculo con estudiantes diagnosticados con TEA

Los estudiantes con TEA en el sistema regular de enseñanza pueden significar un gran desafío para los profesores, ya que ellos se encuentran con varias dificultades al momento de tratar de atender a sus necesidades (Emam y Farrell, 2009). Esta situación, las tensiones que vivencian los profesores de los alumnos con TEA, es la que Emam y Farrell (2009) se proponen estudiar debido al efecto que pueden provocar sobre la calidad de la relación profesor-alumno.

Una de las situaciones que afectan la relación profesor-alumno, son las dificultades sociales propias del TEA (Emam y Farrell, 2009), como el reconocimiento y expresión de emociones y la identificación de normas sociales. Estas dificultades pueden impedir la vivencia de momentos compartidos como el reírse de una broma, generando una distancia entre el profesor y el estudiante y dificultando el trabajo del profesor, ya que el docente suele apoyarse en las

respuestas emocionales de sus estudiantes para evaluar el avance y la efectividad de la clase y también utiliza (consciente o inconscientemente) sus emociones para interactuar con sus estudiantes. Tales interacciones fundadas en la expresión de emociones no alcanzan a ser lo suficientemente complejas para lo que requiere el contexto escolar en el caso de las interacciones con un alumno con TEA (Emam y Farrell, 2009), ya que hace falta la expresión de ciertas emociones fundamentales como la expectación, el goce, el orgullo y la vergüenza.

Otra situación de análisis en el estudio de Emam y Farrell (2009) es el discurso de frustración de los docentes. Los profesores se refieren a algunos elementos frustrantes dentro de su interacción con sus estudiantes con TEA, como el hecho de que no entiendan el lenguaje figurativo y corporal, lo cual les obliga a tener que repetirles ciertos mensajes por no ser capaces de comprenderlos. A esto se le suma el agotamiento algunos manifiestan por tener que estar continuamente recordándose de las características de algunos estudiantes para atender a sus necesidades. Esta situación también es mencionada por Eisenhower, Hurst y Blacher (2015) quienes manifiestan que dadas las necesidades y desafíos propios y comúnmente encontrados en estudiantes con TEA (comunicacionales y/o cognitivos), es necesaria una intervención más activa por parte de los docentes para la adaptación de estos alumnos a la escuela. Emam y Farrell (2009) encontraron que pocos eran los profesores dispuestos a cargar con los esfuerzos extra en pos de atender a las necesidades de sus estudiantes con TEA.

Lo anterior, se ve también respaldado por lo que encontraron Eisenhower, Blacher y Hurst (2014) respecto a que los estudiantes con TEA, suelen tener asociados otros tipos de desórdenes y trastornos, como desórdenes de ansiedad, trastorno obsesivo compulsivo (TOC), desorden oposicionista desafiante, fobias y TDAH. Todo esto los lleva a mostrar niveles más elevados de problemas de conducta en la clase (Kanne, Abbacchi y Constantino, 2009; Kaat, Gadow y Lecavalier, 2013), especialmente en los cursos más bajos (que es cuando deben adaptarse), lo cual afecta negativamente la relación profesor-alumno según los hallazgos de

Eisenhower, et al. (2014) al aumentar los niveles de conflicto y dependencia y disminuyendo el nivel de cercanía. Se podría afirmar que entre el empobrecimiento de la calidad de la relación profesor-alumno y los problemas de conducta asociados al TEA se produciría un círculo vicioso, teniendo que Brown y McIntosh (2012) también mencionaron la relación entre las dos situaciones, pero esta vez estableciendo la relación profesor-alumno como la causa y los problemas de conducta como la consecuencia. Según Eisenhower, et al. (2014), la calidad de la relación profesor-alumno en los primeros años de escolaridad es fundamental para la adaptación y el desarrollo de habilidades del niño/a con TEA, y que por tanto es necesario intervenir desde esos momentos para asegurar una mejor adaptación del niño a la escuela regular (Eisenhower, et al., 2015).

Eisenhower et al. (2015) realizaron una revisión bibliográfica acerca de la adaptación a la escuela en edades tempranas de estudiantes con TEA en relación la calidad de la relación profesor-alumno (utilizando la conceptualización de la STRS de Pianta, 2001). Encontraron con esta revisión que los estudiantes con TEA poseen un riesgo más alto de desarrollar relaciones desapegadas y conflictivas con sus profesores, situación que puede cumplirse o no dependiendo de las características de docentes y estudiantes. Por parte de los estudiantes, características como el temperamento, las habilidades sociales, el nivel de espectro autismo que posean y la presencia de otras necesidades o trastornos asociados al TEA (como deficiencia intelectual (DI) o trastorno obsesivo compulsivo (TOC)), se han estudiado en relación a la calidad de la relación profesor-estudiante, concluyendo que son predictores de ésta. Por parte de los profesores, las estrategias que ocupen (como tener clases más o menos estructuradas, comunicar o no sus expectativas, etc.), la experiencia que tengan y la preparación que hayan recibido, también son factores que afectan en la calidad de la relación profesor-alumno. Respecto de la experiencia de los docentes y la calidad de la relación profesor-alumno, Mashburn, Hamre, Downer y Pianta (2006) encontraron que los profesores con más experiencia reportaban menores niveles

de cercanía con sus estudiantes según sus respuestas a la STRS y que el nivel de educación de los profesores no mostraba una correlación con la calidad de la relación.

Es posible afirmar, en resumen, que el pronóstico para la relación entre un estudiante con TEA y su profesor no es del todo positiva, según lo que muestra la revisión bibliográfica recién realizada.

6.3.3.3. El vínculo con estudiantes doblemente excepcionales

Pardo de Santayana (2004) sugiere que la escuela genera en los estudiantes doblemente excepcionales ansiedad y tensión, provocando su fracaso incluso en áreas no relacionadas con sus Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Esta situación puede deberse a que los estudiantes no están siendo tratados desde sus capacidades, ya que los profesores suelen ignorar que los alumnos altamenta capaces pueden tener dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento (de Santayana, 2004; Gallagher, 2003), por tanto serían más bien reconocidos por sus dificultades, pasando desapercibidas sus capacidades (Robinson, Shore y Enersen, 2007). Gardner (1995) vislumbró esta situación al destacar que personajes tales como Albert Einstein, Winston Churchill y Pablo Picasso, fueron capaces de sostenerse en sus capacidades y así aportar con notables contribuciones a la humanidad. Situación que Robinson, et al. (2007) comparten, asegurando que a través de enfocarse en las habilidades de los estudiantes doblemente excepcionales es posible compensar sus debilidades.

Por otro lado, además de la ansiedad y tensión que pueden vivir los estudiantes doblemente excepcionales, la frustración, que suelen mostrar los estudiantes dotados debido a su perfeccionismo, suele verse incrementado en los casos de doble excepcionalidad (Bailey y Rose, 2011). Esto agregaría otra dificultad en la vivencia de la escuela que tiene el niño/a doblemente excepcional. Pero también, las mismas autoras (en sintonía con Gardner, 1995 y Robinson, et al., 2007) más adelante comentan que estudiantes doblemente excepcionales son

capaces de dirigir su frustración al desarrollo de estrategias compensatorias que les traen resultados positivos, en lugar de enfocarse en sus debilidades.

Brody y Mills (según son citados en Bailey y Rose, 2011) identifican una variedad de conflictos que suelen vivir los estudiantes doblemente excepcionales: conflicto entre su dependencia y su deseo de independencia, sus grandes aspiraciones y las bajas expectativas de otros, bajo autoconcepto y problemas con la frustración y la rabia, situaciones que afectan en sus relaciones interpersonales. Esto se suman los riesgos de desaprobación y rechazo de adultos, entre ellos sus profesores, quienes ya consideran difícil tolerar la sobreexcitación de un estudiante dotado (Bailey y Rose, 2011) y, por tanto, mostrar tolerancia se presenta aún más difícil frente a un estudiante que además posee NEAE (Bailey y Rose, 2011).

Reis y Colbert (citados en Gómez, Conejeros, Sandoval y Armijo, 2016) corroboran esto al encontrar que los profesores suelen verse confundidos ante estos estudiantes y a etiquetarlos de “flojos” por no completar algunas actividades. Estas formas de incomprensión son las que finalmente terminarían por causar la deserción de los estudiantes doblemente excepcionales del sistema escolar, según lo afirma Bredekamp (en Gómez, et al., 2016).

También, en cuanto al desafío de tolerancia por parte de los profesores, es necesario considerar lo que encontraron Baum y Owen (citado en Gallagher, 2003), acerca de que los estudiantes dotados con NEAE solían ser percibidos como más disruptivos en clases, así como Tyson (2000) describe a los estudiantes con TDAH. Por otra parte, también Silverman (como es citado en Bailey y Rose, 2011) afirma que los estudiantes doblemente excepcionales pueden desarrollar impulsividad, característica que los lleva a mostrarse aún más disruptivos. Anteriormente ya se ha discutido cómo las conductas disruptivas afectan negativamente la calidad de la relación profesor-estudiante en los casos de TEA (Eisenhower, et al., 2014). Aunque, siendo estrictamente rigurosos, lo que sucede

a la relación profesor-estudiante en los casos de TEA con conductas disruptivas no se debería generalizar y aplicar de manera directa a los estudiantes doblemente excepcionales, estos casos resultan ser un antecedente digno de ser tomado en cuenta.

En resumen, tenemos que una variedad de autores describen una serie de situaciones que atentan contra el bienestar del niño/a doblemente excepcional y contra la relación que pueda establecer con su profesor/a. Pero ¿Tienen alguna relación el bienestar del estudiante con las relaciones interpersonales que éste establece? En cuanto a este asunto, Ballesteros, Medina y Caycedo (2006) realizaron una revisión teórica previa a un estudio sobre las concepciones que ciertas personas tenían acerca del concepto de bienestar, respecto a las dimensiones del bienestar psicológico. En esto encontraron tres dimensiones principales: la personal, la vincular y la estructural, siendo la dimensión personal la más relevante para definir el nivel de bienestar de una persona, pero sin desacreditar la influencia de los factores relacionales (que estarían en segundo nivel de relevancia) y de contexto social y de desarrollo. Posteriormente, Rangel y Alonso (2010) afirman que el bienestar psicológico está en parte determinado por las relaciones sociales y al mismo tiempo las determina. Por tanto cabe decir que el bienestar psicológico de los estudiantes puede verse afectado y puede afectar el vínculo que establezcan con sus profesores.

Wai (2016) confirma lo anteriormente expuesto acerca del bienestar de los estudiantes doblemente excepcionales al hacer una revisión de los estudios de largo plazo que se habían hecho sobre el bienestar psicológico de estudiantes dotados y, a pesar de que apuntaban a que suelen tener un bienestar mayor o igual al de sus pares no dotados y establecer buenas relaciones con otros (como se indicaba en el apartado 6.3.3.1.); existía un grupo que no tenía estas características: aquellos que no eran identificados por sus profesores debido a bajas calificaciones o que su dotación estaba asociada a áreas no valoradas en la escuela (Kroesbergen, Van Hooijdonk, Van Viersen, Middel-Lalleman y Reijnders,

2015). Tales estudiantes altamente capaces que no son reconocidos debido a sus bajas calificaciones, suelen ser los estudiantes doblemente excepcionales (Robinson, et al., 2007; Gallagher, 2003), que, según el estudio de Kroesbergen, et al. (2015) no alcanzan el mismo nivel de bienestar que el resto de los niños y niñas dotados.

El nivel más bajo de bienestar en estudiantes doblemente excepcionales coincide con todos los conflictos y dificultades que suelen formar parte de su experiencia mencionada anteriormente, y con lo que sostienen Foley-Nipcon y Assouline (2010), respecto a los estudiantes dotados con TEA, quienes suelen poseer diagnósticos co-ocurrentes de depresión o ansiedad. Todo esto genera una tendencia a afectar negativamente la relación profesor-alumno doblemente excepcional.

Ahora, existen antecedentes que tratan en específico la cocurrencia de alta capacidad y TDAH. Santayana (2002) resalta un problema típico al cual se ven enfrentados los niños y niñas con TDAH con respecto a los adultos de su entorno (entre ellos sus profesores): aunque los autores reconocen que los profesores deben tener altas expectativas de sus estudiantes con esta condición, debido a su superdotación, se instalan sobre los niños y niñas expectativas demasiado altas sin considerar que además son estudiantes con NEAE.

Este problema de expectativas (el cual también es mencionado por Bianco y Leech -en Gómez, et al., 2016-), se suma a lo que De Santayana (2002) evalúa: "Hoy en día, los educadores no parecen tener estrategias ni confianza en su capacidad para proveer un currículum apropiado para estos niños" (p. 126, abstract). La misma apreciación poseen Baum, Olenchack y Owen (en Gómez, et al., 2016) respecto a la incomprensión que muestran los profesores hacia las necesidades de los estudiantes dotados y con TDAH, sancionándolos por sus conductas impulsivas e interpretando negativamente su conducta en general. Esta

situación abriría la posibilidad de elevar los niveles de conflicto según los criterios de STRS de Pianta (2001).

Por otro lado, este caso de doble excepcionalidad resulta difícil de identificar, no sólo por que el TDAH puede enmascarar la superdotación intelectual (Bailey y Rose, 2011), sino también porque la superdotación tiene algunas manifestaciones que son posibles de confundir con el TDAH. Algunos ejemplos de lo anterior serían el elevado nivel de energía, alerta y curiosidad, la necesidad de explorar y la fluencia verbal de los estudiantes superdotados (Pardo de Santayana, 2000).

En el caso de los estudiantes dotados con TEA, Foley-Nipcon y Assouline (2010) resaltan que estos alumnos se diferencian de sus pares sin TEA en las dificultades que poseen en las relaciones interpersonales y las habilidades de afrontamiento, al mostrar habilidades sociales (como mantener conversaciones recíprocas, hacer comparaciones sociales entre ellos mismos y sus pares, ofrecer consuelo o comprender la naturaleza de cierto tipo de relaciones) muy bajas en relación a la norma. La carencia de ciertas habilidades sociales no sólo puede afectar la relación que establecen con sus pares sino que también la que establecen con profesores y otros miembros de la comunidad escolar, como señalan Rubenstein, Schelling, Wilczynski y Hooks (2015): Los estudiantes que poseen una cocurrencia de alta capacidad y TEA, carecen de ciertas habilidades que les permiten responder de manera adecuada a los gestos y al esfuerzo que sus profesores muestran por ellos.

Por tanto, es posible concluir que ambas formas de doble excepcionalidad poseen sus propias características propensas a ser factores de tensión en el vínculo con sus profesores, no sólo por las cualidades propias de la alta capacidad, sino también por las del TDAH o el TEA.

7. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En busca de respuestas para el problema planteado anteriormente, se estableció el siguiente objetivo:

- Interpretar la resignificación del vínculo que los docentes establecen con los estudiantes que han sido identificados como doblemente excepcionales.

Se pretende alcanzar tal objetivo mediante el cumplimiento de los siguientes objetivos específicos:

- Describir el vínculo profesor-estudiante doblemente excepcional a partir del relato del profesor.
- Determinar la existencia de una resignificación del vínculo post identificación de la cualidad de doble excepcionalidad del estudiante.
- Comparar la resignificación del vínculo entre docentes que trabajan con estudiantes doblemente excepcionales que presentan TDA o TEA.

8. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Participantes.

El estudio se hizo en torno a la situación de dos estudiantes doblemente excepcionales: Felipe (nombre ficticio para el estudiante con TEA), quien cursa séptimo básico en un establecimiento municipal y Martín (nombre ficticio para el estudiante con TDA), quien cursa quinto básico en un establecimiento subvencionado. Se intencionó que ambos estudiantes fueran del mismo sexo y pertenecieran al ciclo de educación básica, con el objetivo de igualar lo más posible otras condiciones que no fueran su diferencia de Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

En torno a estos estudiantes, se consideraron cuatro casos, correspondientes a profesoras que tuvieron un contacto significativo con ellos. Dos casos por cada condición (TEA y TDA). La intención fue entonces analizar la experiencia de vida de estas docentes en contacto con este tipo de estudiantes y describir e interpretar las cualidades de dicha relación, especialmente la conformación del vínculo y su génesis desde una perspectiva socio-histórica personal.

Las profesoras tienen nombres ficticios para proteger su identidad, pero salvo este detalle, no se alteró en modo alguno sus características personales ni la verdadera naturaleza de las relaciones. En el siguiente cuadro se disponen los datos de los profesores:

Profesoras del estudiante con TEA:

Nombre	**Profesión**	**Antigüedad en la Escuela**	**Años de Experiencia**
Francisca	Educadora Diferencial, especializada en discapacidad intelectual.	7 años	9 años

Raquel	Educadora General Básica, especializada en Lenguaje	29 años	29 años

Profesoras del estudiante con TDA:

Nombre	**Profesión**	**Antigüedad en la Escuela**	**Años de Experiencia**
Valentina	Educadora Diferencial especiliasta en dificultades del aprendizaje y trastornos del lenguaje	3 años	4 años
Gabriela	Educadora General Básica con mención en lenguaje	1 año y medio	1 año y medio

Cada uno de los casos refleja una mirada, la del docente, acerca de la relación que establecen con estos estudiantes y evidencian de modo abierto, cercano y emotivo, los argumentos racionales y los compromisos afectivos que representa la construcción y en algunos casos la consolidación de un vínculo que denota un proceso creciente de aprendizaje mutuo.

Perspectiva Metodológica

Para responder a las preguntas de investigación es necesario acercarse a la vida de las profesoras para poder darles respuesta. Es por esto que se ha decidido optar por una metodología cualitativa según la descripción que hace Pérez (2007), quien destaca las siguientes características de ésta:

- Empleo de los métodos cualitativos.
- Visión fenomenológica y comprensiva (“verstehen”).
- Perspectiva holística
- Observación natural

- Explora, describe e interpreta la realidad, de modo inductivo.
- Tiene en cuenta la subjetividad-intersubjetividad
- Próximo a los datos. Perspectiva “emic” (desde dentro)
- Orientado al proceso: datos reales, ricos y profundos.
- No generalizable
- Realidad dinámica

También, como menciona Salgado (2007), este tipo de metodología se caracteriza por ser dinámica, es decir, tiene la capacidad de transformarse durante el proceso de investigación según los desafíos y problemas que propone el campo estudiado.

Dentro del contexto de una metodología cualitativa, se ha seguido un paradigma interpretativo que, en palabras de Pérez (1994), tiene la intención de comprender e interpretar de una realidad, sin la ambición de liberación humana que caracterizaría al paradigma sociocrítico. Por tanto la intención de este estudio está netamente enfocada a la comprensión de la relación profesor-estudiante doblemente excepcional pero no se compromete con la ambición de provocar algún cambio.

Teniendo este propósito de comprensión que caracteriza nuestro paradigma y método de estudio, se ha intencionado extraer toda toda la riqueza posible de los datos obtenidos en las entrevistas. Para esto se utilizó la perspectiva multimétodo (Pérez, 2007), que mediante la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos de análisis de las entrevistas, permite cubrir diversas aristas de los datos dando lugar a la posibilidad de hacer un análisis más profundo de la información recabada.

Estrategia de investigación.

La estrategia seleccionada fue el estudio de caso. Los estudios de caso se comprenden, de acuerdo a Creswell (2006) como “un problema a ser estudiado, el cual revelará una comprensión profunda de un caso o sistema delimitado, lo que

involucra interiorizarse de un evento, actividad o proceso de uno o más individuos" (p. 61).

Aunque hay considerable debate a qué llamar estudio de caso y cuáles son sus verdaderos alcances, pero desde un punto de vista interpretativo, se comprende que una investigación que utiliza esta aproximación está centrado principalmente en una realidad específica, concreta, que es de relevancia para el fenómeno en estudio, y no considera al caso como un mero vehículo de un fenómeno ajeno a su anclaje particularista (VanWynsberghe y Khan, 2007). El paradigma interpretativo asume que hay muchos puntos de acceso a una realidad dada. Como tal, el estudio de caso se entiende como una representación con similitudes a la historia acerca de un problema, acompañada de un proceso iterativo de construcción del caso.

Un fin de esta aproximación es una descripción lo suficientemente profunda para proveer el insumo necesario para el análisis. Al decir de George and Bennett (2005) se trata de un examen detallado de un aspecto o aspectos de un episodio histórico con el objeto de desarrollar o probar explicaciones históricas que pudiesen ser generalizables a otros eventos.

Aunque no es una obligación de la estrategia, lo cierto es que la visión de George y Bennett permite focalizar el estudio de caso en una de sus pretensiones más comunes y de las que su definición se hace eco: la posibilidad de tomar el caso como una manifestación de un fenómeno que representa otras situaciones y casos similares.

Stake (1999) formaliza esta idea señalando que cuando una situación, evento o cuestión representa una necesidad de comprensión para todos, entonces, si está disponible, un caso puede bien representar la ocasión de ilustrar un fenómeno, que si bien no es poco común, se entiende mejor en la situación concreta que representa un caso. A este tipo de casos, se le llamó de "carácter instrumental".

Los casos de este estudio no son considerados excepcionales y poco comunes, pero representan una realidad concreta, no siempre disponible por otros medios científicos y técnicos, que invita a develarlos desde una mirada más íntima y más cercana que lo que podría ofrecer cualquier aproximación descriptiva de encuesta.

En consecuencia, los casos de los docentes aquí estudiados son interpretativos y de carácter instrumental, representando una vía de acceso profunda y enriquecida, de la experiencia en torno al vínculo, sin nunca perder de vista la dimensión histórica que esto contempla.

Técnicas de producción de datos.

Hay dos herramientas de producción claramente comprometidas en este proceso de investigación y que se describen por separado:

Observación participante: que esencialmente implicó estar permanentemente atento, en toda ocasión de investigación, a lo que ocurrió entre los investigadores y los casos, a observar procesos, hechos, hitos, situaciones y conductas que fuesen de relevancia y por tanto debían ser registradas. La observación estuvo presente desde el minuto en que se entró en contacto con los casos y permitió a las investigadoras obtener una abundante cantidad de información que jugó relevante en la construcción de memos y en la interpretación final del estudio (Angrosino, 2012).

Entrevistas cualitativas: fueron planificadas con cuidado pues se constituyó en el mecanismo principal de producción de información. Estas entrevistas siguieron un proceso específico de inicio, desarrollo y culminación. En concreto, significó seguir los pasos propuestos por Kvale (2011):

- Organización temática: formulación del propósito de la investigación y las temáticas a investigar, que evolucionaban en cada ocasión de entrevista,

asumiendo la instancia como una construcción en orden creciente de profundidad y complejidad sobre aquello relatado.

- Diseño: dinámico, guiado por la necesidad de abordar temas (antes que preguntas) que eran de factura sencilla y además, flexible, para dejar espacio a los contenidos y expresiones emergentes.
- Entrevista: determinación de común acuerdo con las entrevistadas para llevar a cabo las sesiones de entrevista que fluctuaban entre los 30 a 50 minutos.
- Transcripción: sin convenciones, con la intención de obtener principalmente el contenido manifiesto y latente del estudio.
- Análisis: de los insumos de entrevista. Se guía por lo mencionado en un apartado posterior.
- Verificación de los resultados de entrevista: comparación intra-participante que fue posible gracias al proceso continuado de entrevista a los mismos participantes pero dentro de sus contextos reales. También fue posible comparar las indagaciones de las investigadoras a través de consensos temáticos, donde sólo se anotaba lo observado por todos los implicados.
- Informe: que se evidencia en las páginas de este estudio.

Al finalizar el proceso se habían realizado un total de 12 entrevistas, tres por cada caso, asumiendo ciertas limitaciones de tiempo y recursos que impidieron tomar más casos. Con tres entrevistas se dio cuenta de modo aceptable del muestreo teórico necesario para saturar categorías.

Procedimiento.

Para comenzar con el proceso de entrevistas, luego de ser identificados los cuatro casos para el estudio, se procedió a establecer un contacto con las educadoras

diferenciales que habían sido contactadas para la primera etapa del FONDECYT regular Nº 1151030 "Niños y niñas doblemente excepcionales: Identificación y caracterización de los contextos escolares y familiar y aportes para su atención psicoeducativa". Habiendo hecho contacto con estas profesoras, no fue necesario un permiso directo de los Directores de los establecimientos, ya que en ambos fueron las profesoras diferenciales las que se ofrecieron a hacer las gestiones. De esta manera se contactó a las profesoras jefes de cada caso y por vía telefónica se agendaron tres entrevistas con cada profesora, tanto las educadoras diferenciales como las educadoras generales básicas.

Las entrevistas se realizaron durante los meses de mayo y junio. Respecto al lugar de las entrevistas, se optó por realizarlas en las escuelas respectivas debido a que era lo que resultaba más cómodo a las profesoras. Los horarios y el lugar específico dentro de la escuela fueron también definidos por ellas.

Al comenzar el proceso de entrevistas se le entregó a cada profesora participante un consentimiento informado, el cual leyeron y firmaron a conciencia. También, a medida que finalizaban las transcripciones de las entrevistas, una a una se les entregaba impresa para que la leyeran y firmaran en caso de estar conforme de que lo escrito en ellas era efectivamente lo que ellas dijeron. Una vez finalizado el proceso, se conversó con las docentes para conocer sus apreciaciones acerca del trabajo realizado, agradeciendo su cooperación en las entrevistas.

Las entrevistas fueron divididas para acelerar el proceso de transcripción, siendo revisadas posteriormente para evitar errores en la información.

Análisis.

Para analizar la información se utilizó la plataforma online "Dedoose" (http://www.dedoose.com), la cual facilita el análisis de la información de manera cuantitativa y cualitativa.

Una vez ingresados en la plataforma virtual los datos de las entrevistas, los códigos elaborados a partir del marco teórico y las transcripciones, se procedió a iniciar el proceso de codificación de las entrevistas. Durante este proceso, se agregaron nuevos códigos según la información que proveían las entrevistadas que se consideraba relevante y que no había sido visualizada anteriormente. También se guardaron "memos", ideas teóricas que surgían a partir de la lectura, referidas a la literatura revisada o con otra información dada en la misma entrevista o alguna anterior o posterior.

Teniendo todas las entrevistas codificadas, el programa proveyó de diferentes tipos de tablas y herramientas visuales para el análisis cuantitativo de los datos: mapas que demuestran la prevalencia de ciertos códigos, tablas de cocurrencia que podían ser filtradas por caso y tablas de frecuencia de codificación que también podían ser filtradas por caso.

Para el análisis cualitativo, se utilizó la opción de filtrar todos los apartados de las entrevistas que habían sido etiquetados con un mismo código en un mismo caso, gracias a lo cual se logró hacer una descripción de los resultados por cada código a través de la interpretación directa de material codificado y previamente organizado.

9. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

9.1 Análisis cuantitativo de la información

9.1.1 Análisis Descriptivo

La tabla 2 muestra la frecuencia con que los diferentes códigos fueron mencionados por cada uno de los docentes, estableciendo los porcentajes de las frecuencias en relación a la cantidad total de codificaciones que realizó cada uno. Se pueden distinguir, en base al cálculo de los percentiles, tres grupos de códigos, según su frecuencia sub-total de codificación: Los de alta frecuencia (que poseen más de 37 repeticiones), de frecuencia media (entre 13 y 37 repeticiones), y los de baja frecuencia (menos de 13 repeticiones).

Respecto al caso uno (Francisca vinculada al estudiante con TEA), se puede observar que en el tema “Contexto del vínculo”, el código con mayor cantidad de menciones es el relacionado con su experiencia con estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, que, con diecinueve repeticiones, representa el 10,8% del total de menciones realizadas por la docente. Respecto al tema “Aspectos del vínculo profesor-estudiante”, el código con mayor frecuencia fue el relacionado con la percepción del sujeto respecto al estudiante doblemente excepcional (n=35), que representa 18,89% de las codificaciones realizada por el sujeto. Por otro lado, en el tema “Evolución del vínculo”, el código con mayor frecuencia es el relacionado con las experiencias significativas que ha tenido el docente con el estudiante doblemente excepcional (n=6), que representa el 3,41% del total de codificaciones realizadas.

En el caso dos (Raquel y el estudiante con TEA), se observa que en el tema “Contexto del vínculo”, el código con mayor cantidad de menciones es el

relacionado con la formación profesional de la docente (n=14), que representa el 9,2% del total de menciones realizadas por la docente. En cuanto al tema “Aspectos del vínculo profesor-estudiante”, el código con mayor frecuencia fue el relacionado con el contexto del estudiante doblemente excepcional (n=28), que representa 18,4% de las codificaciones realizada por la docente. Por otra parte, en el tema “Evolución del vínculo”, el código con mayor frecuencia es el relacionado con los cambios que se han producido en la relación entre la docente y el estudiante doblemente excepcional (n=4), que representa el 2,63% del total de codificaciones realizadas.

En el caso tres (Valentina y el estudiante con TDA), se observa que en el tema “Contexto del vínculo”, el código con mayor cantidad de menciones es el relacionado con la metodología que utiliza la docente a nivel general (n=26), que representa el 19,26% del total de menciones realizadas por la docente. Por otro lado, el tema “Aspectos del vínculo profesor-estudiante”, el código con mayor frecuencia fue el relacionado con la percepción de la docente sobre el estudiante doblemente excepcional (n=21), que representa 15,55% de las codificaciones realizadas por la docente. También, en el tema “Evolución del vínculo”, el código con mayor frecuencia es el relacionado con los cambios que se han producido en la relación entre la docente y el estudiante doblemente excepcional (n=12), que representa el 9% del total de codificaciones realizadas.

En el caso cuatro (Gabriela y el estudiante con TDA), se puede evidenciar que en el tema “Contexto del vínculo”, el código con mayor cantidad de menciones es el relacionado con la metodología que utiliza la docente a nivel general con sus estudiantes (n=15), que representa el 11,9% del total de menciones realizadas por la docente. Por otro lado, el tema “Aspectos del vínculo profesor-estudiante”, el código con mayor frecuencia fue el relacionado con la percepción de la docente sobre el estudiante doblemente excepcional (n=22), que representa 17,46% de las codificaciones realizadas por la docente. Finalmente, en el tema “Evolución

del vínculo”, el código con mayor frecuencia es el relacionado con las experiencias significativas que se han producido entre la docente y el estudiante doblemente excepcional (n=14), que representa el 11,11% del total de codificaciones realizadas.

Tabla 2: Frecuencia de los códigos por temáticas

		TEA						TDA						TOTAL	
		Francisca		Raquel		Sub-Total		Valentina		Gabriela		Sub-Total			
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Contexto del vínculo	Experiencia Profe NEAE	19	50%	6	15,79%	25	65,79%	3	7,89%	10	26,31%	13	34,21%	38	100%
	Metodología general	11	17,74%	10	16,13%	21	33,87%	26	41,93%	15	24,19%	41	66,12%	62	100%
	Metodología 2e	17	48,57%	2	5,71%	19	54,28%	11	31,42%	5	14,28%	16	45,71%	35	100%
	Relación parental estudiante	16	51,61%	2	6,45%	18	58,06%	6	19,35	7	22,58	13	41,93%	31	100%
	Formación profesional	3	15%	14	70%	17	85%	1	5%	2	10%	3	15%	20	100%
	Relación 2e-profes	6	35,29%	9	52,94%	15	88,23%	2	11,76%	0	0%	2	11,76%	17	100%
	Relación 2e-pares	7	36,84%	7	36,84%	14	73,68%	3	15,78%	2	10,52%	5	26,31%	19	100%
	Características escuela	4	26,70%	9	60%	13	86,70%	2	13,30%	0	0%	2	13,30%	15	100%
	Experiencia como padres	10	83,33%	2	16,67%	12	100%	0	0%	0	0%	0	0%	12	100%
	Experiencia Parental profe	8	50%	3	18,75%	11	68,75%	3	18,75%	2	12,50%	5	31,25%	16	100%
	Experiencia Laboral	1	10%	8	80%	9	90%	1	10%	0	0%	1	10%	10	100%
	Relaciones familiares estudiantes	1	14,28%	6	85,72%	7	100%	0	0%	0	0%	0	0%	7	100%
	Experiencia profe Talento	2	22,23%	2	22,23%	4	44,45%	3	33,34%	2	22,23%	5	55,55%	9	100%
	Relación profe-estudiantes	1	12,50%	0	0%	1	12,50%	5	62,50%	2	25%	7	87,50%	8	100%
Aspectos del vínculo profesor-estudiante	Percepción profe-2e	35	40,70%	8	9,30%	43	50,00%	21	24,41%	22	25,58%	43	50%	86	100%
	Contexto estudiante	2	6,25%	28	87,50%	30	93,75%	2	6,25%	0	0%	2	6,25%	32	100%
	Características del vínculo	9	21,95%	12	29,26%	21	51,21%	7	17,07%	13	31,70%	20	48,79%	41	100%
	Percepción NEAE	2	16,67%	8	66,66%	10	83,34%	0	0%	2	16,67%	2	16,67%	12	100%
	Autopercepción profe	5	18,51%	4	14,89%	9	33,33%	10	37,04%	8	29,63%	18	66,67%	27	100%
	Expectativas	3	25%	4	33,34%	7	58,34%	3	25%	2	16,66%	5	41,66%	12	100%
	Percepción Talento	2	18,19%	1	9,09%	3	27,28%	2	18,19%	6	54,53%	8	72,72%	11	100%
	Percepción 2e-profe	1	10%	1	10%	2	20%	5	50%	3	30%	8	80%	10	100%
Evolución del vínvulo	Evolución vínculo 2e	5	16,67%	4	13,33%	9	30%	12	40%	9	30%	21	70%	30	100%
	Experiencias significativas	6	20,69%	2	6,90%	8	27,58%	7	24,13%	14	48,27%	21	72,41%	29	100%

Fuente: Elaboración Propia

En la Tabla 3 se puede observar la frecuencia con que cada código fue mencionado.
Se puede observar, también, cómo se distribuyen las frecuencias entre las grandes temáticas.

Los códigos más relevantes, considerando la totalidad de la información, son “Percepción profesor-estudiante”, con 86 codificaciones y “Metodología general”, con 62 codificaciones, los cuales representan el 14,6% y el 10,53% de la información obtenida respectivamente. Esta situación se presenta ya que, por un lado, la descripción de los estudiantes fue un recurso bastante utilizado por los docentes durante las entrevistas, acudiendo a él para explicar principalmente el comportamiento del estudiante doblemente excepcional. Y por otro lado, para los docentes fue natural explicar la forma en que trabajaban tanto con sus alumnos en general como con el estudiante doblemente excepcional, a la par que hablaban de las características de sus estudiantes,

Al considerar las frecuencias y porcentajes obtenidos de las entrevistas de los profesores vinculados al estudiante con TDA, se tiene que el tema “Contexto del Vínculo” concentra un total de 115 codificaciones de las transcripciones, lo cual corresponde al 38,5% del total de codificaciones en el tema para ambos casos. Luego tenemos el tema “Aspectos del Vínculo Profesor-Estudiante”, reúne un total de 102 codificaciones de las transcripciones, un 44,2% del total de codificaciones es el tema. Por último, el tema “Evolución del Vínculo”, comprende 42 codificaciones a las transcripciones, las cuales corresponden al 71,2% del total. Evidentemente el tema “Contexto del Vínculo” es el más frecuente en las entrevistas, situación que se puede explicar por la cantidad de códigos que comprende.

Pero, de todas maneras, es necesario destacar que los siguientes temas, aún teniendo la mitad de los códigos o menos, lograron porcentajes considerables. Es decir, que aunque los temas eran mucho más acotados, ya que menos sub-temas surgen de ellos, resultaron ser más densos en información, en términos de cantidad de información por código. Esto fue el resultado de la forma en que se intenciono el surgimiento de esa información durante las entrevistas.

Considerando ahora las frecuencias y porcentajes obtenidos de las entrevistas de los profesores vinculados al estudiante con TEA, en la temática "Contexto del vínculo", que incluye todos aquellos códigos relacionados con el estudiante y el respectivo docente, se obtiene un total de 186 menciones, representando el 62,2% del total de codificaciones en el tema para ambos casos. Por otro lado, la temática "Vínculo Profesor-Estudiante", que posee aquellos códigos relacionados con las percepciones del docente sobre sí mismo y sobre el estudiante Doblemente Excepcional, cuenta con un total de 125 menciones, repartidas en ocho códigos diferentes, lo cual representa un 54,1% del total de codificaciones en el tema. Finalmente, la temática "Evolución del Vínculo", que concentra 17 menciones repartidas entre dos códigos, que guardan relación con la forma en que el vínculo profesor-estudiante se modifica. Estas menciones representan el 28,8% del total.

Se puede mencionar que en el caso de los docentes vinculados al estudiante con TEA, la temática más mencionada fue también la de contexto del vínculo, al igual que en el caso del estudiante con TDA. Esta situación se produce probablemente por los dos factores antes mencionados: la amplitud (medida por la cantidad de códigos que puedan ser indexados) y superficialidad del tema. Podemos concluir entonces, que en ambos casos la cantidad de códigos indexados a cada temática guarda una relación con la frecuencia de las menciones.

Tabla 3: Frecuencia de los códigos en el discurso de los docentes

		TEA						TDA						TOTAL	
		Carolina		María Angélica		Sub-Total		Rebeca		Fernanda		Sub-Total			
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Contexto del vínculo	Experiencia Profe NEAE	19	10,80%	6	3,95%	25	7,62%	3	2,22%	10	7,94%	13	4,98%	38	6,45%
	Metodología general	11	6,25%	10	6,6%	21	6,40%	26	19,26%	15	11,90%	41	15,71%	62	10,53%
	Metodología 2e	17	9,66%	2	1,32%	19	5,79%	11	8,15%	5	3,97%	16	6,13%	35	5,94%
	Relación parental estudiante	16	9,09%	2	1,32%	18	5,49%	6	4%	7	5,55%	13	4,98%	31	5,26%
	Formación profesional	3	1,7%	14	9,2%	17	5,18%	1	0,7%	2	1,6%	3	1,15%	20	3,4%
	Relación 2e-profes	6	3,40%	9	5,9%	15	4,58%	2	1,48%	0	0%	2	0,77%	17	2,89%
	Relación 2e-pares	7	3,98%	7	4,7%	14	4,27%	3	2,22%	2	1,6%	5	1,92%	19	3,23%
	Características escuela	4	2,27%	9	5,9%	13	3,96%	2	1,48%	0	0%	2	0,77%	15	2,55%
	Experiencia como padres	10	5,68%	2	1,32%	12	3,66%	0	0%	0	0%	0	0%	12	2,04%
	Experiencia Parental profe	8	4,6%	3	1,97%	11	3,35%	3	2,22%	2	1,6%	5	1,92%	16	2,72%
	Experiencia Laboral	1	0,6%	8	5,26%	9	2,74%	1	0,7%	0	0%	1	0,38%	10	1,7%
	Relaciones familiares estudian	1	0,6%	6	3,95%	7	2,13%	0	0%	0	0%	0	0%	7	1,19%
	Experiencia profe Talento	2	1,14%	2	1,32%	4	1,22%	3	2,22%	2	1,6%	5	1,92%	9	1,53%
	Relación profe-estudiantes	1	0,6%	0	0%	1	0,30%	5	3,70%	2	1,6%	7	2,68%	8	1,36%
Aspectos del vínculo profesor-estudiante	Percepción profe-2e	35	19,89%	8	5,26%	43	13,11%	21	15,55%	22	17,46%	43	16,48%	86	14,6%
	Contexto estudiante	2	1,14%	28	18,4%	30	9,15%	2	1,48%	0	0%	2	0,77%	32	5,43%
	Características del vínculo	9	5,11%	12	7,9%	21	6,40%	7	5,19%	13	10,32%	20	7,66%	41	6,96%
	Percepción NEAE	2	1,14%	8	5,26%	10	3,05%	0	0%	2	1,6%	2	0,77%	12	2,04%
	Autopercepción profe	5	2,84%	4	2,63%	9	2,74%	10	7,40%	8	6,35%	18	6,90%	27	4,58%
	Expectativas	3	2%	4	2,63%	7	2,13%	3	2,22%	2	1,6%	5	1,92%	12	2,04%
	Percepción Talento	2	1,14%	1	0,65%	3	0,91%	2	1,48%	6	4,76%	8	3,07%	11	1,87%
	Percepción 2e-profe	1	0,6%	1	0,65%	2	0,6%	5	3,70%	3	2,38%	8	3,07%	10	1,7%
Evolución del vínvulo	Evolución vínculo 2e	5	2,84%	4	2,63%	9	2,74%	12	9%	9	7,14%	21	8,05%	30	5,09%
	Experiencias significativas	6	3,41%	2	1,32%	8	2,44%	7	5,19%	14	11,11%	21	8,05%	29	4,92%
	Totales	176	100%	152	100%	328	100%	135	100%	126	100%	261	100%	589	100%

Fuente: Elaboración propia

9.1.2 Análisis Relacional

9.1.2.1 Tablas de co-ocurrencia.

Tabla 4: Co-ocurrencia de los códigos en el caso del estudiante con TDA

	Autopercepcion Profe	Caracteristicas del vinculo (Prof-2e)	Evolucion Vinculo 2e	Experiencia Profesor NEAE	Valoracion Experiencia NEAE	Experiencias Significativas	Metodología de Trabajo	Metodologia Trabajo 2e	Valoración de la metodología	Percepcion Estudiante-Profesor	Percepcion Profesor-Estudiante	Caracteristicas 2e	Expectativas 2e	Relación Parental Estudiante	Percepción profesor-padres	Totales
Autopercepcion Profe							2	1			1	1				6
Caracteristicas del vinculo (Prof-2e)			2			9	5	5		1	4	2		2	2	32
Evolucion Vinculo 2e		2				8	3	3		1	6	1	3			28
Experiencia Profesor NEAE					6		3									11
Valoracion Experiencia NEAE				6			1									7
Experiencias Significativas		9	8				2	2		1	6		1	1	1	31
Metodología de Trabajo	2	5	3	3	1	2		25	11		6		1	2	2	68
Metodologia Trabajo 2e	1	5	3			2	25		3		6		1	2	2	50
Valoración de la metodología							11	3								16
Percepcion Estudiante-Profesor		1	1			1					1	1				5
Percepcion Profesor-Estudiante	1	4	6			6	6	6		1		21	6	3	5	72
Caracteristicas 2e	1	2	1							1	21			1	1	30
Expectativas 2e			3			1	1	1			6					12
Relación Parental Estudiante		2				1	2	2			3	1			11	23
Percepción profesor-padres		2				1	2	2			5	1		11		26
Totales	6	32	28	11	7	31	68	50	16	5	72	30	12	23	26	

Elaboración propia

En la tabla 4 se puede observar las relaciones entre códigos que se dan en base a la información obtenida por los docentes vinculados al estudiante con TDA. Como se puede observar, podemos dar cuenta de que la mayoría de los códigos no tiene grandes co-ocurrencias a excepción de cuatro que resaltan en comparación al resto, es por esto que, antes de pasar al análisis propiamente tal de esta tabla, se hace necesario explicar las razones de las co-ocurrencias más altas (11 o más co-ocurrencias).

Códigos como “Metodología de Trabajo 2e”, “Características 2e” o “Percepción Profesor-Padres” son códigos subordinados a otros códigos más generales

presentes en esta tabla, como “Metodología de Trabajo”, “Percepción Profesor-Estudiante” o “Relación Parental Estudiante”. Por ejemplo, “Metodología de Trabajo 2e” es un aspecto particular de la metodología general que utilizan las profesoras con sus estudiantes. Lo mismo sucede con “Características 2e”, que es un aspecto particular del discurso de las profesoras en torno a lo que perciben del estudiante. Por último en el caso de “Percepción Profesor-Padres”, tal percepción corresponde a una de ambas partes de la relación parental del estudiante.

Luego de esas relaciones lógicas entre códigos, están aquellas que son menos obvias ya que surgen entre códigos que no poseen una relación por principio: que son las relaciones entre “Experiencias Significativas” y “Evolución del Vínculo 2e” y aquella entre “Experiencias Significativas” y “Características del Vínculo”. Estas relaciones cobran sentido, desde un punto de vista concreto, a partir del discurso de las profesoras. Al momento de querer describir la relación que poseen con el estudiante, las profesoras hicieron referencias constantes a anécdotas ocurridas con él. También, al describir cómo fue cambiando la relación, mencionaron ciertos hitos o experiencias que, en su percepción, demostraban que había ocurrido un cambio. Con esto es posible afirmar que los profesores basan sus descripciones en las experiencias significativas que recuerdan con el estudiante. Esta situación es la expresión de una relación profunda entre tales códigos, ya que los vínculos se establecen y transforman a través de las experiencias que se viven con una persona.

Otra forma de analizar la información aquí presentada, es respecto a la cantidad de códigos diferentes con los que un código co-ocurre, es decir, la transversalidad del código en el relato. Algunos como “Metodología de Trabajo” y “Percepción Profesor-Estudiante”, “Características del Vínculo” y “Evolución del Vínculo”, se caracterizan por relacionarse con un gran número de códigos diferentes -a pesar de que no siempre establecían coocurrencias realmente importantes con alguno

de los códigos-, lo que sugiere que son temáticas transversales a muchas otras tratadas también en las entrevistas.

El código “Metodología de Trabajo” es transversal a otros doce códigos, dos de los cuales corresponden a códigos subordinados. Es interesante mencionar que este código es uno de los que tiene mayor frecuencia en el discurso de los docentes entrevistados, por lo cual, esta transversalidad se traduce en la manera en que los entrevistados mencionaban constantemente aspectos relacionados con su metodología de trabajo, ligándolos a otros aspectos aspectos de su vida en el establecimiento escolar (las características del estudiante, su experiencia, la evolución del vínculo,

En el caso del código “Percepción Profesor-Estudiante”, se pueden encontrar otros seis códigos que co-ocurren una o más veces con él. Su primera relación se encuentra con el código “Evolución del Vínculo 2e”, el cual puede estar unido a la percepción ya que en algunos casos (de las veces que se utilizó el código de evolución), era ésta misma la que evolucionó. La segunda es con los códigos de metodología (“Metodología de Trabajo” y “Metodología 2e”); con los que también guarda una relación; esta relación resulta muy positiva, ya que indica que las profesoras sustentan su manera de trabajar con el estudiante en las características de éste. La última relación es con el código de “Experiencias Significativas”, el cual se puede explicar mediante la estrecha influencia de las experiencias con una persona sobre las percepciones que se construyan de ésta.

Tabla 5: Co-ocurrencia de los códigos en el caso del estudiante con TEA

	Caracteristicas del vinculo (Prof-2e)	Experiencia Profesor NEAE	Valoracion Experiencia NEAE	Valoración de la experiencia laboral	Metodología de Trabajo	Metodologia Trabajo 2e	Percepcion Profesor-Estudiante	Caracteristicas 2e	Características NEAE	Relación Parental Estudiante	Totales
Caracteristicas del vinculo (Prof-2e)		1				3	1			1	7
Experiencia Profesor NEAE	1		10	2	5	1					25
Valoracion Experiencia NEAE		10		2	1						13
Valoración de la experiencia laboral		2	2								4
Metodología de Trabajo		5	1				1	1		2	12
Metodologia Trabajo 2e	3	1					6	4		1	15
Percepcion Profesor-Estudiante	1				1	6		14	4	1	30
Caracteristicas 2e					1	4	14				21
Características NEAE							4				4
Relación Parental Estudiante	1				2	1	1				6
Totales	7	25	13	4	12	15	30	21	4	6	

Elaboración propia

La tabla 5 muestra las co-ocurrencias obtenidas de los códigos mencionados por los docentes vinculados al estudiante con TEA. En este caso, se puede evidenciar que tampoco existe una gran cantidad de co-ocurrencias entre los códigos, excepto por el caso de los códigos “Características 2e” y “Percepción profesor-estudiante”, los cuales presentan catorce co-ocurrencias entre ellos. Esto se debe a que, en primer lugar, las características del alumno son un código subordinado a las percepciones del profesor, y en segundo lugar como se mencionó en el análisis anterior, los docentes utilizaron mucho el recurso de la descripción de las características de los estudiantes, ya que son rasgos fáciles de percibir y que

permiten entender mejor al estudiante, por lo cual son muy relevantes para ambos docentes.

Otro par de códigos con mayor cantidad de co-ocurrencias es el de Experiencia con Necesidades Educativas de Apoyo Educativo y la valoración de esta experiencia. Esto debido también a la subordinación existente entre ellas, donde la valoración (ya sea positiva o negativa) resultó muchas veces innata en las docentes al hablar de su experiencia, en la cual el componente afectivo hacia la labor educativa salió a flote

Si se observa a nivel general, se puede notar que a pesar de que no existe una gran cantidad de cocurrencias entre pares de códigos, un mismo código presenta co-ocurrencias con muchos otros, lo cual implica también una transversalidad de ciertos códigos en el relato de los docentes. Por ejemplo, el código “experiencia del Profesor” coincide con cinco otros códigos, los cuales dan cuenta de las esferas más importantes en las cuales el docente centra el relato de su experiencia: la valoración de esta experiencia (tanto de su trabajo en general como en su labor con estudiantes con NEAE), su metodología de trabajo (tanto general como con el estudiante doblemente excepcional) y las características del estudiante.

El código “Percepción profesor-estudiante” también resulta ser transversal en el relato de los docentes, puesto que posee co-ocurrencias con otros seis códigos: “Características del vínculo”, “Metodología de trabajo”, “Metodología de trabajo 2e”, “Características 2e”, “Características NEAE” y “Relación parental estudiante”. Esto da cuenta de que, al menos para los docentes vinculados al estudiante con TEA, las percepciones que tienen sobre el estudiante son un tema relevante para ellos, ya que sus apreciaciones se hicieron presentes constantemente en otros temas de conversación vinculados a su trabajo.

9.2 Análisis cualitativo de la información

9.2.1 Análisis descriptivo

9.2.1.1 Códigos relativos a las aptitudes individuales del profesor frente a 2e

Percepción Profesor-Estudiante

Este código recopila todas aquellas características distintivas y observaciones sobre las actitudes y comportamiento del estudiante, desde la perspectiva del profesor.

En el caso TEA, se evidencia que Felipe es un estudiante que no ha logrado desarrollar amistades reales en el establecimiento, presentando variados problemas de socialización con sus pares, no así con los docentes, con quienes logra tener un nivel mayor de comunicación. A pesar de sus problemas para socializar, consideran que Felipe es un niño de muy buenos sentimientos y preocupado por los demás.

"Es un niño muy reservado, obviamente, es un niño como te digo, bien bueno, y con buenos sentimientos, él se preocupa cuando algo le pasa a otra persona, ¿ya? Eh, muy muy muy responsable, siempre tiene que tener sus tareas al dia, cumplir con compromisos, si yo no voy a buscarlo a la hora que tengo hora con él, él ya está aquí inmediatamente "tía tia", obviamente le cuesta mucho socializar con otras personas que no conoce, tiene un grupo que llama sus amigos pero lo que yo he observado es que en realidad es una amistad. Si bien es una amistad, pero no muy profunda, son niños que se acercan a él, que hacen tareas con él, lo defienden de otros, pero no se van a visitar ni a las casas, que a esta edad ya empiezan a hacer esas cosas, no, no veo eso" (Francisca, entrevista 1).

En el caso TDA encontramos que una de las docentes cree que hay más que un simple "déficit atencional" ya que observa características en Martín que no suelen ser de un niño con estos rasgos. Considera a Martín como un niño que ha tenido bastantes problemas para adaptarse.

También hay que recordar que el estudiante recibía clases en su propia casa, hasta hace dos años, por lo que puede que estas acciones se deban a que aún no logra entender en su totalidad el funcionamiento de la escuela regular o simplemente estar inmerso en una sala de clases, ya que es todo relativamente nuevo para él.

"Claro, o algún trastorno asociado, pero eso igual se va a observar, hay que entender que Martín lleva dos años recién con el sistema, entonces igual puede ser algo con el tema adaptativo, pero si, le cuesta harto flexibilizar. Hay que darle tiempo al tiempo, e ir observando que pasa" (Valentina, entrevista 2).

"Si bien siempre me ha llamado la atención que para él las actividades de aniversario son como una pérdida de tiempo, prefiere estar en clases" (Gabriela, entrevista 2).

Metodología de trabajo

El código "Metodología de trabajo" recoge todas aquellas descripciones de las formas de trabajar con los estudiantes en general de los docentes entrevistados. Su estilo de ejercer la docencia, su preferencia por actividades específicas o aquellas que realizan más frecuentemente.

En el caso de los docentes vinculados al estudiante con TEA, podemos encontrar matices entre la forma de trabajar de ambas docentes. Por un lado, Raquel utiliza clases mucho más estructuradas en las cuales privilegia también las habilidades relacionadas a la lectura, por otra parte, Francisca prefiere realizar clases algo más diferenciadas en relación a las necesidades y personalidades de los

estudiantes, privilegiando también el desarrollo de la comprensión y la resolución de problemas.

"Todas mis clases parten con lectura, lectura compartida, tenemos ahora el tema de la lectura comentada que partió el año pasado y tenemos una guía que desarrollamos con la lectura comentada, no dura más de 10 o 15 minutos. Se lee el texto, cada uno con su libro, y después desarrollamos la guía en forma oral, Y después ya seguimos con las actividades de la clase que sería la motivación, que generalmente la hago a través del data: con videos relacionados con el tema, y de ahí ya viene el desarrollo de la clase en sí" (Raquel, entrevista 1).

En cuanto al caso del estudiante TDA, nos encontramos con que si bien las docentes no parecieran tener un estilo de trabajo determinado, sí explicitaron un enfoque que está mucho más ligado a las habilidades que al contenido, indicando que preferían que sus estudiantes fueran capaces de pensar y dar su opinión durante las clases, aunque esto les tarde algo más de tiempo.

"Entonces me gusta que piensen, aunque nos demoremos. Que ellos traten de que llegar a una definición y a justificar el por qué, por qué crees tú eso. Siempre trato que hablen. Les digo niños todos los antes de la lectura cuando yo les hago preguntas no van a haber respuestas malas porque es lo que tú piensas, lo que tú crees [...] como para generar también la participación, porque a veces no quieren a opinar por miedo a equivocarse, porque si no lo dicen se pueden quedar con la duda ¿lo que yo pienso será lo correcto o no? Entonces que me gusta que opinen, que traten de inferir los conceptos, que traten de imaginarse" (Gabriela, entrevista 1).

Experiencia profesor NEAE

Por su parte, el código “Experiencia profesor NEAE”, contiene todas las experiencias laborales de los docentes, pero únicamente vinculadas a estudiantes que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, y que no necesariamente están relacionadas con el estudiante doblemente excepcional.
Para las docentes que trabajan con el estudiante con TEA, se da que ambas han tenido experiencia trabajando con estudiantes con este tipo de diagnóstico -y otras Necesidades de Apoyo Específico- anteriormente, pero ninguna había trabajado antes con alumnos talentosos académicamente, por lo cual, el estudiante doblemente excepcional ha representado un desafío que han debido afrontar.

“Tuve dos alumnos, pero eran muy distintos, tenía muchos, muchos conflictos, muchos problemas de adaptación al curso en realidad con él tuve poquitos meses porque lo tuvieron que retirar [...] y el otro chico que tuve, lo tuve de quinto a séptimo. Era muy buen alumno, no tan brillante como M, pero su parte cognitiva estaba bastante buena, pero era un niño muy obsesivo” (Raquel, entrevista 1).

Por otro lado, las docentes que trabajan con el estudiante doblemente excepcional con TDA, sí han tenido experiencias previas, tanto con estudiantes con dificultades como con otros estudiantes talentosos académicamente, reconociendo ciertos rasgos característicos en ellos. En este caso, lo interesante de mencionar es el hecho de que si bien están al tanto de estos casos de alta capacidad, reconocen que ellos, como establecimiento, no se enfocan lo suficiente en potenciar estas características, sino más bien están enfocados en los estudiantes que presentan dificultades.

“he estado en otros cursos donde sí he visto niños con alta capacidad, digamos que son bastante rápidos académicamente, que logran rápido los aprendizajes,

que captan otro nivel de abstracción digamos de lo que podemos pasar, pero siento que también es un desafío mismo para el mismo colegio. Porque siento que claro, [...] nos enfocamos más a la necesidad de los niños que están más bajito, digamos, en relación a su mismo curso; pero nos cuesta en el fondo potenciar, buscar la forma de potenciar a quienes están más altamente en sus capacidades" (Valentina, entrevista 1).

Autopercepción del Profesor

Este código se refiere principalmente al discurso de los profesores acerca de sí mismos, su personalidad y sus características.

Aunque se intencionó obtener información acerca de sí mismos en el ámbito personal, en ambos casos los docentes se dedicaron mucho más a hablar de su forma de ser en la escuela, sin separarlo de su forma de ser en la vida cotidiana. Esto puede deberse principalmente a que las entrevistas se realizaron en los establecimientos en los cuales trabajan, y en segundo lugar, a que al hablar muchas veces del estudiante doblemente excepcional, les costaba desligarse del aspecto laboral de su vida.

Particularmente en el caso del estudiante con TEA, nos encontramos con una profesora joven y otra con más años de experiencia. A pesar de sus diferencias, resulta que ambas parecen tener una visión positiva de sí mismas, es decir, parecen satisfechas con quiénes son y con la manera de hacer su trabajo.

"Bueno no puedo diferenciarme mucho entre Francisca y la educadora, en ese sentido soy lo mismo, yo enseño lo que soy, no podría estar inventando cosas" (Francisca, entrevista 3).

Francisca, la profesora más joven, se muestra muy alegre y abierta a la conversación en todas las entrevistas, incluso se abre a demostrar emociones más fuertes. Raquel por otro lado, tanto en las entrevistas como en momentos

cotidianos en la sala de profesores se mostraba más seria y distante, probablemente debido a la vivencia de un duelo a causa del fallecimiento de ambos padres.

Respecto al caso TDA, una de las profesoras tuvo una tendencia mucho más fuerte a describirse desde su ámbito profesional que la otra, teniendo la segunda la capacidad de separar claramente sus características personales, para luego transferirlo hacia sus características como profesora. A pesar de que ambas profesoras demostraron estar satisfechas consigo mismas, una de ellas se mostró bastante más temerosa a los errores, que era el caso de Valentina:

"Yo siento que igual hay temor inicialmente, pero de a poco voy agarrando confianza, observando, buscando" (Valentinca, entrevista 3).

Valentina desde el principio se mostró como una persona un poco distante y muy cordial en el trato. Al contrario, Gabriela, como es descrita en las notas de campo, tiene una personalidad muy alegre y complaciente, además de tener un lenguaje corporal muy expresivo.

También es necesario acotar, que gracias al discurso de las profesoras, este código llegó a tener alcances inesperados para ambos casos, en ámbitos como el perfil de las personas con las que simpatiza más fácilmente; la manera en que responden según su personalidad y las transferencias que hacen de roles entre un ámbito de su vida y otro.

Metodología de trabajo 2e

Por otro lado, el código “Metodología de trabajo 2e” hace alusión a todas las adaptaciones curriculares o trabajo específico que se realizan, en caso de que se haga, únicamente con el estudiante doblemente excepcional.

En el caso del estudiante con TEA, ambas docentes concordaron en que el área que se debe trabajar más con el alumno es el área socioemocional; su relación con sus compañeros y su tolerancia a la frustración. Mencionaron además, que en

la parte académica no era necesario una mayor intervención, ya que el nivel de conocimiento que presenta es igual o mayor que el sus compañeros, por lo cual la urgencia es atender el otro aspecto de su vida.

“la parte académica no lo necesita, si yo no estuviera acá para enseñarle, tendría puros sietes igual, si el tema es justamente que necesita una contención, alguien que lo escuche y que lo oriente, eso, y bueno yo aprovecho de trabajar cosas más allá” (Francisca, entrevista 1).

Pero a pesar de que consideren que no la necesita, al menos Francisca sí se preocupa de trabajar con Felipe en actividades que le sean desafiantes y de abordar contenidos un poco más elevados.
Por su parte, en el caso del estudiante con TDA, las profesoras mencionaron que al menos durante el año pasado se hizo un trabajo mucho más intencionado con él, debido a la situación de inserción a la escolaridad formal que estaba atravesando. En la actualidad, ya que está más acostumbrado, no se realiza este tipo de intervenciones con él. Es más, se trabajan en cierto grado las habilidades sociales, pero en cuanto a la parte académica se le entregan más libertades que a los compañeros.

“No, trabajo particular con él no. Sí el año pasado, obviamente hubo un trabajo más intencionado con él. Por ejemplo, él no sabe escribir en el cuaderno, no sabía ocupar la regla, cosas súper básicas. Entonces le iba diciendo escribe de tal forma, deja un cuadradito, punto aparte punto seguido, pero el training a pesar de todo súper rápido. Pero en las habilidades sociales, ahí estamos trabajando. No sé si descendido pero trabajando. Pero si tú me preguntas ahora si hay un trabajo más intencionado, no. Ponte tú, él a veces no trabaja, [...] No sé si lo estoy haciendo mal pero a veces lo dejo porque yo sé que aunque no lo haga igual va a aprender” (Gabriela, entrevista 2).

Experiencia parental

En cuanto al código “Experiencia parental profesor”, se puede decir que hace referencia a todas las experiencias vividas por los docentes entrevistados, esta vez en su rol de hijos, describiendo la relación que han tenido con sus progenitores, y la valoración de la calidad de esta, tanto en la infancia como en la actualidad.

De la información obtenida en las entrevistas realizadas a las docentes del estudiante con TEA, queda en evidencia que ambas docentes desarrollaron fuertes lazos afectivos con sus progenitores, generando vínculos afectivos notorios. Aun así, existen algunos matices entre ambas, ya que Raquel indicó haber sido mucho más dependiente emocionalmente de lo que fue Francisca, dando indicios de un posible apego inseguro durante su infancia.

“bien, super tranquila, tuve una infancia como bien tranquila [...] era bien regalona de los dos. Después cuando ya crecí, salí de casa, también buena relación siempre yo… con dispuestos a que yo volviera cuando quisiera, cualquier problema, nunca hubo como ehh mayores dificultades” (Francisca, entrevista 3).

“Siempre, salía el día viernes de clases y yo me iba con ellos todo el fin de semana. Bueno, después con mis hijas fue lo mismo, las tenía pequeñas, conté mucho con mis papás, me apoyaron mucho cuando yo era joven, cuando yo estaba pequeña fui… mi hermana menor me decía que yo era mamona, jajaja. Fui super mamona… Emm, los tuve, fui muy cercana a mi casa, mis papás siempre estuvieron, veraneaba con ellos, siempre los consideré en mis vacaciones” (Raquel, entrevista 3).

En cuanto al caso TDA, ambas profesoras fueron más escuetas en hablar del tema y en general describieron relaciones superficiales a excepción de la relación

de Gabriela con su mamá, quien afirma tener una buena relación con sus padres, exenta de grandes peleas y particularmente muy cercana con su madre. Por otro lado, Valentina describe una relación más superficial con ambos (que viene desde que era pequeña), que carece de una comunicación profunda.

“con mi mamá puedo estar una hora en el teléfono [...] y mi papá trabaja mucho por la iglesia, entonces me pidió que ¿Cómo podemos hacer eso? ¿Tienes algún libro? Igual tenemos mucha confianza [...] y no son relaciones como no sé, que pasemos peleando o cosas así” (Gabriela, entrevista 3).

“Me cuesta comunicarme con ellos. Hablamos lo que es necesario, o algunas situaciones puntuales, pero ha sido difícil el comunicarnos siempre así” (Valentina, entrevista 3).

Experiencia como Padres

El código “Experiencia como padres” hace referencia a todos los sucesos de la vida de los docentes que están relacionados con su rol de padres. Vivencias, percepciones, y valoraciones.
Este código sólo se usó en los casos de los docentes vinculados al estudiante con TEA, debido a que en el otro caso ninguna de las profesoras era madre. A pesar de que este código fue solo aplicable a un caso, los resultados obtenidos resultaron interesantes para aportar a la discusión.
Se puede observar que ambas docentes se perciben a sí mismas en su rol de madres como personas que han logrado generar buenos vínculos con sus hijos, generando lo que se podría considerar un apego de tipo seguro. A pesar de esto, se demostraron diferencias en cuanto a su autopercepción como madres.

Una de las docentes indicó ser bastante poco aprehensiva con sus hijas, pero sí indicó haber generado lazos afectivos fuertes con ellas.

“Emm, pero nunca fui aprensiva con ellas. No, no, incluso mi mamá como que me llamaba la atención, tú no eres tan aprensiva con las niñas, por qué las dejas […] son super regalonas mías, super, emm, pero no una madre aprensiva” (Francisca, entrevista 3).

Por otro lado, la otra docente indicó que, a pesar de intentar desarrollar en sus hijos un nivel de autonomía adecuado para su edad, mostraba sentimientos de preocupación, que trataba de no demostrar, en el cuidado de sus hijos.

“De repente por ese lado soy sobreprotectora, pero intento de como en otro sentido darle más confianza y seguridad. Para que se relacionen solos con otras personas, tampoco soy de las mamás rollentas, como que no le hable al vecino porque puede pasar, no, yo igual obviamente ve el tipo de personas, y les enseñas a los niños, nadie puede tocarte, en ciertas partes, nadie te puede mostrar nada, entonces esas cosas intento que ellos sepan y me hablen, pero no, dejo que se relacionen con personas, de.ntro de un ambiente que considero seguro. (Francisca, entrevista 3)

Interesante es mencionar también que las docentes extrapolaron ciertos aspectos de su rol maternal a su rol profesional, indicando que ciertas características suyas que han adquirido durante este proceso las demuestran en su trabajo en el aula.

“Sí, yo creo que sí, yo creo que todas ponemos nuestra parte maternal en la sala de clases” (Francisca, entrevista 3).
“El orden, estricta, pero cariñosa… con mis hijas son igual” (Raquel, entrevista 3).

Percepción de talento del profesor

Este código hace referencia a lo que los profesores entienden y creen sobre lo que significa el talento académico, y cómo es que se manifiesta en el estudiante doblemente excepcional.

En el caso del estudiante diagnosticado con TEA, una de las docentes comenta que ha demostrado con el paso del tiempo, un nivel de conocimiento más elevado en comparación al de sus compañeros, mientras que la otra también indica la presencia de un alto nivel académico, asociándolo a sus buenos resultados, los cuales ha tenido desde siempre. La otra docente asegura que tiene las mismas capacidades que el resto de sus compañeros, y hasta incluso más, pudiendo implementar con normalidad las clases planificadas, y no teniendo mayor problema en este aspecto. Es necesario destacar, que existe un sentimiento de sorpresa por esta situación, y que al conocer el diagnóstico de TEA de su estudiante, pareciera que creían que esto afectaría de mayor manera su rendimiento académico y su proceso de adaptación.

"En cambio con él me sorprendió mucho la adaptación que tuvo, que tenía con el curso, que podíamos trabajar con un niño totalmente, con las mismas capacidades que al resto, incluso más." (Raquel, entrevista 1)

En cuanto al caso del estudiante diagnosticado con TDA, la percepción de talento se enfocó mucho más en aspectos de la cognición del estudiante, llegando a niveles de análisis bastante más profundos,puesto que se menciona que el talento del alumno se refleja en su habilidad para abstraer y relacionar conceptos, que es mucho mayor a la de sus compañeros. También se mencionan características encontradas en el estudiante.

"Está el tema de abstraer primero, y rápidamente, creo que por ahí primero va. El de relacionar, también, relacionar muy rápidamente por ejemplo con sus

experiencias, relacionar la información que le estamos entregando un poco con el objetivo o el contenido que queremos ver, bueno también en desarrollar fichas más rápido siento que el abstraer más rápidamente y el relacionar lo que le estamos entregando con lo que él conoce, puede que tenga un nivel o, no sé, que tenga algunos indicios de tener un nivel digamos, como de talento cognitivo, lo que yo creo. [...] Pero principalmente porque llegan muy rápido a la respuesta o lo relaciona muy rápidamente con lo que ve" (Valentina, entrevista 1).

Experiencia laboral profesor

El código "Experiencia laboral profesor" se refiere a todas las experiencias que han tenido los docentes entrevistados en el aspecto laboral, no solo en el establecimiento donde se desempeñan actualmente, sino también en establecimientos anteriores.
En el caso de las docentes del estudiante con TEA, ambas han tenido varios años de experiencia ejerciendo la labor docente, pero en pocos establecimientos, y en uno de los casos, solamente en la escuela donde se encuentra actualmente, por lo cual han trabajado con un perfil de estudiante similar durante su trayectoria.

"Siempre ha sido la única fuente laboral en la que he tenido" (Raquel, primera entrevista).

En cuanto al caso de las docentes del estudiante con TDA, tenemos a dos docentes jóvenes que no han tenido tantos años de experiencia como en el otro caso, por lo cual, no han tenido la oportunidad aún de enfrentarse a experiencias en diversos establecimientos.

"Salí el año 2012 [...] y el año 2013 me incorporé al establecimiento" (Valentina).

9.2.1.2 Códigos relativos a las características del estudiante doblemente excepcional

Características del estudiante 2e

En este código se reúne todo lo que mencionaron las docentes acerca de la percepción que poseen del estudiante doblemente excepcional con quien trabajan, principalmente en los ámbitos académico, personal y social.
Respecto al caso TEA, ambas profesoras mostraron tener una visión muy positiva de él: Ambas construyeron una imagen de Felipe que es básicamente la de un niño bueno, muy inteligente, de buenas notas, pero que tiene problemas con los procesos de adaptación.

"es un muy buen niño además, tiene muy buenos sentimientos, es preocupado por la gente que él quiere, todo bien, solamente controlar esa parte impulsiva que él tiene" (Francisca, entrevista 1).

A pesar de que existe consenso por parte de las profesoras en ese aspecto, cada una tenía una manera diferente de describirlo. Por un lado, una de las docentes se centraba más en el contexto del aula o académico, la otra trataba de centrarse en las características socioemocionales del estudiante

"es un niño muy respetuoso, siempre está que quiere aprender todo, o sea, es el ideal de alumno" (Franciscal, entrevista 1).

"él es un niño muy reservado, obviamente, es un niño como te digo, bien bueno, y con buenos sentimientos, él se preocupa cuando algo le pasa a otra persona" (Francisca, entrevista 1).

En cuanto al caso TDA, ambas profesoras coinciden en que el estudiante es un niño notoriamente inteligente, a pesar de que no se refleje en sus resultados

académicos: Ninguna se detuvo mucho en los problemas de atención diagnosticados, sino más bien a su inteligencia, sus problemas sociales y la baja tolerancia a la frustración.

“no es una persona de sietes” (...) y que posee ciertas dificultades con la parte social y con el manejo de la frustración (Gabriela, entrevista 2).

A pesar de que no había mayores contrastes entre los discursos de cada una, sí se mostraron diferencias en sus niveles de seguridad al momento de referirse al tema, ya que una de las participantes se mostró un poco más titubeante al hablar sobre los rasgos de talento y de Necesidades de Apoyo que poseía el estudiante.

Características talento

En este código se reunieron aquellos textos del discurso de las profesoras que aludieron a todas aquellas experiencias, razones o características que hicieron evidente, al menos para ellas, el talento académico en el estudiante doblemente excepcional.

En el contexto del caso del estudiante con TEA, las profesoras describen al alumno como un niño con un alto interés por el aprendizaje, y que logra llegar a niveles de análisis mucho más profundos que el promedio de sus compañeros.

“entonces tú le enseñas, y él hace una transferencia de lo que entiende que a ti no se te ocurre” (Francisca, entrevista 2).

Respecto al caso del estudiante con TDA, si bien se mencionó que el proceso de aprendizaje del alumno era mucho más rápido, las percepciones de las docentes se enfocaron principalmente a la concepción de talento en el conocimiento acumulado.

“él es muy culto en relación a otros temas que los demás no conocen” (Valentina, entrevista 1).

Contexto del estudiante

Este código se concentra en todos los aspectos relacionados con el mundo del estudiante, su vida más allá del establecimiento educativo; lo que implica todo lo relacionado a su familia (a parte de la relación con los padres), su vida cotidiana, la cosmovisión familiar e historia previa e incluso algunos miedos frente algún peligro inminente.

Específicamente en el caso del estudiante con TEA, las profesoras describieron el estilo de vida del estudiante, caracterizado por la rutina y el sedentarismo y sus relaciones familiares, donde no tiene muchas figuras de apoyo, a excepción de su madre y un abuelo.

“no sale mucho de la casa, siempre con la mamá, y de la casa al colegio, vive a dos cuadras de acá, así que, súper cerca, no viaja mucho en locomoción colectiva” (Francisca).

Por el lado del caso del estudiante con TDA, el discurso se concentró más en el contexto del estudiante referido a la cosmovisión de su familia y a su falta de escolaridad, lo cual era esperable considerando la avanzada edad con la cual se insertó recién en el sistema escolar formal.
“no recibió una educación desde antes en el sistema, entonces era primera vez que se incorporaba a uno, y el igual, la familia tiene como ciertas orientaciones como religiosas” (Valentina) .

Experiencia Familiar Estudiante

El código “Experiencia Familiar estudiante” contiene todas las referencias a la vida familiar del estudiante doblemente excepcional, excluyendo a sus padres, a través de la visión de los docentes entrevistados.

En el caso TEA sabemos por parte de su psicopedagoga y su profesora jefe, que tiene una familia extendida, en donde vivía con su mamá, y sus abuelos, sin embargo, la profesora nos cuenta que una de las posibles causales de sus “descompensaciones” puede ser que su abuelo no se encuentra bien de salud, por lo que carga el miedo de no saber lo que va a ocurrir, o de tener que despedirlo en algún momento, ya que nunca ha sufrido una pérdida.

“él es muy abuelito y su mamá me dice que no está muy bien de salud, entonces también tiene miedo por esa parte, que a lo mejor el caballero ya no va a estar más y tiene que prepararlo para eso, porque él no ha vivido ese tipo de duelo” (Francisca, entrevista 2).

Otro tema importante sobre la familia es que no existe un papá presente, y Felipe se cuestiona si es querido, si su papá lo odiaba, que los abandonó con su mamá, y formó como una especie de barrera a él, la profesora jefe cree que él se hizo una idea de su papá a partir de las cosas que le dice su mamá de él, a partir de lo que se no cuenta podemos entender que la mamá de Felipe dejó esa mala imagen.

*“Una vez tocó un tema. Del abandono, por decirte. Estábamos trabajando y ahí salió, pero con palabras como de un no adulto. “Es que yo fui un hijo, un niño abandonado por su padre, porque él no quería tener un niño Asperger, y él me abandonó por eso yo no lo veo” pero no es un tema, que él siempre hable de su papá” (*Raquel, entrevista 2).

En el caso de TDA, Valentina, la psicopedagoga, nos cuenta que la familia de Martín es una familia nuclear, donde en su casa vive con ambos padres, que son muy preocupados por su educación.

“yo sé que la familia estaba bien conformada bien constituida, pero mucha información del papá, no. A parte de que conversaba mucho acerca de él. Era más bien su mamá la que estaba presente en todo lo académico, en todo lo que tenía que ver con responsabilidad.”(Valentina, entrevista 3).

Agregando también que se entiende que no falta mucho a clases y que cumple generalmente con las tareas y trabajos, sin embargo podemos deducir que sus buenas notas, su responsabilidad y comportamiento son producto a la exigencia que le pone su madre, al menos así cuenta su profesora jefe.

“Lo que sí, me han manifestado varias veces que él siente que su mamá lo va a matar, porque no sé, se le perdió algo, como muy exagerado, ¿ya?, tampoco he descubierto una situación conflictiva ni nada, pero son muy exigentes, y un poco la frustración que te conté de Martín, se debe a que la mamá tampoco deja que él ejecute muchas cosas para que salgan bien, y él prefiere hacerlas” (Gabriela, entrevista 3).

Percepción Estudiante-Profesor

Este código se refiere al pensamiento del profesor acerca de lo que el alumno doblemente excepcional piensa de su trabajo como docente, y cómo es que se relacionan entre ellos, tratando de ponerse en el lugar del estudiante.
En el caso del estudiante con TEA, las conversaciones con ambas docentes llevaron a respuesta similar: Ellas piensan que son un buen pilar para Felipe, con todo lo que conlleva, cariño, enseñanza, regaños, entre otros.

*“Yo creo que sí soy importante para él” (*Raquel, entrevista 2)

Sin embargo, agregando a estos comentarios positivos, se nos presenta un caso puntual mencionado, en donde se da cuenta que quizás él tiene un pensamiento de “superioridad” al resto de sus compañeros, en donde dice que se debe aburrir en clases, o cuestiona la función del profesor en el aula.

“no sé qué pensará él de mí, ¡esta vieja loca! no sé [...] Mira igual a él le gusta venir, sabe que soy una persona como súper flexible, porque a veces está cansado, y me dice “Tía quiero escuchar música” [...] y yo le digo claro, no lo hace todas las clases, como que sabe y deja pasar varias clases sin hacerlo, si yo siento que él confía harto en mí, pero saber qué pensará de mí, no sé, qué me viene a enseñar ella, sabrá más que yo” (Francisca, entrevista 2).

Por su parte, en el caso del estudiante con TDA, también se puede evidenciar que las profesoras sienten que Martín tiene sentimientos positivos hacia ellas, aunque fueron más enfáticas en mencionar que la relación no va más allá del vínculo profesor-alumno, describiéndola desde el ámbito funcional

“Probablemente yo diga algo parecido, sería como la profesora que me ayuda, la profesora que me ayuda cuando no entiendo algo o a la tía que puedo decirle que me siento inseguro más que nada diría como es, no profundizaría. Siento que soy solo a nivel funcional” (Valentina, entrevista 2)

9.2.1.3 Códigos relativos a la construcción y evolución del vínculo con el estudiante

Evolución del Vínculo

En este código se reúnen todos los aspectos referidos a los cambios que ha experimentado el vínculo entre el profesor y estudiante doblemente excepcional. Desde lo más personal, hasta aquello relacionado con la manera de trabajar en el aula.

En el caso TEA, la evolución del vínculo ha ido desde un trato condescendiente a otro más exigente, dados los problemas que han surgido debido a la impulsividad del estudiante, quien en el último tiempo ha mostrado también mayores niveles de agresividad. También, por el lado de Francisca, ha ido desde una relación netamente formal a una relación cercana y de confianza

"hay que tener cuidado con él… y yo creo que a mí también se me pasó como un poquito la mano con eso (...) entonces ahora como que me he tenido que retroceder y ya no, o sea, tú también cumple, tú también no te puedes salir de las normas" (Raquel, entrevista 3)

Con respecto al caso TDA, el vínculo, primero que todo, se formó a partir de la construcción de una percepción más fidedigna de la verdadera identidad de Martín, para evolucionar en vínculos de apoyo, confianza y tolerancia.

"Encuentro que hubo un cambio de perspectiva de saber, por aquí va un poco la cosa, de cómo teníamos que ayudar de otra manera que pudiésemos brindar mayor apoyo. Generó un cambio en el sentido de cómo lo veíamos a él que en el fondo sí era capaz de más" (Valentina, entrevista 2).

En este caso se da una situación que es necesario mencionar: aunque en un comienzo Gabriela afirmó que la identificación del estudiante como doblemente excepcional no había generado un cambio significativo, después afirmó lo contrario, dando incluso ejemplos de cómo había cambiado su manera de trabajar con él a partir de eso.

Características del Vínculo

Este código se refiere principalmente a todo lo relacionado con aspectos del vínculo que guarden relación con la calidad del nexo existente con el estudiante doblemente excepcional (como el nivel de confianza existente o la comunicación entre ellos), ciertas conductas de los estudiantes que denotan algo significativo para la relación y qué tan especial o imprescindible es el vínculo que se tiene con el estudiante.

En cuanto al caso TEA, se puede encontrar que el vínculo que generó cada profesora es bastante diferente. Por un lado, una de las docentes indica que el estudiante le habla de cosas mucho más personales para él, explicando que cuando se siente mal, por lo general acude a ella, haciendo muestra de una relación con un nivel de confianza bastante alto. Por otro lado, la otra profesora señala que, a pesar de tener una buena relación con el estudiante, sus conversaciones son en un nivel bastante más superficial.

Por lo tanto, a pesar de que ellas señalan que el alumno tiene muy buena relación con todos los docentes que trabajan en el establecimiento, se puede apreciar que ha generado un vínculo mucho más fuerte con al menos una de las docentes, probablemente por el trabajo más personalizado que pueden realizar entre ellos.

“siento que me ha tenido mucha confianza, porque me ha contado muchas cosas, como las chicas que le gustan, y todo eso” (Francisca, entrevista 1).

“Sí, sí me cuenta cosas. Por ejemplo cosas que le dan mucha pena o cosas que vivió el fin de semana, no es un niño muy abierto, o sea, me cuenta situaciones, pero tampoco mucho de lo que hace en el día, de lo que hace en la tarde es más de lo académico” (Raquel, entrevista 2).

Respecto al caso del estudiante TDA, ambas profesoras demuestran cierto cariño en su discurso, aunque existe una diferencia en los alcances que tuvo cada una en su relación con el estudiante, ya que, similar como se da en el caso del estudiante con TEA, una de las docentes ha demostrado ser mucho más requerida en la vida del alumno doblemente excepcional, traduciéndose esta situación en diversas anécdotas entre ellos, que llegan a ser bastante más numerosas que las de la otra docente.

“Aunque no hubo un vínculo tan fuerte, sino que más bien creo que fue momentáneo más por la necesidad, algo más funcional, porque lo necesita” (Valentina, entrevista 2).

Experiencias significativas

Este código abarca todas aquellas vivencias que han tenido los docentes entrevistados con el estudiante doblemente excepcional, y que han llegado a ser tan relevantes para ellos, que se traducen en cambios sobre su forma de ver al estudiante, o en la percepción que tienen sobre el vínculo generado con él.
Se puede observar en el caso de los docentes vinculados al estudiante con TEA, que las experiencias que mostraron un mayor nivel de importancia, fueron aquellas relacionadas con la forma en que el estudiante comenzaba a demostrar poco a poco de sus sentimientos, empezando a hablar de situaciones que antes lo acomplejaban bastante.

“Cuando él se abrió y me comentó sobre sus sentimientos que tenía hacia su papá, que tuviera la confianza de contarme detalles, [...] eso como que creó un vínculo más profundo, yo siento que... Bueno yo tenía la sensación de que igual obviamente nos teníamos cariño, pero no llevábamos tanto tiempo trabajando juntos, entonces a demás yo decía que me iba a costar un poco entrar en esa parte tan íntima, porque muchas veces lo intenté pero el como que no quería comentarlo, pero ese día sí, él abrió sus sentimientos, lloró mucho, me contó la rabia, la frustración que él sentía, que porque tenía un padre así, sufría porque su padre no era como otros padres, que se preocupara por él, entonces eso yo siento que, a partir de ese minuto como que hubo un cambio entre las cosas que conversábamos, entonces yo me sentido también con más confianza en el fondo cuando lo veo con alguna situación complicada, para preguntarle, y muchas veces no me quiere responder, y está bien, pero siento que hay una mayor confianza” (Francisca, entrevista 2).

En el caso de los docentes vinculados al estudiante con TDA, nos encontramos con que los docentes entrevistados basan parte de sus experiencias significativas en situaciones que tal vez no se presentan con un nivel de emocionalidad tan profundo, pero que sí representan momentos en los cuales el estudiante comenzó a interactuar más con las docentes, dando pie al fortalecimiento de los lazos existentes.

“Entonces un día le dije “Martín qué estás haciendo acá” “Estoy explorando el colegio” me dijo “En la zona del radal, hay unos libros en el suelo” y le dije “Ya Martín, ¿Me quieres ayudar?” “¡Ya!” me dijo, le dije “tengo una misión para ti: lo que pasa es que se me perdió una bufanda” Y le dije entonces dónde había estado y empezamos a buscar. Fue como súper simpático, estar ahí, interactuar, porque él como que se tomó a pecho la misión de que yo le había pedido que me ayudara. Por ejemplo, no sé, entonces igual yo creo que hay una relación de

cercanía porque no sé yo si quizás le hubiera dicho "Ah no qué fome profe" y él es como bien niño todavía para esas cosas" (Gabriela, entrevista 2).

Percepción Profesor-Estudiante

Este código recopila todas aquellas características distintivas y observaciones sobre las actitudes y comportamiento del estudiante, desde la perspectiva de profesor.

En el caso TEA, se encuentra que Felipe es un estudiante que no ha logrado desarrollar amistades reales en el establecimiento, presentando variados problemas de socialización con sus pares, no así con los docentes, con quienes logra tener un nivel mayor de comunicación. A pesar de sus problemas para socializar, consideran que Felipe es un niño de muy buenos sentimientos y preocupado por los demás.

"Es un niño muy reservado, obviamente, es un niño como te digo, bien bueno, y con buenos sentimientos, él se preocupa cuando algo le pasa a otra persona, ¿ya? Eh, muy muy muy responsable, siempre tiene que tener sus tareas al día, cumplir con compromisos, si yo no voy a buscarlo a la hora que tengo hora con él, él ya está aquí inmediatamente "tía tia", obviamente le cuesta mucho socializar con otras personas que no conoce, tiene un grupo que llama sus amigos pero lo que yo he observado es que en realidad es una amistad, si... Si bien es una amistad, pero no muy profunda, son niños que se acercan a él, que hacen tareas con él, lo defienden de otros, pero no se van a visitar ni a las casas, que a esta edad ya empiezan a hacer esas cosas, no, no veo eso" (Francisca, entrevista 1).

En el caso TDA encontramos que una de las docentes cree que hay más que un simple "déficit atencional" ya que observa características en Martín que no suelen ser de un niño con estos rasgos. Considera a Martín con un niño que ha tenido bastantes problemas para adaptarse también hay que recordar que el estudiante

recibía clases en su propia casa, hasta hace dos años, por lo que puede que estas acciones se deban a que aún no logra entender en su totalidad el funcionamiento de la escuela regular o simplemente estar inmerso en una sala de clases, ya que es todo relativamente nuevo para él.

"Claro, o algún trastorno asociado, pero eso igual se va a observar, hay que entender que Martín lleva dos años recién con el sistema, entonces igual puede ser algo con el tema adaptativo, pero si, le cuesta harto flexibilizar. Hay que darle tiempo al tiempo, e ir observando que pasa" (Valentina, entrevista 2).

"Si bien siempre me ha llamado la atención que para él las actividades de aniversario son como una pérdida de tiempo, prefiere estar en clases" (Gabriela, entrevista 2).

9.2.2 Análisis relacional

En al apartado anterior se mencionaron ciertos códigos que guardaban relación entre ellos, los cuales presentaban co-ocurrencias que dieron las pautas de ciertas relaciones que se establecían en el discurso de las diferentes profesoras.

Pero más allá de estas relaciones encontradas en el análisis del discurso, se vuelve interesante destacar los tópicos que, a juicio de quienes realizaron la investigación, mantienen relaciones que pueden llegar a ser incluso de causa-efecto.

La percepción que tienen las docentes sobre el estudiante doblemente excepcional es un tema central al analizar la totalidad del discurso de cada persona entrevistada, ya que estas percepciones empaparon cada temática tratada durante la investigación. Más allá de las características puntuales del estudiante, las percepciones de las profesoras también se vieron reflejadas en sus juicios de valor, expectativas, e incluso sus temores respecto al estudiante.

También se puede decir, que las percepciones de las profesoras, al menos en los casos estudiados, determinan otros aspectos de la relación generada con el estudiante.

Por ejemplo, las altas expectativas que tienen las profesoras de Felipe en cuanto al área académica y los grandes temores que tienen a su vez en el aspecto emocional, les permiten tomar decisiones específicas en cuanto a la metodología que utilizan para trabajar con él, donde, como se explicaba anteriormente, se dedicaban más a la contención del estudiante que al aprendizaje de nuevos contenidos o habilidades.

A su vez, las percepciones que se tienen sobre el estudiante se han ido transformando en el tiempo, a través de las distintas experiencias significativas que han vivido con el alumno. Aquí se puede mencionar, por ejemplo, el cómo las docentes de Martín fueron profundizando en sus características particulares a medida que vivían episodios significativos con él, lo cual a su vez también repercutió en la forma que empezaron a trabajar con el estudiante.

De la situación mencionada anteriormente también se puede desprender la relación existente entre las experiencias significativas que han vivido las profesoras y la evolución que ha tenido la relación entre ellos, ya que en ambos casos, a medida que vivían distintas experiencias, el vínculo formado se iba fortaleciendo en términos de confianza y apoyo.

Por otro lado, las experiencias relacionadas al vínculo con los padres de las profesoras entrevistadas, han demostrado también ser relevantes para el análisis de sus discursos, ya que los diferentes tipos de vínculo establecidos entre las profesoras y sus padres ha determinado en ellas rasgos de personalidad característicos, los cuales las predisponen a generar tipos de vínculos diferentes, tanto con los estudiantes en general como con el alumno doblemente excepcional.

A su vez, específicamente para el caso de Raquel y Francisca, la relación establecida con sus padres les ha otorgado patrones de comportamiento que les han permitido establecer un vínculo de apego con sus propios hijos y, como se mencionó también en el análisis anterior, extrapolar estas características a su labor docente en el aula.

10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En concordancia con los objetivos planteados al comienzo de este trabajo, se procederá a describir los vínculos profesor-estudiante en los casos TEA y TDA por medio de la literatura y la subjetividad propia de las investigadoras. Frente a esta descripción, se procederá a determinar la existencia o inexistencia de una resignificación en el vínculo a partir de la identificación de la doble excepcionalidad y a comparar esta determinación de los casos TEA y TDA.

Caso TEA

Uno de los elementos que caracterizan los vínculos humanos son la personalidad o las características individuales de los sujetos (Allidière, 2004; Hamre y Pianta, 2006).

A partir del análisis es posible concluir que Francisca puede ser definida como una persona cercana, extrovertida, y que busca generar simpatía con el otro. Allidière (2004) relaciona estas características con la cualidad de algunos docentes de centrar sus clases en sus estudiantes y buscar formar vínculos estrechos con ellos. Tales cualidades son demostradas por Francisca en el momento en que que ella manifiesta que para cada uno de sus estudiantes tenía una metodología diferente. También se visualizan en el valor que atribuye a las conversaciones de confianza que le regaló Felipe, como aquella en que le contó acerca de su padre.

También según lo que comentaba respecto a su relación con sus padres que siempre se ocuparon de todo lo que necesitaba y a cómo fue el proceso de dejar el hogar, se puede afirmar que desarrolló un apego seguro (Bowlby, 1998), lo que sostendría su confianza y apertura en las relaciones que establece con otros. Estos antecedentes traen predisposiciones para generar vínculos cercanos con sus estudiantes, entre ellos Felipe.

De Raquel se puede afirmar que se la encontró un poco más seria y distante que Francisca, además de parecer un poco pasiva socialmente según como se percibió de ella en la sala de profesores. Estas características pueden constituir un rasgo de su personalidad, como una persona con poco interés para formar

vínculos con otras personas (entre ellas sus estudiantes), o puede ser producto de un proceso de duelo que comenzó a vivir con la partida de ambos padres, quienes fallecieron meses antes de las entrevistas. Respecto al tipo de apego que parece haber desarrollado, un apego inseguro (Bowlby, 1998) es el que se puede deducir a partir de su doloroso proceso de dejar su casa en el momento en que tuvo que hacerlo. Un tipo de apego inseguro también está relacionado con la dificultad de establecer relaciones con otros, lo que coincide con el perfil esquizoide.

Felipe por su parte posee características propias del Trastorno de Espectro Autismo, como las dificultades sociales y las descompensaciones frente a situaciones molestas. Pero también, probablemente debido a su alta capacidad, posee algunas cualidades poco comunes entre personas con su misma necesidad específica, como el manejo de la ironía y la capacidad de entender una broma. El desarrollo de un tipo de humor precoz es característico de las altas capacidades cognitivas (Benito, 1996), razón por la cual se cree que la alta capacidad es la causa de la cualidad particular de Felipe. Esta habilidad especial con el humor constituye una gran ventaja para un estudiante con TEA para generar vínculos con otras personas, ya que no se presentaría el problema descrito por Emam y Farell (2009), de carecer de momentos compartidos con otros como el reírse de una broma.

Por otro lado, también la misma alta capacidad que caracteriza a Felipe lo constituye en un niño muy curioso, lo cual es valorado por los profesores, quienes lo califican de “el alumno ideal” (Raquel)

Pero Felipe también posee otras cualidades que no favorecen tanto su relación con los profesores del establecimiento. Ambas profesoras manifestaron con mucha preocupación que Felipe ha estado sufriendo repetidas descompensaciones o ataques de ira prácticamente todos los días. Esto ha generado distanciamientos entre Felipe y sus profesores, a pesar de que su relación con ellos es buena, porque como menciona Eisenhower, et al. (2014), los problemas de conducta propios del TEA afectan la calidad de la relaciones con los profesores, haciéndolas más conflictivas y desapegadas.

Ahora, en cuanto a las relaciones que finalmente se dan entre ellos, tenemos que éstas (Felipe-Raquel y Felipe-Francisca) son diferentes entre sí.

Algunas de las conductas que mencionaba Francisca, como el ir a buscarla cuando está mal, son signos evidentes de apego (Ainsworth, 1991), dado que demuestran que el estudiante encuentra en la profesora un recurso de protección y cuidado. Por otro lado, los temas de conversación que incurren llegan a ser bastante personales y profundos, lo que es un signo de confianza y un indicador de un buen nivel de comunicación (Pianta, 2001). También Francisca demuestra intensos sentimientos entorno a Felipe: la angustia que le provocan las descompensaciones que sufre y la manera en que sus compañeros y los apoderados han reaccionado a ellas y la preocupación que le infunde la incertidumbre de si Felipe tendrá en la enseñanza media el apoyo que requiere para poder sacar adelante su potencial. Por tanto a pesar de la tendencia natural de Felipe a no generar demasiados vínculos estrechos, parece ser que Francisca es una excepción a su regla.

Raquel por su parte sostiene tener una relación estrecha con Felipe y sentir una gran estimación por él (aunque principalmente sostenida en sus logros académicos). Pero al especificar estas situaciones, da ejemplos de tener una buena comunicación con él basándose en temas un poco más superficiales que los que mencionaba Francisca. También cuando se le pregunta si ella se considera alguien importante o especial para él, afirma con toda seguridad, pero luego generaliza esta condición para todos los profesores de Felipe, por tanto no calificaría para un vínculo afectivo en el concepto de Ainsworth (1991). Por otro lado, no demuestra miedos o aspiraciones muy fuertes en torno a él, lo que sugiere un estado de desapego del presente y futuro de Felipe, no se detiene en hablar acerca de los problemas y dificultades de su alumno y las expectativas que menciona son expectativas *cliché* para cualquier estudiante que parezca un poco más inteligente que el promedio. Esto coincide con lo que encontraron Mashburn, et al., (2006) respecto a que los profesores con más experiencia suelen reportar relaciones menos cercanas con sus estudiantes en comparación a sus colegas

más novatos. Aunque de todas maneras, no se puede decir que no hay vínculo alguno, ya que, teniendo la posibilidad de evadir y delegar los problemas de descompensación de Felipe al PIE, ha tomado cartas en el asunto dirigiéndose a Felipe de una manera más amorosamente exigente.

Este vínculo más estrecho que logró la educadora diferencial con Felipe coincide con una metodología personalizada que utiliza con él que contradice los problemas enunciados por Robinson, et al. (2007) y de Santayana (2004) respecto a centrarse únicamente en las debilidades de los estudiantes doblemente excepcionales en lugar de potenciar sus talentos. En este caso, Francisca cuenta que por lo general suelen trabajar con ejercicios de matemáticas que sean desafiantes para Felipe, además de adelantar algunos contenidos para la educación media.

Lo que tuvieron en común ambas profesoras, es la manera que su rol como madres es transferido a su rol de profesoras. Allidière (2004) advierte una situación similar con las Transferencias Parentales, las cuales se refieren a la situación que se da cuando los profesores transfieren a su rol docente el modelo de sus padres. En este caso, lo que parece haber ocurrido es un efecto en cadena. Francisca describe la frustración que le provoca el replicar en sus hijas las mismas conductas que aborrecía de su madre, para luego reconocer que como profesora sí replica algunas conductas de su rol de madre; situación que Raquel también afirma con toda seguridad.

Con lo anterior, estas profesoras nos demuestran que finalmente una persona es siempre una sola persona. Los roles que ellas ejercen en distintos ámbitos de su vida mantienen ciertos hilos conductores, los cuales fueron hilados desde la infancia, con los roles que se ejercieron sobre ellas. De esta manera, el origen de la conducta o, más profundamente, del carácter de estas profesoras, estaría en una maraña de hilos que llevan la herencia de generaciones, de padres a hijos, profesores a estudiantes, mentores a mentorados, etc., conformando así una herencia, una memoria social interna (no en el concepto antropológico explicado por Calise, 2011), que no es ajena a área alguna de su vida, incluida la docencia.

Caso TDA

Las profesoras en este caso presentaron personalidades muy diferentes, las cuales resultaron ser coincidentes con las diferencias que tuvieron en la manera de relacionarse con sus padres. Así, en este caso se nota un fuerte impacto de la relación con los padres en las personalidades de las docentes, pero que, a diferencia del caso anterior, no se traducen en diferencias significativas en la relación con el estudiante.

Valentina se mostraba introvertida, distante y muy cordial en el trato, no parecía mostrar confianza fácilmente, sino más bien cautelosa frente a la persona desconocida. Este modelo de relación lo pudo haber adoptado (mediante el proceso de identificación en el concepto de Allidière, 2004) a partir de la manera en que sus padres se relacionan con ella, de una manera distante y superficial. O también puede estar relacionado con el hecho de que este mismo tipo de relación pudo haber generado un tipo de apego inseguro en su primera infancia (Mena, et al., 2008) y que eso la lleve a presentarse una forma desconfiada y a observar mucho antes de actuar.

Gabriela por su parte afirma tener una relación muy cercana con su madre, pero no así con su padre, por un asunto de personalidades, su madre es más conversadora y su padre suele ser más escueto y estar muy ocupado, aunque eso nunca implicó para ella que la relación con él fuera mala. La cercanía y complicidad que tuvo siempre con su madre puede haber bastado para generar un apego de tipo seguro (Bowlby, 1998), que coincidiría con su manera de ser muy expresiva, alegre y confiada.

Martín es descrito por las profesoras como un estudiante inteligente, algo desadaptado y con pocas habilidades sociales, pero en especial algo que ambas repitieron de la misma manera es su problema con la frustración, probablemente relacionado con la manera en que fue criado por sus padres (quienes no le permitían hacer cosas de manera muy independiente por miedo a que se

equivocara) según Gabriela. Pero Bailey y Rose (2011) relacionan los problemas con la frustración con la condición de doble excepcionalidad, ya que ven que no pueden rendir tanto como creen que debieran hacerlo. Aunque con algunos casos se ha demostrado que los estudiantes son capaces de dirigir esta frustración al desarrollo de estrategias compensatorias (Bailey y Rose, 2011), este no parece ser el caso, probablemente debido al enfoque en las debilidades que predominaba en el discurso de las profesoras.

Algo que llamaba mucho la atención a las profesoras era el contexto familiar de Martín: una madre muy comprometida y exigente académicamente, pero al mismo tiempo un poco distante en los rasgos emocionales. Pero además, destacaban en su familia una cosmovisión distinta, ya que tanto Martín como su hermano se insertaron al sistema escolar de manera tardía, lo que según las profesoras explicaría las dificultades sociales que posee.

El vínculo generado con ambas parece ser similar, ambas demuestran un especial cariño por Martín, pero admiten que él no es muy cariñoso.

Valentina sugiere que la relación de Martín con ella siempre se enfocó netamente en lo académico, si hablaban de otros temas siempre eran superficiales. Ella se constituyó como la persona que le prestaba ayuda cuando lo necesitaba. Pero también mencionó algunas situaciones en que Martín la había buscado cuando quería compañía, lo que sugería de parte de él que a ella la percibía un poco más cercana que otros profesores, aunque de parte de ella, Valentina reconoce que con Martín no logró formar un vínculo tan cercano como sí ha logrado hacerlo con otros estudiantes. En parte Valentina atribuye esto al corto tiempo que estuvo trabajando con él (un año), pero también estaban las predisposiciones de ambos a no vincularse de manera muy cercana fácilmente. Pero de todas maneras predomina en ella una sensación de nostalgia, como lamentando no haberlo podido conocer más, y también de culpa por considerar que su alta capacidad no estaba siendo tratada como corresponde, que él necesita más desafíos y más apoyo en esa área que no se le está dando.

De parte de Gabriela, ella menciona que especialmente durante el último tiempo en que ha puesto más atención a Martín (debido al proceso de investigación desarrollado en torno a él), lo ha considerado especialmente en su clase. Menciona varias anécdotas en que Martín la buscaba por diversas razones, en general porque estaba aburrido, e iba donde ella a buscar compañía. Aunque esto no es suficiente para asegurar la existencia de un vínculo de apego, sí se asemeja a un vínculo afectivo de compañía, según lo describe Ainsworth (1991), que va acompañada de una buena comunicación y bajos niveles de conflicto y dependencia en términos de Pianta (2001). Otra evidencia de que el vínculo entre Gabriela y Martín es más uno de compañía que uno de apego, es que no hay miedos ni aspiraciones futuras, Gabriela manifestó no tener expectativas en particular para Martín, la imagen que tiene de él en el presente le dificulta imaginárselo en futuro. Por tanto la relación se disfruta pero no hay mayores preocupaciones por el otro.

De todas maneras la relación que posee Gabriela con Martín parece ser más cercana que la de Valentina, principalmente porque Gabriela describe temas de conversación más amplios y mayor cantidad de instancias en que Martín ha buscado su compañía

Respecto a las transferencias que se encontraron en el caso del estudiante con TEA, en este caso no se puede visualizar la misma dinámica porque ninguna de las profesoras es madre y tampoco se obtuvo suficiente información respecto a si existe una relación entre su rol docente y el modelo de sus padres. Pero sí se notaron algunas similitudes entre la cercanía de la relación con sus padres y la que establecen con sus alumnos o su manera de relacionarse con las personas, lo cual no es difícil de afirmar dados los inevitables procesos de identificación que se desarrollan con los padres durante la infancia (Allidière, 2004)

La Evolución y Resignificación del Vínculo:

En el caso TEA, como se mostró en el análisis cualitativo de los resultados, hubieron dos formas de evolución: desde un trato condescendiente a otro más exigente (en el caso de Raquel) y desde una relación netamente formal a una relación cercana y de confianza (por parte de Francisca). Pero esto no fue influenciado mayormente por la identificación de la doble excepcionalidad según lo que manifestaron las profesoras, sino más bien por ciertas situaciones o hitos que tuvieron mayor relación con influencias externas y por un largo trabajo de generación de confianza. Felipe comenzó a vivir una situación familiar complicada en una etapa especialmente vulnerable: la adolescencia. Esto generó en él estas descompensaciones que desencadenaron una serie de problemas con alumnos y apoderados. Esta situación fue la que obligó a Raquel a cambiar su forma de relacionarse con Felipe, a dejar de ser tan condescendiente y exigirle un poco más de su parte. En el caso de Francisca, fue en esta situación que se dio la oportunidad de cosechar los frutos de sus esfuerzos por generar una buena relación con Felipe cuando él se abrió a ella y le contó acerca del origen de lo que le pasaba. Esa conversación fue para ella un hito en la relación, ya que le demostró que Felipe sí estaba respondiendo al cariño que ella le entregaba.

En el caso del estudiante con TDA, ambas profesoras describieron una evolución similar: desde la concepción de un niño introvertido, al descubrimiento de un estudiante con “mucha personalidad” (Gabriela), además de descubrir su talento académico. También ambas profesoras coincidieron que la identificación de Martín como estudiante doblemente excepcional, pudo haber sido algo insignificante en términos de reconocer sus cualidades de NEAE y Talento Académico, porque las consideraban notorias desde antes, pero sí reconocieron que teniendo el nombre de la necesidad más específica de Martín les hizo enfocarse más en cómo poder apoyarlo y en ser más conscientes y tolerantes con sus características y considerarlas en su trabajo de aula. Por tanto se genera una antítesis entre lo insignificante y lo relevante de la identificación, percepciones que logran convivir debido a que están sujetas a áreas levemente diferentes: la identificación es

insignificante en la comprensión del estudiante, pero es relevante en la consideración de la comprensión que se posee para trabajar con él. Esto podría explicar la contradicción de Gabriela, pero no con un alto nivel de certeza debido a que existe la posibilidad de que la contradicción haya sido producto de un deseo de condescender con las supuestas ideas de la entrevistadora. Pero se puede sostener que la explicación puede ser la primera y no la segunda debido a que particularmente Gabriela mencionó cómo el proceso de investigación, mediante las entrevistas que se le hicieron en torno a Martín, le han hecho reflexionar y poner más atención a un estudiante que anteriormente pasaba un poco más desapercibido en su aula y en sus pensamientos.

En esto último encontramos una diferencia entre ambos casos. Tenemos que en el caso del estudiante con TEA, la identificación del estudiante no tuvo relevancia alguna en relación a otras situaciones que sí generaron cambios significativos en la relación profesor-estudiante. Mientras que en el caso TDA, la identificación sí logró ser relevante al menos el foco se colocaba sobre el estudiante. Probablemente esta diferencia se dio debido a que en el caso TEA, el foco ya estaba puesto y al menos la metodología de Francisca era ya satisfactoria; a diferencia del caso TDA, donde no se habían tomado grandes medidas de apoyo en base a que habían otros estudiantes que mostraban mayor necesidad de apoyo académico y la alta capacidad era reconocida pero no tomada en cuenta mayormente para la planificación de la enseñanza.

Por tanto, no se pudo profundizar mayormente en la posibilidad de que el grado de significancia de la identificación esté en el tipo de NEAE que esté asociada a la alta capacidad, ya que durante la investigación fue notado el hecho de que ambos casos se encontraban en estados diferentes de apoyo y conocimiento del estudiante. Mientras a Felipe lo conocían desde muy pequeño, a Martín lo conocían desde hace un poco más de un año. Esto quiere decir que para constatar la premisa hecha al inicio de este párrafo, serían necesarios más estudios comparativos en torno a esta temática.

En resumen, con este trabajo encontramos que el vínculo no se ve mayormente afectado por la identificación de la doble excepcionalidad del estudiante, ya que en estos casos las cualidades de los estudiantes eran evidentes desde antes, pero sí que los procesos de investigación colaboran en la atención que las docentes dirijan a las necesidades de los estudiantes con esta cualidad.

También que es necesario continuar la investigación en torno al impacto de la identificación de la doble excepcionalidad en los vínculos profesor-estudiante en una mayor cantidad de casos, para lograr encontrar o descartar la posibilidad de que el nivel del impacto pueda estar asociado al tipo de NEAE que posea el estudiante.

Otro motivo para continuar con la investigación en torno a este tema, es el fenómeno manifestado por Gabriela: el aumento de la atención puesta sobre su estudiante doblemente excepcional. Podemos concluir con esto que, a pesar de que adoptamos un paradigma interpretativo y no sociocrítico para la investigación, el proceso de entrevistas fue suficiente para generar un cambio en los sujetos que formaron parte de esta investigación. Encontramos, por tanto, que la investigación cualitativa en torno a la doble excepcionalidad, sin importar su paradigma, se puede constituir como un medio de generación de conciencia en los centros escolares.

Por otro lado encontramos que es provechoso para la investigación de los vínculos pedagógicos recordar que tanto estudiantes como profesores son personas que poseen un carácter único y socialmente construído, a través de identificaciones con diversos sujetos significativos que aparecen en su historia de vida. En este proceso de construcción de una memoria social interna los profesores tenemos una posición que nos instala como posibles hiladores de esta memoria en nuestros estudiantes, dependiendo de la capacidad que tengamos para generar vínculos afectivos con ellos y de convertirnos en sujetos significativos para sus vidas.

Esta posición es un llamado a que como profesores seamos inteligentes en utilizar de manera positiva y constructiva la capacidad de generar vínculos con nuestros

estudiantes, en especial con aquellos que esconden un gran potencial vestido de una gran vulnerabilidad, como es el caso de nuestros estudiantes doblemente excepcionales.

11. BIBLIOGRAFÍA

Agencia europea para el desarrollo de la educación especial. (2003). *Necesidades - Educativas Especiales en Europa.* Publicación Monográfica. EURY-DICE.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment.* Hills-dale. *NJ Eribaum*.

Allidière, N. (1995). *La entrevista y los estilos psicológicos en la empresa*: Segunda parte. Buenos Aires: s/e.

Allidière, N., et al. (1997). *Fundamentos de psicología*. Buenos Aires: s/e.

Allidière, N. (2004). El vínculo profesor-alumno: Una lectura psicológica. Buenos Aires: Biblos.

Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Bailey, C. L., & Rose, V. C. (2011). *Examining teachers' perceptions of twice exceptional students: Overview of a qualitative exploration.* Retrieved from http:// counselingoutfitters.com/ vistas/vistas11/Article_07.pdf

Ballesteros, B. P., Medina, A. y Caycedo C. (2006). *El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá*, Colombia. *Universitas Psychologica 5*(2), 236-258. Recuperado desde: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S165792672006000200004&script=sci_arttext&tlng=es

Benavides, M. (1998). Talentos matemáticos: Un programa en paralelo con el sistema de enseñanza en Chile. Tesis de Magister. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

Benavides, M. (2001). The use of technology in a program for mathematically gifted children. En Proceeding of The 14th Biennal Conference of the World Council for Gifted and Talented Children (p. 40). Barcelona.

Benavides, M. (2003). La educación de niños con talentos académicos en Chile. En Ideacción, la revista en español sobre superdotación, 19, 19-20.

Booth, T. y M. Ainscow (2000). Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusion, Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida - 1: El apego* (M. Valcare, trand.). Barcelona: Paidós (publicado originalmente en 1969).

Burman, E. (2016). Lecciones de la psicología del aprendizaje y el amor. Psicoperspectivas, *15*(1), 30-41.

Caballero, R. (2008). Síndrome de Asperger. Sejería d, 6.

Caño, M., Palazuelo, M., Marugán, M., Frutos, C., & Quintero González, M. (2011). La expresión emocional en alumnos de altas capacidades. FAISCA. Revista De Altas Capacidades, 15, 50 - 66.

Castro, M. L. (2005). Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente. Tesis doctoral dirigida por: Sánchez Esteban: Universidad Complutense de Madrid.

Colangelo, N. y Kelly, K. R. (1983). A study of student, parent and teacher attitudes towards gifted programs an gifted students. Gifted Child quarterly, 27, 107-110.

Colangelo, N. y Assouline, S. G. (1995). Self-concept of gifted students: Patterns by self-concept, domain, grade, level and gender. En F. J. Monks (Ed.), Proceedings from the 1994 European council on high ability conference (pp. 66-74). New York: Wiley.

Colangelo, N. (2003). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (3th ed.) (373-387). United States: Pearson Education.

Creswell, J. (2002) Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches. London: Sage

De Santayana, R. P. (2000). Gifted children with learning disabilities: A combination of characteristics, but one unique reality. En prensa: Roeper Review.

De Santayana, R. P. (2002). Superdotación intelectual y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Abstract). *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, *9*, 126-135.

De Santayana, R. P. (2004). Alumnos doblemente excepcionales: Superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje. *Faísca s/v* (11), 37-45.

Eisenhower, A. S., Blacher, J. y Hurst, H. (2014). Longitudinal associations between externalizing problems and student-teacher relationship quality for young children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders 9*, 163-173.

Eisenhower, A. S., Hurst, H. y Blacher, J. (2015). Science to practice: Student-teacher relationships and early school adaptation of children with ASD: A conceptual framework. *Journal of Applied School Psycology, 31*, 256-295. DOI: 10.1080/15377903.2015.1056924

Emam, M. M. y Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *Routledge 24*(4), 407-422. DOI: 10.1080/08856250903223070

Etcheverry, J. (2001). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foley, M. (2010). Atendiendo a las necesidades de estudiantes talentosos con trastornos del espectro de autismo: Aproximaciones diagnósticas terapéuticas y psicoeducativas, 9, 202-223.

Flanagan, A, & Arancibia, V. (2005). Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos Talentosos Efectuada por Profesores. Psykhe (Santiago).

Fuchs, D., & L. S. Fuchs (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform, *Exceptional Children*, 60: 294-309.

Gagné, F. (1993). Construct and models pertaining to exceptional human abilities. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (Eds.), International handbook of research and development of giftedness and talent (pp. 69-87). Oxford: Pergamon Press.

Gagné, F. (2009). Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.0. Universidad de Québec: Canadá. Recuperado de http://www.eurotalent.org/Gagne_MDDT_Modelo.pdf

Gallagher, J. J. (2003). Issues and challenges in the education of the gifted students. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3ª ed.), (11-23). Estados Unidos de América: Pearson Education.

García, M. E., (1995). El educador como figura de identificación. Buenos Aires: Tekné.

Gardner, R. (1987). Hyperactivity, the so-called Attention Deficit Disorder, and the group of MBD syndromes. Cresskill, NJ: Creative Therapeutics.

Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós

George, A. L., & Bennett, A. (2005). Case studies and theory development in the social sciences. Cambridge, MA: MIT Press.

George, D. (1992). The challenge of the able child. London: David Fulton

Glenn, C. (2007). The impact of teachers' epistemological beliefs and their beliefs about disability on their teaching practices in inclusive classrooms. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Toronto.

Gómez, M. P., Conejeros, M. L., Sandoval, K. y Armijo, S. (2016). Doble excepcionalidad: Análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología 34*(1), p. 5-37.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. En G. G. Bear & K. M. Minke, *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (59-71). Washington DC: National Association of School Psychologists.

Herrera, M. J., González, M. A. y Martell, N. G. (2013). Actitud de docentes de primaria hacia alumnos con necesidades educativas especiales. En N. A. Ruvalcaba, L. E. Oliveros, M. G. Covarrubias, R. Flores y J. Gutiérrez (Coor.) *Aportes interdisciplinarios en el ejercicio profesional de la salud mental*, (vol. 2) (204-217). México: Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

Jacobvitz, D. & Sroufe, A. (1987). "The early caregiver-child relationship and attention deficit disorder with hyperactivity in kindergarten: A prospective study." Child Development, 58, 1496–1504.

Jordan, A., Glenn, C. & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education, 26.* 259-266.

Kaat, A. J., Gadow, K. D., & Lecavalier, L. (2013). Psychiatric symptom impairment in children with autism spectrum disorders. Journal of Abnormal Child Psychology, 41(6), 959–969.

Kanne, S. M., Abbacchi, A. M., & Constantino, J. N.(2009). Multi-informant ratings of psychiatric symptom severity in children with autism spectrum disorders: The importance of environmental context. Journal of Autism and Developmental Disorders, 39(6), 856–864

Krech, D., Crutchfield, R., Ballachey, E. (1978) Psicología Social (3ª ed). España: Biblioteca Nueva.

Kroesbergen, E. H., Van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M. N. & Reijnders, J. J. W. (2015). The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children. *Gifted Child Quarterly,* 1-15. doi: 10.1177/0016986215609113

Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1983). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.

Litner, B. (2003). Teens with ADHD: The challenge of High School. *Child & Youth Care Forum, 32*(3). 137-158.

Lipsky, D. K. & A. Gartner (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society, *Harvard Educational Review,* 66: 762-796.

Lord, R. (1999). Síndrome de Asperger. Síndrome de Asperger.

Marchand, M. (1960). La efectividad del educador. Buenos Aires: Kapelusz.

Marshall, V. (2000). Una experiencia piloto en la identificación y el desarrollo de talentos matemáticos. En S. Bralic y C. Romagnoli (Ed.), Niños y jóvenes con talento. Una educación de calidad para todos (pp. 293-298). Santiago de Chile: Dolmen.

Martinez, M. (1998). Psicoanálisis y educación. *Revista de Psicoanálisis* (19).

Martínez, M. (2010). Alumnado con altas capacidades. Graó: Barcelona.

Martínez, M. (2012). *Altas Capacidades Intelectuales: Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar.* Graó: Barcelona.

Mashburn, A., Hamre, B., Downer, J., & Pianta, R. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of pre-kindergartners relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment, 24*, 367–380.

Mena, I., Bugueño, X. y Valdés A. M. (2008). *Vínculo pedagógico positivo: Principios para su desarrollo.* Chile: Valoras UC. Recuperado de: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/vinculo_pedag_positivo.pdf

Monaster, G. J., Chan, J.C., Walt, C. & Wiehe, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: A partial replication. *Gifted Child Quarterly, 38,* 176-178.

Peña, A (2001). Concepto de Superdotación. Aspectos psicológicos, personales y sociales. Aula Abierta, 77, 59-76.

Perez, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes* (6ª edición). .
. Madrid: La Muralla.

Perez, G. (2007). Desafíos de la investigación cualitativa. Chile. Recuperado de: http://www.academia.edu/6457324/DESAF%C3%8DOS_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_CUALITATIVA

Pianta, R.C. (1999). Enhacing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psycological Association.

Pianta, R. C. (2001). Teacher–student relationship scale. *Lutz, FL: Psychological Assessment Resources Inc*.

Rangel, J. V., & Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo: Una breve revisión teórica. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (49), 265-275.

Regatky, N, Gutson, K & Salamanco, G. (2009). Trastorno del espectro autista. Revista del Hospital de niños de Buenos Aires. 51. 246-249.

Renzulli, J. y Reis, S. (1997). The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning. En N. Colangelo y G. A. Davis (Ed.), Handbook of gifted education (pp. 136-154). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

I Riba, S. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, *6*, 3-25.

Robinson, A., Shore, B. M. & Ennersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide.* United States: National Association for Gifted Children.

Rubenstein, L. D., Schelling, N., Wilczynski, S. M., & Hooks, E. N. (2015). Lived . . Experiences of Parents of Gifted Students With Autism.

Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor - . metodológico y retos. *Liberabit, 13*(13), 71-78.

VanWynsberghe, R y Khan, S. (2007). Redefining Case Study. International . . . Journal of Qualitative Methods, 6(2), 1-10.

12. ANEXOS

12.1 Libro de códigos

Código	Experiencia familiar del estudiante 2e
Cuándo se usa	Cuando el profesor hable de experiencias relativas a la relación que percibe entre el niño y sus progenitores
Cuándo no se usa	Cuando se aluda a las experiencias parentales propias o a las experiencias parentales de los estudiantes que no son el estudiante doblemente excepcional
Ejemplo	*"yo sé que la familia estaba bien conformada bien constituida, pero mucha información del papá, no. A parte de que conversaba mucho acerca de él. Era más bien su mamá la que estaba presente en todo lo académico, en todo lo que tenía que ver con responsabilidad." Valentina*

Código	Autopercepción del Profesor

Cuándo se usa	Cuando el profesor habla sobre lo que cree de sí mismo y lo que se siente capaz de realizar
Cuándo no se usa	Cuando el profesor habla sobre cómo le gustaría ser, o lo que podría hacer.
Ejemplo	Sí, yo trato de ser como de piel, pero también me tengo que limitar un poco. Hay niños que de repente te aprietan y yo pienso "Pero suéltame", llegan como hasta asfixiarme. Gabriela, entrevista 2

Código	Experiencias significativas del profesor con el estudiante 2e
Cuándo se usa	Cuando el profesor hable de experiencias significativas que han marcado su percepción del niño doblemente excepcional y la forma en cómo se relaciona con él
Cuándo no se usa	Cuando hable de experiencias significativas con otros estudiantes
Ejemplo	*"él abrió sus sentimientos, lloró mucho, me contó la rabia, la frustración que él sentía, que porque tenía un padre así, sufría porque su padre no era como otros padres, que se preocupara por él, entonces eso yo siento que, a partir de ese minuto como que hubo un cambio entre las cosas que conversábamos, entonces yo me sentido también con más confianza en el fondo cuando lo veo con alguna situación complicada, para preguntarle, y muchas veces no me quiere responder, y está bien, pero siento que hay una mayor confianza"* Francisca

Código	Metodología de profesor (general)
Cuándo se usa	Cuando el profesor hable del tipo de metodología que ocupa para abordar el trabajo con su curso.
Cuándo no se usa	Cuando se refiere a las metodologías que le gustaría implementar o a las que implementan colegas.
Ejemplo	"*Todas mis clases parten con lectura, lectura compartida, tenemos ahora el tema de la lectura comentada que partió el año pasado y tenemos una guía que desarrollamos con la lectura comentada, no dura más de 10 o 15 minutos."* Raquel

Código	Metodología de Profesor (2e)
Cuándo se usa	Cuando el profesor hable del tipo de metodología que ocupa para abordar específicamente las necesidades del estudiante doblemente excepcional.
Cuándo no se usa	Cuando se refiere a las estrategias que utiliza para abordar las necesidades de otros estudiantes o de todos sus estudiantes.
Ejemplo	*"La parte académica no lo necesita, si yo no estuviera acá para enseñarle, tendría puros sietes igual, si el tema es justamente que necesita una contención, alguien que lo escuche y que lo oriente, eso, y bueno yo aprovecho de trabajar cosas más allá"* Francisca

Código	Percepción Estudiante-Profesor
Cuándo se usa	Cuando el profesor hable de lo que crea que el estudiante perciba de él.
Cuándo no se usa	Cuando hable de percepciones generales del niño acerca de las personas.
Ejemplo	*"Yo creo que sí soy importante para él"* *(*Raquel, primera entrevista)

Código	Percepción Profesor-Estudiante
Cuándo se usa	Cuando el profesor hable de sus propias percepciones o apreciaciones positivas o negativas acerca del estudiante doblemente excepcional
Cuándo no se usa	Cuando hable de percepciones y apreciaciones que se aplican a sus estudiantes en general
Ejemplo	*"Es un niño muy reservado, obviamente, es un niño como te digo, bien bueno, y con buenos sentimientos, él se preocupa cuando algo le pasa a otra persona, ¿ya?" (Francisca, entrevista 1)*

Código	Experiencia del profesor con estudiantes con NEAE
Cuando se usa	Cuando el profesor hable de experiencias con estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, ya sean positivas o negativas.

Cuando no se usa	Cuando se refiera a experiencias en general con estudiantes que no cuentan con NEAE.
Ejemplo	Recuerdo cuando fui a una escuela en Villa Independencia. Ahí había niños no diagnosticados en que eran evidentes sus necesidades especiales. (Gabriela, entrevista 1)

Código	Características del Estudiante 2e
Cuándo se usa	Cuando se habla sobre las características del estudiante 2e, psicológica o físicamente.
Cuándo no se usa	Cuando se habla sobre las características de los alumnos en general, o cuando se nombran características generales de talento o NEAE.
Ejemplo	*es un muy buen niño además, tiene muy buenos sentimientos, es preocupado por la gente que él quiere, todo bien, solamente controlar esa parte impulsiva que él tiene" (Francisca, entrevista 1)*

Código	Percepción de talento de parte del profesor
Cuándo se usa	Cuando el profesor se refiera a su percepción o a sus creencias respecto de los estudiantes superdotados o talentosos en general
Cuándo no se usa	Cuando se refiera a percepciones o creencias acerca de estudiantes talentosos en particular o cuando se refiera a experiencias.
Ejemplo	*"...Podíamos trabajar con un niño totalmente, con las mismas*

	capacidades que al resto, incluso más." (Raquel, entrevista 1)

Código	Características del Vínculo Profesor-Estudiante
Cuándo se usa	Cuando el profesor se refiera a todo lo relacionado con aspectos del vínculo con el estudiante 2e (confianza, cercanía)
Cuándo no se usa	Cuando el profesor habla de su relación con el resto de estudiantes, o de la relación del estudiante 2e con pares.
Ejemplo	*"Sí, sí me cuenta cosas. Por ejemplo cosas que le dan mucha pena o cosas que vivió el fin de semana, no es un niño muy abierto, osea, me cuenta situaciones, pero tampoco mucho de lo que hace en el día, de lo que hace en la tarde es más de lo académico"* *(Raquel, entrevista 2)*

Código	Características Referidas al Talento
Cuándo se usa	Este código se utiliza cuando se habla netamente del talento del estudiante, lo que lo hace diferente.
Cuándo no se usa	Cuando se habla de características personales del niño, como físicas o emocionales.
Ejemplo	*"él es muy culto en relación a otros temas que los demás no conocen" (Valentina, entrevista 1)*

Código	Contexto del estudiante
Cuándo se usa	Cuando se habla sobre el ambiente en el que se encuentra el estudiante y lo que lo rodea
Cuándo no se usa	Cuando se habla del contexto general, o de cómo se relaciona con pares.
Ejemplo	*"no sale mucho de la casa, siempre con la mamá, y de la casa al colegio, vive a dos cuadras de acá, así que, súper cerca, no viaja mucho en locomoción colectiva" (Francisca, entrevista 2)*

Código	Evolución del Vínculo
Cuándo se usa	Se usa este código cuando el profesor se refiere a algún cambio en la relación entre él y el estudiante 2e al pasar del tiempo.
Cuándo no se usa	Cuando se habla de lo que se espera que pueda pasar, o se habla de lo que cree sobre su relación.
Ejemplo	*"hay que tener cuidado con él… y yo creo que a mí también se me pasó como un poquito la mano con eso (...) entonces ahora como que me he tenido que retroceder y ya no, o sea, tú también cumple, tú también no te puedes salir de las normas" (Raquel, entrevista 2)*

Código	Expectativas del profesor sobre el estudiante 2e
Cuándo se	Se usa cuando el profesor menciona cosas que espera del

usa	estudiante en el futuro, o cree que será lo que va a pasar.
Cuándo no se usa	Cuando se habla de lo que el estudiante hizo anteriormente en relación a cómo está ahora, o cuando se habla sobre otro estudiante o curso en general
Ejemplo	*"porque yo tengo muchas expectativas de él, o sea, si el lograra controlar su aspecto emocional, él puede llegar muy lejos" (Francisca, entrevista 1)*

Código	Experiencias como padres
Cuándo se usa	Cuando el profesor habla sobre su propia experiencia como padre y las características de esto.
Cuándo no se usa	Cuando se habla de la relación del profesor con otros familiares que no sean sus hijos.
Ejemplo	*"Emm, pero nunca fui aprensiva con ellas. No, no, incluso mi mamá como que me llamaba la atención, tú no eres tan aprensiva con las niñas, por qué las dejas […] son súper regalonas mías, súper, emm, pero no una madre aprensiva" (Raquel, entrevista 3)*

Código	Experiencia laboral del profesor
Cuándo se usa	Cuando el profesor habla de su experiencia previa al trabajo con el alumno 2e, como metodologías, cursos realizados, entre otros.
Cuándo no se usa	Cuando habla sobre lo que espera a futuro, o lo que otros han hecho.

Ejemplo	*"Salí el año 2012 [...] y el año 2013 me incorporé al establecimiento" (Valentina, entrevista 1)*

Código	Experiencia parental del profesor
Cuándo se usa	Se usa cuando el profesor habla de su experiencia como hijo, hace referencia a la relación que han tenido con sus padres y la valoración de la infancia en su vida actual.
Cuándo no se usa	Cuando se habla de la relación que tienen con sus propios hijos, o lo que ellos piensan de sus padres.
Ejemplo	*"Bien, súper tranquila, tuve una infancia como bien tranquila [...] era bien regalona de los dos. Después cuando ya crecí, salí de casa, también buena relación siempre yo… con dispuestos a que yo volviera cuando quisiera, cualquier problema, nunca hubo como ehh mayores dificultades" (Francisca, entrevista 3)*

Código	Características escuela
Cuándo se usa	Se usa cuando el entrevistado habla sobre las características del establecimiento educativo en el que trabaja y estudia el niño 2e.
Cuándo no se usa	Cuando se habla sobre el contexto del aula, o personal del alumno
Ejemplo	"*Es un colegio academicista y tenemos que estar al ritmo de, tenemos que hacer que los niños estén como acorde al contenido*." (Valentina, Entrevista 1)

Código	Relación del estudiante 2e-pares
Cuándo se usa	Cuando se habla sobre la relación del estudiante con sus compañeros de aula.
Cuándo no se usa	Para hablar de la relación como profesor con los estudiantes.
Ejemplo	“Claro, pero aun así los compañeros lo aceptan, se lleva bien con ellos, con mucha dificultad eso sí.” Gabriela, Entrevista 2

Código	Relaciones familiares estudiantes
Cuándo se usa	Para hablar sobre las relaciones de todos los estudiantes con sus familiares.
Cuándo no se usa	Cuando el profesor habla de la relación de los alumnos con sus pares, o hablando específicamente del estudiante 2e.
Ejemplo	“Que dentro de ese grupo hay uno que la mamá lo abandonó, que hay otro donde el papá lo golpea, hay otro que… todos tienen su drama...” Francisca, Entrevista 2

Código	Experiencia como profesor para talento
Cuándo se usa	Cuando el profesor habla sobre su experiencia con estudiantes talentosos en general.
Cuándo no se usa	Cuando habla solo del alumno a analizar en este trabajo, cuando habla de su experiencia con estudiantes en general.

Ejemplo	*"El único, porque como te digo mi especialidad es discapacidad intelectual, y niños asperger acá, estoy yo trabajando con niños con trastornos de la comunicación y en esa área hace dos años nomás, si a Felipe lo he atendido este año y el año pasado, antes había otra profesora, ahora yo quedé a cargo también de aquellos chicos, pero la mayoría con un rango intelectual normal, no superior, o sea el Felipe creo que es el único."* Francisca, Entrevista 1

Código	Relación Profesor-Estudiante
Cuándo se usa	Se usa cuando el profesor se refiere a su relación con todos sus estudiantes.
Cuándo no se usa	Cuando se refiere a casos específicos o a como ellos lo perciben a ellos como docentes.
Ejemplo	*"Pero con mis estudiantes no, siento que consideran bastante los consejos que les doy, me hacen caso, además saben que si no me hacen caso yo llamo a la mamá y ahí como que les aviso que es lo que está pasando y como que no sé si me proyecto, como que es distinto"* Francisca, Entrevista 3

Código	Relación del estudiante 2e con el resto de sus profesores
Cuándo se usa	Se usa cuando el profesor se refiere a la relación del estudiante con el resto de los profesores
Cuándo	Cuando se refiere a la relación personal de él, o la relación del

no se usa	estudiante con sus pares
Ejemplo	*“La profesora jefe si tuvo que con él, hacer todo un trabajo para poder ayudarlo a que entendiera que hay diferentes formas de resolver problemas cotidianos, con sus compañeros, o con algún útil que no haya tenido en el momento. Yo me acuerdo que hasta un tema, que tiene que ver con la autonomía netamente tal, pasó mucho por ejemplo, y ahí nosotros notamos que era la mamá quien ordenaba su mochila”* Valentina, Entrevista 3

12.2 Transcripciones entrevistas

Transcripción Nº 1 (Valentina, Educadora Diferencial, Martín)

E: YA, ESTAMOS ACÁ EN EL COLEGIO EL ARRAYÁN CON VALENTINA, HOY ES 31 DE MAYO, Y YO SOY LAURA Y SON LAS 17.40, CREO.

P: Si

E: CLARO, ME ESTABAS CONTANDO QUE MARTÍN NO HABÍA RECIBIDO ESCOLARIDAD ENTONCES LE HABIA COSTADO INCORPORARSE.

P: Le costó incorporarse en el sistema mismo, acá igual son bien estructurados en relación a hábitos, a formas de trabajo, entonces le costó mucho la forma de entenderlo, y como acá hay un sistema muy organizado de trabajo con fichas, o ciertas rutinas, él tardaba mucho más tiempo en realizarlas y las instrucciones, necesitaba como harto apoyo el primer semestre en ese sentido.

E: Y, A VER, ME PUEDES CONTAR COMO UN POCO MÁS DE TI TAMBIÉN, COMO ¿QUÉ FORMACIÓN RECIBISTE? ¿QUÉ ESTUDIASTE?, ¿CUÁL ES TU ESPECIALIDAD? SI HAS SEGUIDO COMO PERFECCIONAMIENTOS O ALGO ASÍ.

P: yo me titulé de educadora diferencial, más que nada especialista en dificultades de aprendizaje y trastornos del lenguaje ¿ya? Salí el año 2012, trabajé en una escuela especial y el año 2013 me incorporé al establecimiento en el Programa de Integración Escolar (PIE). Y acá principalmente se trabaja con necesidades educativas especiales transitorias, y dentro del trabajo que se hace, primordialmente, más que el apoyo específico. Con ciertos chicos que son del PIE, se hace un apoyo por sobre todo aproximadamente entre 10 a 12 horas

pedagógicas dentro de la sala, entonces parte del apoyo fuerte está ahí, al interior de la sala, y este apoyo se hace ya sea planificando previamente con los docentes del área más específica, lenguaje, matemáticas, ciencias, historia y también como apoyo dentro del aula, y este apoyo no se da tampoco, solamente de forma especializada con cada niño individual, sino que se intenta trabajar a nivel grupal, es decir, apoyando en un momento de la clase, o durante toda la clase interviniendo con el profesor.

E: OSEA POR EJEMPLO TU PODRÍAS ESTAR HACIENDO EL INICIO Y LUEGO EL PROFESOR SIGUE CON EL DESARROLLO

P: Exacto, si, y bueno es parte ahora quinto año, el año pasado cuarto básico yo veía trabajando con el curso desde 2do básico como educadora diferencial, yo era la que trabajaba como educadora diferencial dentro de la sala y también de manera específica con los niños que necesitaban mucho más apoyo que los demás.

E: Y CÓMO ¿DE QUÉ MANERA DE TRABAJO ESPECÍFICA POR EJEMPLO? PORQUE EN ESTE CASO MARTÍN ES, TENGO ENTENDIDO QUE TIENE TRASTORNO DE DÉFICIT ATENCIONAL (TDA).

P: Sí, o sea más que nada tenía un grado de NEE, sobretodo en actividades que eran de mayor extensión, y principalmente a él se le brinda un apoyo pero dentro del aula, ya que finalmente nosotros determinamos, por ejemplo, son mínimo 5 niños que son del PIE, pero podemos incorporar niños que requieran apoyo más específico que el resto de los chicos, pero que se note evidentemente una necesidad, o una disminución a nivel académico, se les brinda específicamente un apoyo en el aula de recursos que son dos horas semanales fuera de la sala, ya? En el caso de Martín, si bien le costó harto el tema de la adaptación durante el año pasado, a él se le apoyó solo dentro del aula, porque sus necesidades

académicas no fueron tan importantes, o no hicieron tanto como con los otros PIE. Era con tareas extensas, o diferentes evaluaciones, ya? De esa manera se apoyó más a él, más que sacándolo fuera de la sala.

E: CLARO, PORQUE SEGURAMENTE EN LAS EVALUACIONES SE DEBE HABER DISTRAÍDO MUCHO, ENTONCES ¿QUÉ ES LO QUE HACES? ESTÁS COMO AHÍ CON ÉL Y LE VAS COMO DICIENDO?

P: Si, en el fondo acá hay como una cierta estructura, digamos pasos para hacer una evaluación diferenciada, entonces se puede hacer un apoyo en la comprensión de instrucciones, que es una evaluación guiada, o bien se puede ayudar en la mediación, tratando de que pueda entender o analizar más la respuesta, o se le da tiempo adicional para terminar, o complementación oral que es otra alternativa, él generalmente recibió harto apoyo en tiempo adicional, y complementación oral cuando había una pregunta que ya no pudiera avanzar o no podía comprender más allá, se podía hacer ese tipo de complementación.

E: PERO ¿LE PASABA ENTONCES QUE NO ENTENDÍA ALGUNAS PREGUNTAS?

P: No comprendía, se bloqueaba, se quedaba estancado, y acá igual se le da la instrucción de marcar la pregunta que no contestó cosa de después volver a la pregunta. Igual los profesores tienen la instrucción de dar estos apoyos, pero igual con esos niños se hace un poco más complicado. Ese ha sido como el apoyo principal. En lenguaje recuerdo eso, en matemáticas, pasaba bastante que él tiene un razonamiento totalmente distinto a lo normativo, o a los pasos que damos nosotros para dar un problema, o la ejecución misma, él lo hacía de otra manera, llegaba al mismo resultado pero de otra manera. Y a veces eso a él emocionalmente lo frustraba mucho, pero si se le daba la flexibilidad en muchas ocasiones, dependiendo del contenido para que él pudiese hacerlo de esa

manera, porque en el fondo es su razonamiento. Eso es lo que yo recuerdo de lo que se hizo el año pasado.

E: Y AHÍ TU INTERVENCIÓN FUE HACER QUE ÉL PUDIERA SEGUIR HACIENDO, O SEA ¿QUE ÉL RESOLVIERA LOS PROBLEMAS COMO YA LO HACÍA?

P: Claro, porque el proceso era totalmente diferente pero llegaba al mismo resultado, entonces en el fondo, era tratar de que comparara y buscara lo similar a lo que le estaba mostrando el profesor, pero en si le trajo mucha inquietud no poder lograr lo que estaba previsto por el profesor, se frustraba mucho.

E: O SEA ¿TÚ CREES QUE TIENE HARTOS PROBLEMAS CON EL TEMA DE LA FRUSTRACIÓN?

P: Emocionalmente si, lo bloqueó muchas veces

E: Y CUANDO NO ENTIENDE UNA PREGUNTA ¿TÚ CREES QUE ES POR ESO O ES POR QUIZÁS UNA COMO HABILIDADES DESCENDIDAS EN COMPRENSIÓN LECTORA O ALGO ASÍ?

P: Yo creo que también va por ahí, quizás el nivel de comprensión que él tiene, no se ahora en realidad, pero si el era muy literal, entonces a veces cuando se le pedía que diera la opinión, donde el mismo tenía que generar una respuesta, ya sea poniéndose en el lugar de otro, así como ¿Qué piensas tú al respecto de esta situación? O ¿Qué habrías hecho tú en el lugar de? Le costaba mucho ponerse en esas situaciones, en el lugar del otro y generar una respuesta argumentativa por ejemplo en lenguaje respecto a eso.

E: YA, ENTONCES ¿CON EL ÁREA MÁS LINGÜÍSTICA COMO QUE LE CUESTA MÁS?

P: Claro, por el área del lenguaje, como con más dificultades en ese sentido, matemáticas puede que, yo vi pero no fue tan impactante la dificultad educativa, donde se sentía más inseguro. Quizás son mis palabras al decirlo, pero le perturbaba un poco el por qué hacían ese tipo de preguntas y qué tenía que responder, entonces quizás el contextualizar le costó más, el cómo llevarlo a su propia experiencia para poder entenderlo, sobretodo el ponerse en el lugar del otro como para generar una respuesta.

E: CLARO, Y ESO COMO DONDE ENCUENTRAS QUIZÁS COMO EL ORIGEN DE ESO, PORQUE ME DICES QUE LE CUESTA CONTEXTUALIZARSE, PONERSE EN EL LUGAR DE OTROS, COMO AL MOMENTO DE RESPONDER UNA PREGUNTA, TU CREES QUE SON COMO CUALIDADES PROPIAS DE ÉL O COMO DE SU ENTORNO, COMO INFLUENCIAS.

P: Yo creo que el entorno igual ha influido bastante en eso, porque si bien, el claro, no recibió una educación desde antes en el sistema, entonces era primera vez que se incorporaba a uno, y el igual, la familia tiene como ciertas orientaciones como religiosas, estos pensamientos más no se si cerrados, pero si enfocados como a un solo punto, no se si se entiende a lo que voy, entonces quizás se debe a la falta de experiencias también puede que haya interferido harto en el tema de conocer más, de abrirse más, de relacionarse más en su formación.

E: CLARO, ¿ÉL VIENE DE UNA FAMILIA EVANGÉLICA O ALGO ASÍ?

P: Si, algo similar, entonces claro, probablemente el tema del entorno ha influido bastante en su formación.

E: INTERESANTE IGUAL COMO ENCONTRARSE CON UN NIÑO QUE NO HA RECIBIDO ESCOLARIDAD FORMAL

P: Si, para nosotros fue un tema al inicio, porque claro, como a los profesores les costo mucho, porque ya en 4to básico les exigían, habían ciertos hábitos en cuanto a la autonomía que deben haber estado ya adquiridos, el tema de tener los materiales al inicio de la clase para comenzar, el se demoraba mucho en sacar sus cosas de la mochila, en guardarlas, en ponerse su cotona, y regular todas esos temas netamente de la autonomía, entonces a él lo frustraba mucho. En los recreos por ejemplo, pasaba mucho que el olvidaba comer su colación, porque al principio no comprendía por qué tantos timbres, entonces no sabia si era un timbre para entrar a recreo, o un timbre pasa salir, o para ir al almuerzo, entonces le costó mucho regular eso, no alcanzaba a comer, porque no sabia que tenia que comer, ahí sus compañeros fueron fundamentales para él, yo recuerdo que una niña, que estuvo mucho tiempo sentada con él que le ayudo mucho, en “Martín, tienes que sacar tal cosa”, “Martín, la colación” llegaba con él “Martín, la cotona” “Martín…” entonces fue todo un proceso muy importante

E: QUE TERNUNA COMO SE AYUDAN ENTRE ELLOS

P: Si, fue interesante, pero fue todo un proceso, y el terminó bien el año, académicamente bien, pero si hay cosas que le interfieren mucho durante el proceso. La profesora jefe si tuvo que con él, hacer todo un trabajo para poder ayudarlo a que entendiera que hay diferentes formas de resolver problemas cotidianos, con sus compañeros, o con algún útil que no haya tenido en el momento. Yo me acuerdo que hasta un tema, que tiene que ver con la autonomía netamente tal, pasó mucho por ejemplo, y ahí nosotros notamos que era la mamá quien ordenaba su mochila, por ejemplo, muchas veces le pasó que no tenía un material para alguna asignatura, y él se enojaba mucho, y se frustraba mucho

“Pero Martín, ¿Qué pasa? “Es que mi mamá no me echó el cuaderno” Y claro, siempre decía que era la mamá.

E: ASUMÍA QUE ERA EL ROL DE LA MAMÁ

P: Si, y nosotros “Pero ¿quién tiene que hacerlo? Tienes que hacerlo tu, hay un compromiso, ya bueno busquemos otra solución” Pero fue todo un proceso, importante

E: COMO QUE GRAN PARTE DE LA FRUSTRACIÓN COMO QUE HAN SIDO DE PARTE DE ESO, NO QUIZÁS TANTO POR SUS CUALIDADES.

P: Quizás claro, no tanto por su tema interno o su funcionamiento emotivo o ejecutivo, no sé, yo siento que de todas formas queríamos un poco indagar, y por eso igual hicimos la derivación, como, me acuerdo que eran ciertos niños que se podían incorporar para la evaluación del año pasado, un poco para descartar también, porque un tema de los medios, quizás la mamá no iba a tender a llevarlo algún especialista como más específico para saber lo que pasaba con él.

E: PORQUE EL TDAH AQUÍ ES PARTE DEL PIE

P: Claro, es parte de las NEE transitorias, sí.

E: PERO ENFOQUÉMONOS UN POCO A ESO, COMO QUE EN GENERAL TU TRABAJAS CON LOS NIÑOS CON TDA O SON VARIAS?

P: Bueno, acá igual no.. a ver, en aula de recursos igual ha costado un poco enfocarnos a la necesidad misma, porque es algo que nos hemos replanteado netamente a que trabajamos, a que apuntamos, a la habilidad o al contenido, y muchas veces como es un colegio academicista y tenemos que estar al ritmo de, tenemos que hacer que los niños estén como acorde al contenido. Muy pocas

veces nos hemos podido enfocar, o tratamos de trabajar bien la habilidad para poder potenciar algunos aspectos que están más descendidos. Lo trabajamos como grupo, no hemos hecho nada puntual con cada niño, como una digamos una planificación específica cada niño, pero si por ejemplo, algo que tomamos muy transversalmente es el tema de las funciones ejecutivas con los niños con déficit atencional, por ejemplo lo que tiene que ver con la inhibición, con la planificación, la organización, un poco para ayudarlos a ellos a llevarlo diariamente a la escuela, o al trabajo diario dentro de la sala. Pero tampoco hemos hecho, al menos de lo que yo he realizado, algo más especifico con ellos por la necesidad misma.

E: O SEA QUE TRABAJAN MÁS COMO EN GRUPO Y HAY COMO UN TEMA QUE HAN TRATADO EN SU...

P: Sí, sí, de hecho, el cuestionarnos, claro, tratamos de hacerlo por habilidades, pero nos pilla un poco la carreta que ellos también respondan al contenido, a ellos también les cuesta un poco reconocer, y se da porque son niños también, que la habilidad, claro, esta en todo, la habilidad de comprensión está en todo lo que puedas desarrollar.

E: ESTÁ EN CIENCIAS, MATEMÁTICAS, HISTORIA.

P: Si, en cualquier tipo de contexto, claro, pero si nos ha pasado que tenemos que enfocarnos más al contenido más que la habilidad.

E: CLARO, PARA SALVAR EL AÑO.

P: Y un poco para ponernos acorde al curso también, pero es un tema que hemos estado conversando hace harto tiempo digamos a lo que queremos enfocar.

E: QUE DIFICIL EN REALIDAD

P: Si, es difícil, claro, a veces cuando nos quedan espacios muchas veces yo me he visto trabajando el tema de prepararlos para una prueba, reforzar contenidos que no han quedado tan afianzados o que yo los veo más débil, pero muchas veces nos dedicamos a la habilidad misma, de intervención en aula de recursos.

E: Y COMO TU EXPERIENCIA PERSONAL, COMO CON ESTOS NIÑOS, EN GENERAL TE GUSTA TRABAJAR CON ELLOS, O COMO QUE TE GUSTAN MAS OTRAS AREAS DE TU ESPECIALIDAD, O COMO ES TU PERCEPCION DE ESTOS NIÑOS EN GENERAL, DEL PUNTO DE VISTA MÁS EMOCIONAL.

P: ¿Desde lo que yo siento al trabajar con ellos?

E: SI

P: Eh, yo siento que igual es un progreso, el momento en el que más, es todo un desafío, porque claro, necesitas paciencia, necesitas estrategias específicas con cada niño, de buscar la forma que podamos ayudarlos a regularse un poco más, porque en realidad siendo bien sincera para los profes es igual complejo tener un chico con déficit atencional e hiperactividad todavía, entonces es todo un desafío ayudarlos a regularse dentro de la sala, yo creo que ese es el desafío más grande que hay.

E: PARA ESE TIPO DE NECESIDAD

P: Si, si, un poco viendo el progreso y ayudando también a que él tome conciencia aunque su cuerpo necesita realmente moverse, aunque eso es difícil de comprender también, entre tanta cosa de la rutina, uno quiere que el chico esté sentado pero en realidad el cuerpo no le da.

E: NO LE DA PARA ESTAR SENTADO UNA CLASE ENTERA.

P: No, no, entonces yo siento que, me satisface el progreso, el avance, el buscar quizás que el mismo, podemos establecer entre los dos algún indicador, algún gesto que nos permita ayudarlo a regularse, yo creo que por ahí es el mayor logro, digamos en lo actitudinal más que en el aprendizaje, porque muchas veces actitudinalmente es muy inquiero y muy disperso, pero aun asi capta lo que queremos transmitir, capta la idea misma, pero siento que es un desafío, no es fácil, es difícil, yo creo que ahí lo principal es ayudar a la autorregulación, un poco para ayudarlo a él a generar mayor disposición, iniciación, iniciativa, creo que dándole herramientas actitudinales o que le ayuden a él a sentirse bien, porque si no se siente bien o no se siente a gusto, no vamos a poder hacer nada, en el fondo, todo parte por él primero, entonces yo puedo hacer muchas cosas, muchos monos para ayudarlo a regularse, pero si él no quiere, es lo principal. Hay que motivarlo, buscar la forma de motivar, ahí está el desafío, y no es fácil, porque eso ya es interno, es propio de él. Yo no puedo decir que me desagrada, porque no lo hace, siento que es un desafío.

E: ¿QUÉ IMPLICA ESTE DESAFÍO?

P: Yo creo que es como una satisfacción a fin de año que el niño logre en algún aspecto a regularse un poco más, porque en el fondo eso es lo que queremos, la idea no es llenarle de información su cabeza, sino que logre autorregularse, tener mayor autonomía. Yo siento que ese es como el mayor logro, porque si, los profes igual nos enfocamos en transmitir y pasar y cumplir con el programa y los contenidos, pero creo que el mayor avance y logro es poder conocerse a sí mismo, en el fondo se supera. Siento que ahí están los mayores logros más que en el contenido mismo. Igual es difícil porque es un colegio academicista, y estamos corriendo siempre, a toda maquina. Si nosotros estamos agobiados con el tema de cumplir, con las fechas, y ellos más todavía.

E: Y RESPECTO A TU EXPERIENCIA CON NIÑOS CON TALENTO ¿HAS TENIDO OTRAS EXPERIENCIAS DE NIÑOS CON UN TALENTO ACADÉMICO...

P: ¿Alta Capacidad?

E: ...A PARTE DE MARTÍN?

P: Em... Acá yo he observado, he estado en otros cursos donde sí he visto niños con alta capacidad, digamos que son bastante rápidos académicamente, que logran rápido los aprendizajes, que captan otro nivel de abstracción digamos de lo que podemos pasar, pero siento que también es un desafío mismo para el mismo colegio. Porque siento que claro, como programa de integración, nos enfocamos más a la necesidad de los niños que están más bajito, digamos, en relación a su mismo curso; pero nos cuesta en el fondo potenciar, buscar la forma de potenciar a quienes están más altamente en sus capacidades. Em... Y a veces se tiende a confundir que a esta alta capacidad, la forma de poder satisfacer lo que ellos requieren, es entregando más material. Pero nos cuesta enfocarnos hacia el más, no tirar el medio o lo normal o lo esperado hacia abajo; sino que nos cuesta enfocarnos desde el medio hacia arriba. Entonces las metas que a veces nos ponemos es el mínimo y lo esperado, pero ellos necesitan aún más y nos cuesta llegar a eso. Nos ha costado buscar la forma, y esto se ha visto en algunos cursos, que hay niños que son brillantes ¿Y de qué manera ellos en quince minutos terminan una ficha que puede ser de dos hojas, tres hojas, y en cambio los demás llevamos cuarenta y cinco minutos o, no sé, treinta minutos en una ficha? Entonces cuesta porque igual requiere un capital humano. Pero aún así el cómo enfocar eso. Entonces igual eso requiere más tiempo ¿en qué sentido? En que claro, tienes que enfocarte a todo el grupo, que a lo mejor están a un nivel medio, pero al final es: o preparo un material distinto, o un material muy elevado. Entonces ha sido cuestionado ese tema. Y a veces claro, pensamos... y lo que se

ha hecho hasta el momento es, por ejemplo, fichas para todo el curso, pero quien termina antes le damos una ficha adicional, con otro elemento similar a lo que se está trabajando. Un poco para rellenar lo que le está sobrando de la clase. Pero siento que igual estamos ahí, no hemos podido progresar en ese sentido, estamos al medio o lo esperado y bajo, enfocándonos siempre a ese grupo de curso.

E: Y DE ESTOS NIÑOS QUE TÚ ME CUENTAS QUE SON COMO "BRILLANTES" ¿HAN SIDO IDENTIFICADOS CON ALGUNA PRUEBA O ALGO ASÍ?

P: Mira, hay, pero son identificados por los profes, yo siento que..

E: PERO NO IDENTIFICADOS CON PRUEBAS Y COSAS ASÍ

P: No, no. Bueno igual por ejemplo yo sé que en media hay algunos casos que sí se han derivado a otras instituciones donde se han evaluado, les han entregado algunas orientaciones... Pero no he sabido más. Sólo que los profesores tienen conocimiento respecto a eso y han hecho material adicional. Pero tampoco los potencia porque siento que va al mismo objetivo, no hay un nivel mayor.

E: Y ¿CÓMO DEFINIRÍAS UN NIÑO CON TALENTO ACADÉMICO? OSEA NO UN NIÑO QUE LE VAYA...

P: Académicamente bien.

E: CLARO, CÓMO TÚ DIFERENCIARÍAS UNO DEL OTRO.

P: Está el tema de abstraer primero, y rápidamente, creo que por ahí primero va. El de relacionar, también, relacionar muy rápidamente por ejemplo con sus experiencias, relacionar la información que le estamos entregando un poco con el

objetivo o el contenido que queremos ver, bueno también en desarrollar fichas más rápido siento que el abstraer más rápidamente y el relacionar lo que le estamos entregando con lo que él conoce, puede que tenga un nivel o, no sé, que tenga algunos indicios de tener un nivel digamos, como de talento cognitivo, lo que yo creo. Siento que es como un niño que llega más rápidamente a construir una respuesta o relaciona más rápidamente, sin darle la respuesta nosotros también. Y a veces intentamos... sobre todo la predicción, tratamos de empezar con imágenes o ideas, para que ellos relacionen con lo que queremos ver, con los contenidos que vamos a pasar, no diciéndole estrictamente qué es. Entonces damos ciertas pistas, mediamos un poco, guiamos un poco; tratamos de predecir, después de comparar y llegar después a la respuesta. Pero principalmente porque llegan muy rápido a la respuesta o lo relaciona muy rápidamente con lo que ve.

E: ENTONCES TIENE QUE VER UN POCO CON LA RAPIDEZ CON LA QUE REALIZA LAS TAREAS.

P: También va por ahí.

E: Y, DIRIGIÉNDONOS AHORA HACIA MARTÍN, ¿QUÉ SIGNIFICA PARA TI QUE MARTÍN SEA UN NIÑO DOBLEMENTE EXCEPCIONAL?

P: Igual el concepto es llamativo, en el sentido de que... claro, tiene una necesidad específica pero también tiene la facultad digamos, o todas las habilidades para lograr a lo mejor algo nosotros le hayamos puesto, o digamos, propuesto. La doble excepcionalidad, desde el punto de vista que a nosotras también nos transmitieron tiene que ver que claro, a lo mejor, como bien decían por ahí, tiene algunas dificultades especiales, a lo mejor es un poco hiperactivo, pero que también logra rápidamente o logra los objetivos esperados, que no evidencia una dificultad académica, sino que más bien, le ayuda a tener un progreso en esto, pero sin

embargo igual requiere ciertos apoyos específicos. Como de esa manera lo pude entender yo cuando me lo explicaron.

E: ME HAS CONTADO DE VARIAS COSAS ACERCA DE MARTÍN, PERO ¿QUÉ ME PODRÍAS DECIR DE SUS CARÁCTERÍSTICAS PERSONALES?

P: A ver, de sus características más personales...

E: TAMBIÉN¿ CÓMO TÚ QUIZÁS VALORAS ESAS CARACTERÍSTICAS?, YA SEA DE MANERA POSITIVA O NEGATIVA, PARA DEFINIR UN POCO LA PERCEPCIÓN QUE TIENES TÚ DE MARTÍN.

P: A el el tema de la creatividad le cuesta un poco, pero siento que el tambien tiene todo un conocimiento... no sé cómo decirlo, es un saber que le falta compartir. Hay ciertas temáticas que conoce muy bien, que obviamente tienen que ver con su interés, que muchas veces con lo que él comentaba de lo que él sabía, no sé, le gusta mucho el tema de los legos, le gusta mucho en tema de los rompecabezas, de armar cosas, le gusta mucho. Él siempre sabía algo más de todo eso, pero le faltaba compartirlo un poco más. Él tiene también intereses muy diferentes a los de sus otros compañeros, y creo que quizás nos faltó valorar en cierto sentido lo que él conocía respecto a eso. A él le gustaba mucho dibujar también, a pesar de que tenía muy poca creatividad, como que... Lo que pasa es que no es que tenga poca creatividad, sino que lo que le pasaba a él es que es muy poco flexible, entonces cuando teníamos que cambiar de actividad en algún momento, como que lo sacaba un poco de sí. Pero él sí es muy detallista, le gusta centrarse mucho... Y si quiere hacer algo trata de... o dibujar algo, trata de hacerlo con los mejores detalles posibles para poder como representar lo que quiere mostrarnos. Él es muy para sí mismo también, le costaba mucho compartir con los demás. Él igual tenía un grupo reducido de compañeros, o de amistades, y logró realizar un vínculo con algunos de ellos. Pero sí él se intentaba refugiar mucho

entre ellos y también de protegerlos, a sus mismos compañeros. Así que de a poco fue como tratando de desarrollar esa parte. Pero sí, él es muy culto, aunque no lo ha demostrado mayormente, pero sí él es muy culto en relación a otros temas que los demás no conocen, que a veces sí nos deja con la boca abierta en muchos momentos.

E: ¿Y EN LO EMOCIONAL?

P: En lo emocional, la verdad es que no pude indagar mucho más, respetando su espacio también.

Transcripción Nº2 (Valentina, Educadora Diferencial, Martín)

E: LA SEMANA PASADA ME ESTUVISTE CONTANDO HARTO SOBRE TU PERCEPCIÓN DE MARTÍN COMO LO QUE HABÍAS VISTO, COMO SE HABÍA ENFOCADO AL COLEGIO. HOY DIA, ME GUSTARÍA QUE NOS ENFOCÁRAMOS MÁS COMO EN TU RELACIÓN CON MARTÍN, COMO TU TE HAS LLEVADO CON ÉL, ENTONCES COMO PARA PARTIR CON ESO, CUANDO MARTÍN LLEGÓ ACÁ, ¿CUÁL FUE TU PRIMERA IMPRESIÓN DE ÉL?

P: Osea nosotros, la verdad es que yo me dedico a observar primero, y si nos llamó harto la atención, como decía yo el tema de la rutina que ahí nos costó un tema con la autonomía, entonces claro mi percepción de él fue como atender a ayudarlo para que pudiese como coordinarse al mismo ritmo del curso, como muy desconectado con lo que se hacía acá; pero en sí él igual a nivel personal, de lo que pude observar, es bastante introvertido y le costaba un poco atreverse o tener mayor seguridad para como levantar la mano o participar en clases más que nada lo ví desde lo superficial en realidad, porque no lo conocía tanto hasta ese momento.

E: Y DESPUÉS, ¿CÓMO CAMBIÓ ESA IMPRESIÓN?

P: Más que nada por que, claro, yo siento que igual es un trabajo de dos. Yo puedo ayudarlo siempre o quizás podría estar muy dispuesta pero si él no me buscaba también cuando lo necesitaba, quizás no iba a poder,... pero después con el tiempo, claro, me dí cuenta que él necesitaba apoyo, pero también no era tan necesario, tan importante para él mi apoyo, sólo cuando él lo necesitaba muy urgentemente o se sentía muy perdido se le apoyaba

E: OSEA, AL PRINCIPIO ¿LO VEÍAS COMO MÁS DEPENDIENTE?

P: lo veía que buscaba a mucho el apoyo para poder saber en que estaba o saber qué es lo que venía y de a poco igual se fue…. Igual dentro de la sala el pasa a segundo plano, yo soy la que apoyo en general a todos. Quizás no soy tan protagonista para él durante las clases, porque claro, era el apoyo, pero más personalizado siento que igual genero confianza, sino él me hubiese buscado para que lo ayudara.

E: AH PORQUE ÉL IGUAL TE EMPEZÓ A BUSCAR A TI

P: Uno observa, y ve la forma de ayudarlo porque lo ve muy atareado o porque no podía responder a lo que se le pedía y el busca la ayuda.

E: Y TE ACUERDAS COMO DE ALGÚN MOMENTO EN QUE DICES OH, AHORA ME BUSCA, ALGO ASI COMO MUY PRODUCIDO

P: Igual fue asi como progresivo. Quizás es por el gesto que me indicaba porque siempre estoy atrás , moviendome por la sala, dándome vuelta, y me daba cuenta porque él estaba todos atendiendo la clase, pero el se giraba para llamarme, el gesto me decia que me necesitaba en ese momento pero como hito, no recuerdo algo en que me buscara porque me necesitaba

E: FUE COMO DE APOCO COMUNICÁNDOSE

P: Si porque él cuida mucho su espacio personal, entonces resulta que igual el hecho de pedir ayuda es todo un tema

E: COMO QUE ERA MUY INVASIVO, QUIZÁS PARA ÉL

P: Quizás era que le daba vergüenza o porque sentía que no era necesario. Yo siento que ahí es más un tema de confianza que él haya tenido.

E: TU DICES QUE SE HAYA SENTIDO COMO MÁS LEJANO

P: Yo creo que es por atreverse a pedir la ayuda.

E: POR LO QUE TU DECÍAS QUE ERA MUY INTROVERTIDO, Y ALGO DE LO QUE TU CREÍAS CUANDO LO CONOCISTE POR PRIMERA VEZ, HA CAMBIADO A LO LARGO DEL TIEMPO, NO QUE HAYA CAMBIADO ÉL SINO TU PERCEPCIÓN DE ÉL

P: Siento que de a poco él también agarró un poco más de confianza en atreverse aunque se equivocara, porque para él el tema de la equivocación es un tema porque lo frustra mucho entonces el atreverse a participar fue un avance, el atreverse a intentarlo. Como que por ahí... Por ahi…

E: POR AHÍ VA. Y ALGO MÁS GENERAL. YA NO PENSANDO TANTO EN UN ANTES Y UN DESPUÉS. ¿CÓMO TÚ DESCRIBIRÍAS LA RELACIÓN QUE TIENES CON MARTÍN?

P: Estoy tratando de recordar porque no... El año pasado siento que igual hubo mucha cordialidad en el trato que hubo, también la confianza de que se sienta seguro para pedirme ayuda y eso es relevante para poder ayudarlo, y siento también que fui un apoyo, un apoyo durante este tiempo, pero digamos que un apoyo , lógicamente quizás momentáneo ,pero que le ayudó a salir un poco en lo que él necesitaba Siento que igual me costó vincularme más a él como niño , como persona. Aunque no hubo un vínculo tan fuerte, sino que más bien creo que fue momentáneo más por la necesidad algo más funcional, porque lo necesita. No hubo más allá en que él me expresara...si me contaba cosas que hacía en la casa con el hermano cosas que había investigado, cosas que había aprendido, muy diferentes, sobre todo en los temas que le gustan pero siente que tampoco es muy

de piel , de afecto o de expresar tanto el afecto. Entonces claro, yo siento que fue algo más funcional, más a lo necesario, como de algo urgente pero, yo siempre voy a estar dispuesta a ayudarlo quizás no se expresó tanto.

E: COMO QUE ME QUEDA...OSEA NO ERA UNA RELACIÓN TAN CERCANA, POR DECIRLO ASÍ, CON OTROS NIÑOS TU HAS FORMADO UNA RELACIÓN MÁS CERCANA.

P: Osea buscamos la forma de poder ayudarlos, se consideran también no sé, situaciones familiares. O de tener una experiencia de confianza más profunda. Entonces, yo siento que logramos comunicarnos hacia lo funcional, él en algún momento me trató de transmitir algunas situaciones que había vivido en la casa, con la mamá, los videojuegos, pero no sentí que hubo como mayor vínculo siento que me vió siempre desde lo funcional lo necesario. Al menos lo percibo así durante el tiempo...

E: ENTONCES AHORA COMO QUE LA RELACIÓN SE MANTIENE UN POCO O…

P: La verdad es que ahora lo veo muy poco entonces la veces que lo veo es más un saludo como lo cordial , pero no lo veo tampoco tengo ese contacto con él en la sala, se perdió.

E: OSEA QUE HAZ PERDIDO LA RELACIÓN CON ÉL AHORA.

P: Osea cuando lo veo lo saludo y lo veo muy poco, no hay mayor contacto de cómo estás , o de verlo seguido en clase, el lenguaje, con el tema de los tiempos, de los cursos, las asignaturas ya no estoy con el en la sala igual él ha cambiado. Porque está en el colegio, pero ya no estoy con él en la sala ,

E: ENTONCES QUE HACEMOS, ALGO MUY,MUY LOCO. DIGAMOS QUE TU AHORA NO ERES VALENTINA, ERES MARTÍN. ¿MARTÍN QUÉ PIENSAS TÚ DE LA PROFESORA VALENTINA? ¿QUÉ SIGNIFICA PARA TI?

P: Probablemente yo diga algo parecido, sería como la profesora que me ayuda, la profesora que me ayuda cuando no entiendo algo o a la tía que puedo decirle que me siento inseguro más que nada diría como es, no profundizaría. Siento que soy solo a nivel funcional. Lo que sí, yo recuerdo que insistí harto en el refuerzo positivo con él, sobretodo en lo verbal, verbalmente para que se atreviera más, para que tuviera más seguridad. Con el tema de la frustración el teme mucho al error siento que ahí de repente el no atreverse, tampoco podía comprobar si estaba equivocado o no. De poder decir lo que pensaba

E: TU TIENES ALGUNA IDEA DE PORQUÉ TENDRÁ TANTO MIEDO AL ERROR PORQUE TANTO TEMA CON LA FRUSTRACIÓN

P: Yo creo que puede ser por el tema de la estructura, siento que al ser tan estructurado, él espera que todo sea siempre bien aceptado, o que sea lo correcto, busca mucho el modelarse a sí mismo para ir hacia lo correcto.

E: Y ESA OBSESIÓN POR IR A LO CORRECTO TU CREES QUE ES COMO ALGO DE ÉL

P: Yo creo que igual hay ahí una influencia especial o familiar, quizás siento que hay que averiguar esa parte porque talvez es un tema de ellos, de cómo él visualiza el mundo de cómo está la estructura cognitiva como modelada para que sea así yo pienso que ahí hay que investigar más.

E: OSEA, TU PIENSAS QUE DEBERÍAN HACERLE MÁS EVALUACIONES, O ALGO ASÍ.

P: si, el año pasado hubo observaciones de su comportamiento, la profesora jefe manifestó que le preocupaba el tema de la lectura, la poca sensibilidad a las frustraciones acá igual se han hecho averiguaciones de algunos datos, que son demasiados estructurados , que le cuesta el tema social por ejemplo

E: TU DICES COMO ESPECTRO AUTISTA.

P: Claro, o algún trastorno asociado, pero eso igual se va a observar, hay que entender que Martín lleva dos años recién con el sistema, entonces igual puede ser algo con el tema adaptativo, pero si, le cuesta harto flexibilizar. Hay que darle tiempo al tiempo, e ir observando que pasa.

E: TÚ RECUERDAS EXPERIENCIAS, ANÉCDOTAS QUE HAYAN SIDO SIGNIFICATIVAS COMO IMPORTANTES? PARECE QUE SI.

P: eso es lo extraño, Claro, porque en lo formal ,en lo que respecta a fichas, cuadernos lo que es actividades es un tema flexibilizar ciertas tareas, como el cambio. Tiene mucha resistencia a hacer cambio, pero sí, el año pasado en una actividad que fue la obra dramática y la vinculamos con historia, estaban viendo los mayas, aztecas y ellos a partir de ese tema lo trasladaron a lenguaje y crearon una obra dramática . Y a él le gustó mucho disfrazarse, el representar un personaje, siento que ahí se demostró totalmente. Perdió vergüenza, lo disfrutó. El es muy chistoso en ese sentido eso es lo raro. Si bien es cierto que es estructurado, pero cuando le tocó disertar, exponer la obra dramática con sus compañeros fue muy,muy divertido.

E: Y ESO COMO QUE CAMBIÓ PARA TI LA IDEA QUE TENÍAS DE ÉL

P: Claro, nunca nos esperamos que iba a ser tan gracioso que iba a hacerlo con tanto carisma que iba a tener tanto entusiasmo para hacerlo. ¡Fue muy entretenido! Otra, hicimos una adaptación en algún momento de la leyenda a una obra dramática una transcripción del texto a la leyenda….y ellos hicieron una leyenda, recuerdo, y la transformaron y también tuvieron que actuarla, y representarla para él también fue muy entretenido. De hecho me parece que ahora está en taller de teatro

E: LE DEBE ESTAR AYUDANDO MUCHO

P: Me parece que sí y que a él le encantan ese tipo de cosas. Es extraño porque es algo nuevo, algo diferente donde se siente con mayor libertad. Y ….eso fue muy chistoso. Muy chistoso. Él de repente dice frases o palabras no eran muy chistosas y el disfruta con todo eso, fue muy entretenido.

E: ¿Y OTRA EXPERIENCIA QUE HAYA MARCADO LA RELACIÓN CONTIGO O ALGO ASÍ?

P: Estoy pensando. Bueno en ciencias naturales tuvieron harto espacio para poder hacer, no manualidades, pero sí trabajar harto con la tierra y recuerdo que ahí le interesaba bastante esa área de las ciencias, la investigación. Tuvieron que hacer un terrario y armar con caracoles, con lombrices, traer vegetales

E: ESTABAN VIENDO ECOSISTEMA.

P: Y lo vieron cada uno con su grupo, unos traían una botellas y otros la tierra. Todos armaron su terrario. Para poder observar qué pasaba, yo llegué a ayudarlo y recuerdo que le gusto bastante.

E: CREES TU QUE ESE CLIMA FUE PARA TI COMO PROPICIO PARA FORMAR ESE VINCULO CON ÉL

P: Yo siento que igual, él tuvo todo un proceso. Claro primeramente él salió mucho menos estructurado, pero si dar más espacios de confianza de dar más ideas de ser más flexible pero creo que, sí faltó más instancias de conocerlo más en ese sentido creo que fuí solo a lo urgente.

E: ES QUE IGUAL HABÍAN COSAS BIEN URGENTES

P: Claro, sí claramente, uno igual sabe que una mala situación familiar de poder ayudarlo… Igual faltó… la profesora de él igual compartimos convivencias con el curso en sí, y ahí se dió otra instancia de poder compartir más. Me acuerdo que disfrutaba harto el tema de los héroes de los transformer, de las cartas... Y además traía siempre sus juguetes, legos y además , ahí se daba otra instancia de compartir la experiencia totalmente diferente

E: Y AHÍ, COMO QUE PODÍAS HABLAR MÁS CON ÉL

P: hablar un poco más y ayudarlo en otras instancias diferentes. El año pasado también fuimos a un museo, precolombino en santiago, también recuerdo esa experiencia fue bastante buena también, y se abre otro espacio totalmente diferente, no, pero el se porta excelente. Pero igual él se interesa mucho por ese tipo de temas, que son a lo mejor muy... para él no eran tan cercanos, pero siento así, que fue como una relación más cordial, que yo no fue más allá.

E: Y AHORA LO RECUERDAS ASÍ COMO TU ALUMNO, COMO TU ANTIGUO ESTUDIANTE

P: Es que la verdad es que no hago diferencia en ese sentido, siento yo personalmente, lo saludo igual…¿Cómo estás? Pero no he tenido la instancia tampoco de verlo y saber cómo está.

E: Y TU TRABAJO CON ÉL, FUE COMO DIFÍCIL PARA TI O COMO UN POCO FRUSTRANTE DE REPENTE O LO DISFRUTASTE.

P: No siento que frustrante, no. Como decir es igual un cincuenta cincuenta por una parte, pero ellos también necesitan poner de la suya. El tema de la autonomía claro que inicialmente nos costó harto que para nosotros igual era importante el tema . Pero siento que igual se logró de a poco fue gracias a él. Ël que se pudo conectar con la materia, en el fondo pudo responder lo que le pedíamos. Frustración, no, con él no. Él puso harto de su parte, que le costó adaptarse al sistema, este sistema, y que es primera vez que hay en el colegio

E: ENTONCES COMO POR LO QUE VEO, POR LO QUE ME HAS CONTADO FUE PARA TI COMO UNA EXPERIENCIA POSITIVA EL HABER TRABAJADO CON ÉL.

P: si , en algún momento implica energia, pero en ningún momento fue desgastante ni agotador, claro que uno ve igual fue un proceso, siento que hay un progreso

E: EN ALGUNAS COSAS LO RECUERDAS CON CARIÑO

P: Siii, igual es simpático, dentro de todo es tímido se refiere a su espacio sus límites, pero él igual es simpático, igual es divertido

E: IGUAL LO PASABAS BIEN CON ÉL

P: El tiene su humor, distinto, pero tiene su humor, igual vale, yo siempre le digo lo mismo.

E: ES COMO LA ESENCIA DE TU CARRERA EN VERDAD

P: Hay que transmitirlo, hay que ponerlo en práctica

E: MAS O MENOS CUANDO SUPISTE QUE ÉL ERA DOBLEMENTE EXCEPCIONAL

P: Fue como a mitad de semestre como a mitad de año, porque le costó harto repuntar en las calificaciones le costó harto enchufarse. Era un empuje chiquitito que necesitaba para poder sumarse. Y el tema de la atención también, en algunas veces se le dificultó

E: AHÍ FUE LA EVALUACIÓN QUE LE HICIERON A MITAD DE AÑO PARA SABER SI TENÍA TDA O AHÍ TAMBIEN SE DIERON CUENTA QUE TENÍA QUE TENÍA UN TALENTO ACADÉMICO

P: Más que nada, como yo te contaba la otra vez, él no tenía ningún diagnóstico ni nada, sino sólo lo que le hicimos fue hacerle una derivación para su estudio, lo que queríamos saber si era un tema atencional, porque claro bajas calificaciones no tiene, era como término medio que podía subir más y en el segundo semestre había un cambio significativo en ese sentido.

E: OSEA QUE DESDE EL ESTUDIO LES AVISARON A USTEDES QUE ÉL TENÍA ESTAS CARACTERÍSTICAS

P: si..si

E: Y ESO COMO QUE CAMBIO DE ALGUNA FORMA TU MANERA DE RELACIONARTE CON ÉL, ¿ENCUENTRAS QUE IMPACTÓ…?

P: encuentro que hubo un cambio de perspectiva de saber, por aquí va un poco la cosa, de cómo teníamos que ayudar de otra manera que pudiésemos brindar mayor apoyo. Generó un cambio en el sentido de como lo veíamos a él que en el fondo sí era capaz de más, en ese sentido sí hubo un cambio de cómo se visualiza, qué proyección se le puede dar

E: CLARO, COMO QUE PRIMERO COMO QUE CAMBIÓ TU PERCEPCIÓN DE ÉL, Y ESO QUE ME HABLASTE DE LAS PROYECCIONES OSEA CÓMO QUE CAMBIASTE TUS EXPECTATIVAS DE LO QUE ÉL PUEDE LLEGAR A SER

P: igual, visualizo en general, y eso igual tiene que ver con lo que nosotros podemos entregarle, el nivel de complejidad un nivel de complejidad en lo que se puede esperar de él. Entonces claro, uno trata de ir como a los que están en términos más bajos de los niveles esperados Lo que cuesta saber es cómo protenciar más, o como protenciar yo para que pueda tener mejores proyecciones aún. Nos cuesta ese tema.

E: ME ACUERDO QUE ME HABLASTE DE ESE TEMA LA SEMANA PASADA

P: falta encontrar la fórmula de cómo potenciarlos más

E: ENTONCES COMO PARA TI, INTEGRARTE DE LAS CUALIDADES DE MARTÍN, SI FUE ALGO IMPORTANTE, NO PASÓ DESAPERCIBIDO.

P: no...estábamos quizás en lo correcto en la hipótesis que teníamos una idea de lo que podía ser o de lo que podía necesitar. Asertivo o no respecto de lo que

estábamos pensando acerca de él. Que podía dar más que a lo mejor puede que tenga… no sé, hay que seguir estudiando más al respecto, ose qué necesita. Porque el listado esa vez dijeron “Niños que sean del PIE, que tengan diagnóstico o bien que tengan una percepción de que tenga un deficit atencional asociado pero que no necesariamente tenga que ser PIE” vimos varios niños pero él se tiene que organizar más en los estudios

E: QUE ERA LO QUE TENÍA, LO QUE NECESITABA... AH, YA TENÍAN UNA IDEA DE QUE EL TENÍA MUCHA CAPACIDAD O DE QUE LE COSTABA CONCENTRARSE. OSEA ESO YA LO HABÍAN VISTO.

P: No, no estaba diagnosticado. Es algo que uno igual observa y eso nos ayuda de repente para las pruebas, para ver cómo abordarlo, cómo ayudarlo como darle mas tiempo, es como conocerlo a él en sus características para poder adaptarse a su psicología. Y de ahí nosotros tomamos igual ciertas estudio especiales con los profes , en los tiempos de las pruebas de ver cómo apoyarlo más en un ítem. Y a veces nos pasa, claro, que la prueba es igual para todos. Pero a lo mejor tiene que ser pensado para algunos niños con algunas características de modo que puedan responder a ello.

E: OSEA IGUAL HAY QUE IR A LO GENERAL, PERO TAMBIÉN A LO PARTICULAR

P: Igual acá, a veces armamos la pruebas con los profe o bien damos sugerencias de que van a necesitar para que pueda ser más accesible. Ya sea de nivel simple o alto , porque intentamos también de que sea un desafío, y que sea trabajado en clase, sino no hay cómo poder evaluarlo.

E: TIENE QUE SER POR LO MENOS PARECIDO A LO QUE ESTÁN VIENDO EN CLASE. ENTONCES PARA TÍ TAMBIÉN COMO QUE CAMBIÓ UN POCO LA RELACIÓN QUE TÚ TENÍAS CON ÉL AL MOMENTO DE SABER QUE ÉL ERA DOBLEMENTE EXCEPCIONAL.

P: Osea cambió yo creo que en el sentido de lo que uno puede esperar de él, y sí sí es verdad que cambia pero la idea es no hacer notar el cambio a él. Y que no sea un cambio tan notorio, que quede claro que para nosotros, sí pero para él no para poder potenciarlo.
El tema de la obra de gramática y tuvo que presentarse fue muy bueno.

E: FUE UN DESCUBRIMIENTO.

P: Sí sí en realidad no sabíamos que tenía esa habilidad de hacer teatro, como que no se había descubierto él mismo que podía hacerlo.

E: LO DEBE HABER DISFRUTADO.

P: Y su grupo también lo acompañó. el grupo de compañeros que estuvo con él se hicieron responsables, se aprendían el libreto, entonces hubo mucho apoyo e iban con entusiasmo, con las ganas de poder mostrarlo.

E: COMO LOS PROPIOS COMPAÑEROS…..

P: Yo siento que los propios compañeros…..los niños que lo acompañaron..fue la Pilar, el Matías ...a ellos igual les gusta el tema de mostrar de representar. Yo creo que él igual sintió el impulso con ellos.

E: YO CREO QUE MAS O MENOS POR AHÍ ESTAMOS. PORQUE DE LO QUE PUEDO RESUMIR DE LO QUE SIGNIFICÓ PARA TÍ ESTA IDENTIFICACIÓN DE LAS CUALIDADES DE MARTÍN FUE QUIZÁS EL PODER HACER ALGUNOS CAMBIOS EN LAS EVALUACIONES PERO TAMBIÉN LO QUE PODÍAS ESPERAR DE ÉL.

P: Sí sí, porque la idea nunca es limitarlo sino que pueda ir más allá. Pero cómo poder entregarle más desafío en preguntas o presentarle no sé por ejemplo en ppt algunos desafíos más complejos y que él se atreva a responderlos porque sabemos que él puede hacerlo. En el fondo la idea es que sea igual para todos pero que él también sienta que lo puede lograr, como la seguridad y la confianza de que sí lo va a poder lograr

E: COMO TOMANDO ESTA ALTA CAPACIDAD POTENCIARLA POR EL LADO DE LA CONFIANZA.

P: Claro, que se atreva, que se equivoque pero que se atreva, eso igual es importante.

ESTAMOS CON VALENTINA EN EL COLEGIO EL ARRAYAN DE CASA BLANCA, HOY ES MIÉRCOLES 8 DE JUNIO.
MUCHAS GRACIAS.

Transcripción n°3 Valentina (Educadora Diferencial, Martín)

E: Valentina, quería partir con que me dijeras cual es tu visión de los papás de Martín su papá o su mamá , si los has conocido personalmente

P: Una vez tuve una instancia que fue con la mamá muy inicialmente de su proceso en el colegio y ella es una mamá bastante responsable, trata de ayudarle bastante en lo educativo sobre todo porque se sabe que antes no había recibido educación formal, sino que más bien de la casa, siempre ha estado pendiente de buscar formas de ayudarlo. De hecho, me acuerdo que ella formaba parte del centro general de padres y en esa oportunidad ella se acercó al director para pedirle una ayuda adicional. Ya sea que se incorporará al programa de integración o si había alguna manera de que pudiera ser ayudado de forma que él pudiera ajustarse más al colegio

E: OSEA QUE EN EL MOMENTO EN QUE TU LO RECIBISTE TENÍA QUE VER CON QUE ELLA HIZO….

P: No esto vino después, fue como en Mayo, pero igual a él lo recibimos en Marzo por eso sabíamos un poco la historia de lo que venía sucediendo.

E. PERO TU EMPEZASTE A TRABAJAR CON ÉL A PARTIR DE MARZO

P: Sí. Dentro de la sala. La mamá igual solicitaba la incorporación pero él igual en comparación a otros niños no era tan necesario. No era tan urgente. Se podía hacer un apoyo en la sala que más personalizado. La mamá siempre muy preocupada de sus materiales de todo lo necesario para su desarrollo académico

E: Y DESDE EL PUNTO DE VISTA MÁS EMOCIONAL ¿CÓMO VES TU A LA MAMÁ? QUIZÁS COMO UN APOYO MÁS EMOCIONAL PARA ÉL.

P: Yo he visto que ella es exigente para él , que había un apoyo que quizás no era tanto como de contener sino que más como exigir en lo académico. Es una mamá más exigente que contenedora es lo que yo observaba desde afuera, pero sí siempre exigiéndole harto en lo académico.

E: Y… DEL PAPÁ , ¿SABES ALGO?

P: no mucho

E: PERO ÉL VIVE CON SU PAPÁ EN LA CASA.

P: yo sé que la familia estaba bien conformada bien constituida, pero mucha información del papá, no. A parte de que conversaba mucho acerca de él. Era más bien su mamá la que estaba presente en todo lo académico, en todo lo que tenía que ver con responsabilidad.

E: ENTONCES TU VES QUE SU MAMÁ SE ENFOCABA MUCHO HACIA LO ACADÉMICO, PERO LAS OTRAS ÁREAS DE LA VIDA DE MARTÍN COMO NO TAN...

P: Yo veía que no era tan fuerte el contenerlo en lo emocional , era más bien lo actitudinal, ese lado no se vió tan fortalecido, al menos yo aprecio así.

E: Y AHORA YENDO UN POCO MÁS HACIA TI. ¿CÓMO TU TE DESCRIBIRÍAS A TI MISMA NO TANTO YENDO HACIA LO LABORAL, PERO COMO MÁS PERSONAL?

P: Yo siento que soy más paciente, tranquila, perseverante, esforzada, responsable, igual yo creo que esa misma responsabilidad me lleva a ser más

exigente con algunas cosas, y con los niños también. Como que, trato por la misma responsabilidad o por el cumplir a veces, se tiene que esforzar más para poder lograrlo. Como que me siento muy responsable muy comprometida con cada uno de… enrealidad en mi vida en general soy así.

E: ¿ENTONCES COMO POR TU RESPONSABILIDAD EXIGES LA MISMA RESPONSABILIDAD EN EL RESTO?

P: Sí, pero quizás no tan abruptamente, suena igual como brusco… sí en realidad suena muy obsesivo, pero sí para mí la responsabilidad es un tema muy importante. Y siento que claro, yo he tengo la responsabilidad de sacarlos adelante pero que también, como lo he dicho otras veces, es 50 y 50. Me gusta mucho trabajar el tema de los valores con ellos, y trato también de yo practicarlo, para también transmitirlo. El tema de la perseverancia, de la tolerancia, la paciencia, el esfuerzo, entonces siento que esas herramientas que yo siento que para mí son importantes trato de transmitirlas para que ellos también se puedan esforzar o darse cuenta de que en realidad es una meta que se puede lograr. Yo me describiría quizás así, responsable, perseverante, esforzada, paciente.

E: ESAS SON COMO TUS VIRTUDES

P: Sí, sí.

E: Y COMO EN TÉRMINOS DE TU PROPIA PERSONALIDAD, TÚ TE CONSIDERARÍAS COMO MÁS INTROVERTIDA, EXTROVERTIDA…

P: Introvertida.

E: OSEA TU LLEGAS A UN LUGAR QUE NO CONOCES Y COMO QUE TE DA…

P: Observo primero. Sí observo, y después veo dónde puedo llegar. Es un tema que personalmente ha sido un trabajo, conmigo misma.

E: AH, PORQUE CUANDO ERAS CHICA ERA UN PROBLEMA…
P: Sí. sí cuidaba mucho el espacio, pero sí me cuesta. Pero no cerrada, también abierta a conversar y todo, pero siempre observando primero.Y después viendo dónde puedo aportar.
E: ¿NO ES COMO QUE TE DEN UN POCO DE MIEDO LAS SITUACIONES NUEVAS?

P: Yo siento que igual hay temor inicialmente, pero de a poco voy agarrando confianza, observando, buscando… porque igual es como estratégico, sí soy estratégica, soy muy inteligente en ese sentido. Veo donde puedo primero aportar, y de ahí me voy saltando un poco, pero no es espontáneo. No me muestro inmediatamente, es un proceso. Veo ahí el tema de las confianzas… con lo mismo veo el tema del trabajo, por ejemplo, igual es un tema de confianza con el profe. Entonces ahí uno ve de dónde se puede ir tomando para ir ayudando. Per si tampoco soy tan extrovertida, sí introvertida pero siempre explorando.

E: OSEA TU PUEDES LLEGAR A UN PUNTO DE CONFIANZA.

P: De poder compartir por ejemplo una conversación o, mira y esto también está relacionado con lo otro, siempre con la cordialidad.

E: ESA ES COMO TU CARA DE ENTRADA.

P: Sí, si con el respeto y todo.

E: ENTONCES ERES COMO BIEN OBSERVADORA, COMO QUE TE ADAPTAS A LAS SITUACIONES. PARTES SIEMPRE COMO DE LA OBSERVACIÓN Y DE

A POCO… PORQUE YO ME ACUERDO QUE ANTES TAMBIÉN ME CONTABAS DE TU PRIMERA IMPRESIÓN DE MARTÍN, QUE TÚ TAMBIÉN ME DIJISTE: UNO OBSERVA PRIMERO.

P: Sí de a poco, para ver las características primero, y tiene que ver con que quizás para mí el tema del respeto es importante, como ir de a poco progresando en eso, y con el tema de las confianzas también no me voy al choque inmediato. Como que exploro primero, observo primero y veo si está adecuado o no… y como digo igual es estratégico.

E: OSEA QUE NO ES SIEMPRE COMO UN TEMA DE TEMOR ¿ESO PUEDE SER ÚNICAMENTE ESTRATÉGICO O ÚNICAMENTE POR UN TEMA DE MIEDO?

P: Sí yo igual creo que sí, sí.

E: OSEA ¿SON COMO LAS DOS COSAS O EN ALGUNA SITUACIÓN CREES QUE ES UNA QUE PREVALECE POR DECIRLO ASÍ?

P: Esque yo creo que igual como que uno lleva a lo otro. Porque el ser estratégico se da porque tengo un cierto temor a una situación y porque no me da confiaza.

E: NO QUIERES EQUIVOCARTE

P: Sí, también es un tema, el tema del error igual es un tema conmigo.

E: ¿TAMBIÉN ERES COMO PERFECCIONISTA?

P: No perfeccionista, pero sí estudio primero, estudio la situación. Para evitar errores, me he equivocado sí, pero sí el tema de la frustración conmigo me trae conflicto.

(Pausa)

E: ME ESTABAS CONTANDO QUE NO ERAS PERFECCIONISTA

P: No yo creo que perfeccionista no, no al extremo, pero que sí en parte. Pero yo creo que no es a que algo sea perfecto sino que más bien de cumplir responsablemente con algo, creo que por ahí va más mi tema. Que quizás si hago las cosas tal cual como están escritas voy a ser responsable, como que en ese sentido creo que soy un poco perfeccionista. Pero tampoco creo que sea al extremo.

E: PERO ENTONCES NO ES COMO QUE EL TRABAJO MISMO TE TENGA QUE QUEDAR PERFECTO, PERO QUE TIENES QUE SER RESPONSABLE EN ENTREGARLO Y QUE TENGA TODAS LAS COSAS.

P: Sí, exacto. Sí trabajo harto conmigo misma el tema de la flexibilidad. Me cuesta harto el tema de la flexibilidad porque lo he trabajado harto. Y tiene que ver netamente con el tema de la responsabilidad también. Y ahí parte el perfeccionismo pero yo creo que la flexibilidad de a poco la he ido, no sé por ejemplo adaptándome a ella. Entonces hay situaciones que pasan en la sala que claro uno planifica algo y no resulta, o bien a clase tomó un poco más de tiempo en la actividad. Es claro y eso ya no me frustra porque lo he podido trabajar. Porque claro yo antes tenía que hacerlo sí o sí porque yo a toda costa lo hacía para que se cumpliera algo. A toda costa a todo esfuerzo hacía las cosas para que se cumpliera. Y en realidad eso es un poco insano. Por ejemplo no sé po llevarte trabajo a la casa… Entonces ahora ya he aprendido, en un año y medio más o

menos que llevo trabajando aquí que tengo que flexibilizar ese tipo de cosas y adaptarme acá, acá tengo los tiempos, no en la casa.

E: IGUAL ES INTERESANTE LO QUE ME CONTABAS PORQUE CUANDO ME HABLABAS DE MARTÍN, DECÍAS MÁS O MENOS COMO COSAS PARECIDAS, COMO QUE TENÍA COMO ALGUNOS TEMAS COMO CON LA FRUSTRACIÓN, QUE LE COSTABA EL TEMA DE LA FLEXIBILIDAD… ¿COMO QUE DE ALGUNA FORMA TE SENTISTE COMO IDENTIFICADA CON ÉL?

P: Sí, sí… Sí bueno y uno ahí igual tiene que tratar de tener como empatía con el otro pero a veces claro uno interiormente uno igual lo hace, pero sabe que quizás para algunos sistemas él tiene que también… para poder enfrentar y buscar soluciones a los problemas va a tener que tener un poco más de flexibilidad, para poder adaptarse y responder. Pero igual es… sipo para mí igual es un tema ese, como que transmitía un poco lo mismo a Martín.

E: PERO ¿TÚ CREES QUE ES COMO POSITIVO ESTO DE QUE HAYAS TENIDO COMO ALGUNAS CUALIDADES PARECIDAS?

P: Esque yo creo que igual es positivo porque uno igual dentro de esto va aprendiendo también. Osea te sirve a ti para la enseñanza o como cosas que uno va aprendiendo también en el camino, uno también se las puede transmitir a él, “no calmate de verdad hay soluciones… ya qué soluciones podrían haber”. Entonces uno igual como que va… si uno quiere tampoco le va como transmitiendo también a él.

E: COMO QUE TU EXPERIENCIA PERSONAL TAMBIÉN LE AYUDÓ

P: Claro, porque en el fondo me ayudó a permitir ayudarle a él a calmarse, a buscar otras alternativas.

E: QUÉ IMPORTANTE IGUAL QUE HAYA TENIDO A ALGUIEN QUE QUIZÁS HAYA TENIDO UN POCO… QUIZÁS NO AL NIVEL DE LO DE MARTÍN PORQUE LO DE MARTÍN QUIZÁS ERA UN POCO EXTREMO PORQUE NO HABÍA RECIBIDO ESCOLARIDAD ANTES… PERO IGUAL QUÉ IMPORTANTE QUE SE HAYA ENCONTRADO CON ALGUIEN A QUIEN LE HAYAN PASADO COSAS PARECIDAS.

P: Y que al final son cosas de la vida, si uno piensa son habilidades blandas, cosas que se ven diariamente. Pero en el fondo es porque la vida es así y hay que aprender a buscar otras formas, tiene que haber otra forma, no se pueden tomar todas las cosas a pecho, con tanta relevancia, porque si no te enfermas, te agobias o, como es en el caso de él, te frustras. Así que hay que buscar otras formas de sobrellevar.

E: ENTONCES COMO QUE… PORQUE MARTÍN TENÍA CIERTAS METAS QUE CUMPLIR EL AÑO PASADO, QUE ERA EL TEMA DE ADAPTARSE A LAS SITUACIONES Y TODO ESO. COMO QUE EL HECHO DE QUE TENGAS ESTAS CARACTERÍSTICAS QUE ME CONTASTE, COMO SUMANDO Y RESTANDO FUE COMO POSITIVO O HABRÁ SIDO COMO NEGATIVO.

P: Cualquier ayuda cualquier apoyo igual es positivo. Sí algo se aprende, siempre hay un aprendizaje de todo. Igual en suma o en resta, igual hay que valorar, si hay algo negativo se resta, por algo es, aunque es dificil entenderlo, pero siento que siempre fue positivo con él, sí.

E: A ESO LE PONDRÍA EL NOMBRE COMO DE IDENTIFICACIÓN...COMO DE….

P: Como digo, como el fin último era su autonomía y que también se diera cuenta que había otra forma de solucionar los problemas para que no se cerrara.

E: CLARO

P: Igual se trabaja de a poco, claro lo importante es tener una persona al lado cuando te sientes así. Que a lo mejor necesitas contención, necesitas que alguien te escuche. En realidad es necesario que algún compañero te de la mano cuando te sientes así. Yo creo que igual es importante..

E: CLARO

P: Quizás haberlo ayudado de esa manera, y cuando se sintió muy agobiado le das una mano ahí, una salida rápida, aunque sea un tema escolar, pero igual siempre se puede transferir a otro tipo de situaciónes.

E: COMO QUE NO HAY UN LÍMITE CLARO ENTRE SITUACIONES, EN ESE SENTIDO, TÚ CREES QUE EN ESO QUE ME ESTABAS CONTANDO, COMO CONTENERLO UN POCO DE REPENTE, HABRÁ SIDO COMO QUE HABRÁS AYUDADO A COMPENSAR UN POCO ESTO QUE ME DECÍAs AL PRINCIPIO DE SU MAMÁ QUE TENDÍA MÁS A EXIGIR

P: Si claro, él acá en el colegio solo, y se enfrenta cada día a cosas nuevas con situaciones distintas, pero solo, creo que sí puedo haberlo ayudado en cierto momento a sentirse más apoyado que sienta que te está ayudando. Que en el fondo te está ayudando a tener más seguridad. Yo creo que sí.

E: ¿TÚ CREES QUE ÉL LO HABRÍA PERCIBIDO ASÍ? COMO HABERTE TENIDO A TI, COMO A UNA PERSONA QUE LO APOYARA DENTRO DEL COLEGIO

P: Yo creo que sí, pero como decía de repente igual uno pasa a segundo plano. Yo lo aprecio así. Yo creo que sí me consideraba como un apoyo. Pero evidenciarlo verbalmente, que me lo dijera, quizás , ahí no lo noté tanto. Pero sí él me consideraba como un apoyo

E: PERO EN MOMENTOS EN QUE ÉL NECESITABA CONTENCIÓN, NO SÉ, PORQUE UN COMPAÑERO LO HAYA MOLESTADO O LE HAYA PASADO ALGO EN EL RECREO. A QUIÉN IBA A ACUDIR

P: En esas situación era porque estaba en la sala. Y yo estaba cerca ahí acudía a mí. Bueno, cuando tenía conflicto, no sé si lo comenté antes, en que le pasó que no sabía si era recreo o no. O si tenía que comer o no. Varias veces volvió a la sala a preguntar si era recreo, si había que comer. Pero entonces, donde está tu clase, es que no sé donde está mi clase. Entonces donde está la lonchera…. Ahí recibió apoyo de mi parte. Porque realmente estaba muy perdido.

E: POBRECITO, DE VERDAD ESTABA MUY PERDIDO. Y DANDO VUELTA UN POCO EL TEMA ALGO ME DIJISTE COMO DE NO LLEVARTE EL TRABAJO A TU CASA. TU TIENES HIJOS O ESTÁS….

P: No, no pero sí teníamos más actividad en la casa. Y la verdad es que mi responsabilidad me llevaba, bueno, mañana, tú haces power point, entonces, el hecho de mi responsabilidad me llevaba a esas situaciones, yo prefería estar en mi casa haciéndo todo lo que pueda hasta las diez de la noche para sentirme segura , a el hecho de no hacerlo. Ahora, por ejemplo trato de ajustarme a los tiempos acá, para no llegar a hacerlo, pero más que nada por un bien mío. Para descansar bien,o para tener tiempo para usarlo en otra cosa. Era como muy rigurosa en eso. Tenía que cumpli a toda costa. Igual es parte como de esta obsesión

E: YO TAMBIÉN VOY A TENER QUE APRENDER

P: Pero eso de apoco, es más un tema de costumbre. Y de repente, claro, a veces en los mismos recreos uno nunca sale. O llegaba más temprano a lo mejor al colegio y armaba algo tenía la idea durante el mismo día para presentarlo, y no llevármelo a la casa, en ese sentido era más esfuerzo porque era asunto de levantarme más temprano, llegar antes, pero en el fondo para organizarse de esa manera para cumplir, pero acá estaba el tiempo no en mi casa.

E: EN TU CASA TU VIVES CON ALGUIEN, TUS PAPAS?...

P: Ahora estoy con mis papas, era….

E: DEJÉMOSLO HASTA AHÍ. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU RELACIÓN CON TUS PAPÁS

P: Me cuesta comunicarme con ellos. Hablamos lo que es necesario, o algunas situaciones puntuales, pero ha sido dificil el comunicarnos siempre así. En ese sentido me es dificil comunicarme.

E: TAMBIÉN SON COMO INTROVERTIDOS

P: Si, mi papá es más como para él, entonces ,hablamos lo que es necesario, igual es complicado pero de a poco se ha ido trabajando un poquito.

E: CON COMUNICACIONES MÁS FUNCIONALES, POR DECIRLO ASÍ. Y SIEMPRE FUE ASÍ , DESDE QUE TU ERAS CHIQUITITA .

P: Sí, desde siempre, entonces como que mayor confianza costaba un poco más.

E: TÚ TIENES MÁS CONFIANZA CON TUS AMIGAS,

P: Sí, con mi mamá poco, igual ha sido un trabajo grande en ese sentido. Ahora, últimamente como que ha sido más fluído, era complicado.

E: Y tus papás los dos trabajan ?

P: Ahora , sí.

E: PERO CUANDO TU ERAS CHICA.

P: Mi mamá estaba acompañándome. Y mi papá trabajaba más que ella. Ahora ha ido cambiando esa situación.

E: Y AHORA DE NUEVO VAMOS A CAMBIAR EL TEMA. COMO TE DIJE ESTA ENTREVISTA ES COMO PARA UNIR CABOS SUELTOS.
HEMOS HABLADO BASTANTE EL VÍNCULO CON MARTÍN, TAMBIÉN ME GUSTARÍA TU MANERA DE RELACIONARTE CON EL GENERAL DE LOS NIÑOS ¿ QUÉ TAN CERCANAS SON TUS RELACIONES CON LOS OTROS NIÑOS. ¿SON PARECIDAS A LO DE MARTÍN EN TERMINOS DE QUE VAN MÁS A LO LABORAL O A LA PARTE EMOCIONAL DE AYUDARLOS O TIENES ALGUNOS CASOS EN QUE LA RELACIÓN HA LLEGADO A SER UN POCO MÁS AFECTIVA.

P: Igual he tenido casos de relación más afectiva, igual relacionado en cuanto a que la familia me permite conocer información. Por ejemplo hubo un caso del año pasado hasta ahora de mi curso, hasta ahora, Paloma. Ella presentaba un desfase pedagógico super importante de lectura. Estuvimos todo el año luchando con la mamá pero más que, como que pasara como para que lograra las habilidades de lectura una lectura más fluida,de que lograra responder a temas académicos.

La mamá estaba super desbastada venía saliendo de una separación, no sabía cómo ayudar en la casa, en la estructura en la autonomía con la niña. Hasta que finalmente no sé si se logró, pero se aplicó el decreto 107 el año pasado, que se aplica cuando hay un desfase pedagógico importante del aprendizaje ya sea en matemáticas o en lenguaje. La niña académicamente igualmente tenía rojo en las notas, muy bajas. Aplicamos el decreto, pero se hizo todo un trabajo con la familia. La mamá tuvo que volver a levantar a la mamá anímicamente para que se esforzara por la niña, para que la sacara adelante en lo que ella podía. Aplicamos decreto a la niña; y yo la incorporé a mi curso este año y ha sido un cambio super importante. Ahora tiene un mayor nivel de autonomía, termina las evaluaciones, lee solita. Académicamente también ha repuntado. Y. Claro con ella ha sido un vínculo más cercano porque con la mamá nos comunicamos más por agenda, o buscanos otras instancias de como de comunicación,. Me acuerdo que el año pasado ,la mamá para su cumpleaños en el aula de recursos justo cayó el día, me mandó una torta para que compartiera con los amigos, ahí yo ya nota una diferencia, como que la mamá estableció confianza, pero tampoco otorgarme a mi toda la responsabilidad, de forma que ella formara parte y aprendiera a apoyar a la niña académicamente.

E: FUE UN CASO TOTALMENTE EXITOSO.

P: Osea no sé si sea tan exitoso, pero sí ha sido positivo, la parte de la repitencias tampoco son negativas, nosotros tenemos una visualización general de las

repitencias negativas, pero en realidad en ella fue super positivo . De hecho el mismo cambio de curso. el ambiente que ella tenía en el curso anterior era bastante competitivo. Y en ese sentido su autoestima ha valorar, recibirla en su nuevo curso, acá la acogida..ha sido todo super positivo. Con ella yo noto que hay una cambio también, osea con Paloma, si con ella misma; yo le puedo otorgar una responsabilidad. La mamá este año ha partido con pilas renovadas, super pendiente responsable del material, preguntando siempre por lo trabajos. Ahora están viviendo solas las dos, y me contaba que tiene una pizarra entonces ya cambió toda la rutina.
Siento que con ella fué un más allá. Mi única preocupación es preguntarle qué pasa con ella, cómo va el tema con el psicólogo, no por un tema de ser metiche, sino por un tema del bienestar de ella y de la mamá también.

E: OSEA QUE EN ALGUNA MEDIDA, ES COMO UNA FORMA EXAGERADA DE DECIRLO, PERO COMO QUE LA ADOPTASTE PREOCUPÁNDOTE DE ELLA DE UNA MANERA MÁS PERSONAL

P: Sí, yo siento que sí. Claro porque la mamá permitió ese espacio, y porque ,igual,yo la ví super vulnerable emocionalmente. Yo tampoco, afectivamente no le brindé abrazos a la mamá, pero sí a lo mejor de repente entre las mujeres ahí nos podemos apoyar más y ver la forma de salir adelante; de buscar y ver soluciones o nuevas perspectivas. Y para ella fue el año pasado un año super caótico, fue todo fuerte para ella.

E : ES QUE HUBIERON MUCHOS CAMBIOS PARA ELLAS

P: ¡Sí muchos! este año en cambio ha sido super positivo, de hecho está la delgada de mi curso. Entonces es ya hay como otro nivel de compromiso. Yo siento que ella va más a lo afectivo, como al cariño que hay por toda esta ayuda que se dió . Ella está dispuesta a entregar más.

E: QUE CHORO

P: Ella sabe que este es mi primer curso como profesora jefe en el colegio, entonces se dió la oportunidad cuando hablé con ella, de la repitencia. Lo que pasa le dije: estos son los cursos que hay y el próximo año voy a ser profesora jefe de este curso y yo quiero que ella esté en mi curso porque la necesito, quizás no darle más apoyo, pero ver como va su proceso. Ahí la mamá entró como en más confianza, como más tranquila, también.

E: PROBABLEMENTE VIÓ EN TI UNA PERSONA QUE ESTABA IGUAL DE PREOCUPADA POR SU HIJA QUE ELLA.

P: puede ser. Aunque , claro, a nivel académico la Paloma, le fue mal, como que casi nunca hubiese estado en clase,, sus notas

E : PROBABLEMENTE ERA UN POCO ASÍ POR TODOS LOS CAMBIOS QUE ESTABA VIVIENDO

P: Emocionalmente fue super duro para ella, para las dos. Ya este año, no. Hay otros casos también, pero ya, claro, no logré más, porque las mamás sí nos ven a nosotros como el salvavidas de repente. Ser salvavidas no es la idea.
Es sobre todo cuando hay casos asociados a lo conductual que no es problema académico sino los conductuales, por ejemplo TDAH, el tema del medicamento, como la persona que iba a regularse, no sé. Pero con Paloma ha sido el caso que más me he involucrado.

E: COMO MÁS DE FORMA PERSONAL, MÁS CERCANA. ENTONCES COMO QUE PARECIERA QUE UNA PARTE IMPORTANTE PARA TÍ PARA PODER

GENERAR UN VÍNCULO MÁS AFECTIVO CON LOS NIÑOS ES LA COMUNICACIÓN QUE TÚ TENGAS CON SUS PAPÁS

P: Sí, porque en el fondo uno establece compromisos, con ciertos lazos para que ellos piensen que somos un equipo que nosotros damos una parte,pero que ellos también tiene que dar la otra, y realmente se notan los cambios cuando hay modificaciones con los papás en la estructura, en los apoyos. Bueno es primero con los niños, pero después con los papás para poder buscar cambios.

E: YO CREO QUE CON ESTO ESTAMOS LISTAS. MUCHAS GRACIAS .

P: De nada.

Transcripción nº1 (Gabriela, Profesora Jefe, Martín)

E: ME PUEDES CONTAR UN POCO DE TU FORMACION INICIAL TRAYECTORIA LABORAL O SI HAS TENIDO PERFECCIONAMIENTO

P: Salí de la universidad a mediados del 2014 en el primer semestre. Ese medio año me lo di de sabatico y comence a trabajar el año pasado en febrero del 2015 en este colegio. Es mi primera experiencia formal en lo laboral. No tuve experiencias previas o, bueno, practicas. Tube un reemplazo en el Ruben Castro e hice reforzamiento de matematicas en una escuelita en quillota, pero nada antes como trabajo formal, a cargo de un curso o teniendo como continuidad en alguna asignatura. Asi que este ha sido mi primer trabajo formal a cargo un curso, como profesora titular. Pudieramos decir que esta es como la primera experiencia laboral donde estoy desde el 2015. Este es mi segundo año en este colegio, a cargo del curso. Perfeccionamiento no he tenido aun, sólo los perfeccionamientos que hemos tenido aca en el colegio.

E: ¿ HAS TENIDO ALGO RELACIONADO A TALENTOS O A NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES O ALGO

P: No, no directamente, pero si siempre el colegio aca en programas de integracion realiza alguna charla más de tipo informativa en realidad, de como se va a trabajar con los niños, pero nada asi como algo formal. En el fondo lo organizan ellos mismos. Recuerdo que el año pasado cuando ingrese al colegio tuvimos una charla donde se nos comentaban cómo iba a ser el trabajo con los niños, para los profesores nuevos y como partir ahora el trabajo con los chicos con estas necesidades educativas especiales, pero no. Además de la universidad en que tuve el ramo de educación inclusiva donde nos enseñaron cómo era el trabajo, no he tenido mayor formación.

E: Y ENTONCES CUANDO SE TRATA DE EXPERIENCIAS QUE HAS TENIDO CON NIÑOS CON TRASTORNOS DE DEFICIT ATENCIONAL E HIPERACTIVIDAD, TU EXPERIENCIA ESTA MAS AQUI, ¿ O TIENES ALGUNA EXPERIENCIA CON NIÑOS POR FUERA?

P: Si, está vinculada en su mayoria aca en el contexto de clases formales, en el contexto del colegio, pero si he tenido experiencias previas en otros contextos de trabajar con niños donde obviamente no voy a decir que los diagnostique, pero si algunos razgos.

E: COMO QUE LOS VEÍAS Y DECÍAS: DEFINITIVAMENTE TIENEN DÉFICIT ATENCIONAL

P: Claro, obviamente no podia decir categóricamente que ese niño tenia deficit atencional porque no sabía su historial, pero si sus actitudes y conductas. No conocía mas del niño pero por sus conductas yo podría inferir pero en contextos netamente fuera del colegio

E: QUE TIPO DE CONDUCTAS, ¿NOS PODRÍAS CONTAR ALGUNA ANÉCDOTA?

P. Constamente jugando pero a pesar de eso, no se, jugando o haciendo otras cosas… pero poniendo atención.

E: AH… OSEA ESE NIÑO NO TIENE DIFICULTADES CON LA ATENCIÓN SINO SOLO CON HIPERACTIVIDAD

P. No pero niños que con cualquier cosa se van a otro lugar.

Pasa una mosca y se vuelan. Es como bien diverso porque... trabajo en el verano con niños bastante diversos. Niños hiperactivos… esas han sido algunas de las experiencias y las del colegio que han sido hartos yo diría. Aca han sido como cinco o seis niños por curso, con necesidades educativas especiales ya sea con déficit atencional con hiperactividad o trastornos específicos.

E. LA MAYOR PARTE DE LAS EXPERIENCIAS HAN SIDO ACÁ ENTONCES.

P. Si, en el colegio. Como que la mayor parte de la experiencia o recuerdos de prácticas. obviamente las más recientes y que mas recuerdo son la de este colegio, pero si en prácticas por ejemplo.

E. TE ACUERDAS DE CIERTOS NIÑOS EN PARTICULAR.

P. Recuerdo cuando fui a una escuela en Villa Independencia. Ahi habían niños no diagnosticados en que eran evidentes sus necesidades especiales. Me acuerdo porque para la profesora...ella me dijo el primer dia: sabes que...estos niños son todos DM , deficientes mentales. De los 27 niños que había en la clase, solo uno se salvaba y el resto eran como DM , yo decia, ¡pero cómo! Era mi segunda practica. Yo estaba atacada era la practica inicial, cuando teníamos que ir a observar. La profesora me dijo aquí son todos DM.
Trabajamos en un proyecto educativo de integración, pero para ella todos eran DM.
De un niño me acuerdo que tenía déficit atencional, problemas de visión, como que las tenía todas. Eso a grandes rasgos.

E. SEGÚN LA EXPERIENCIA QUE TU HAS TENIDO CON NIÑOS CON TDA ¿QUÉ PERFIL TE HACES TÚ DE ESTE GRUPO DE NIÑOS Y CÓMO LOS DESCRIBIRÍAS EN GENERAL Y CÓMO DESCRIBIRÍAS TU FORMA DE RELACIONARTE CON ELLOS?

P. En niños que tienen problema de atención que son evidentes, pero ¿Cómo me relaciono con ellos? en clases tratamos de usar diversas estrategias para poder captar la atención de estos niños con déficit atencional que les cuesta concentrarse por un tiempo muy extenso. Entonces junto con las profesoras diferenciales, que son un gran aporte para uno porque siempre vela por la mayoría que no tienen dificultades, “Mira, podríamos hacer esto…” como que uno va replicando, “mejor hagamos esto … para que logremos captar mejor su atención con este tipo de material” y de ahí como que tu te vas en la práctica… Obviamente al inicio es súper complejo porque igual uno no tiene mucha experiencia. A mi me pasó el año pasado, no conocía mucho a los niños, no sabía como captar mas su atencion, pero ahi tu vas utilizando y aplicando diversas estrategias . Tambien diversificando las estrategias.
Creo que con los niños que tienen déficit atencional hoy en dia, quizas me relacione bastante bien, pero con los que tiene déficit atencional e hiperactividad ha sido un poco más complejo.

E. PERO TU DICES...PARECIERA QUE ES COMO SI ELLOS NO QUISIERAN RELACIONARSE MUY BIEN CONTIGO O...

P.. Aqui no se trata de la relación profesor estudiante. Es mas de ellos y el trabajo en clase, que logres que lo haga. Tengo dos casos, uno en tercero y otro en quinto que son niños que además son disruptivos

E. ES ES EL CLÁSICO NIÑO TDAH.

P. Si, disruptivo y con actitud negativa. Asi como: “no, no lo voy a hacer”.
Hay niños que… por ejemplo en sexto hay un niño que igual es con hiperactividad, pero su actitud es otra, el trata de auto controlarse. Creo que ha adquirido más herramientas quizás para autocontrolarse. Pero hay un niño en tercero y en quinto

que son hiperactivos. De hecho hoy me preguntaba: …¿Es asi en todas las clases ?...Porque pareciera que fuera conmigo .

E. ¿COMO PERSONAL?

P. Si , y no hay manera, he usado mil estrategias. Igual tu te encuentras en instancias en que te tratan de manipular y tratas de trabajar más personalizado con el. Igual es complejo porque tienes otros treinta niños que pueden que requieren ayuda también.

E...EL. NIÑO CON. TDA DE ALGUNA MANERA TE DIFICULTA EL TRABAJO Y TE LO HACE UN POCO MÁS DIFICIL

P. SI claro, lo hace un poco más difícil. Pero igual depende de varios factores, de la clase por ejemplo.

E..¿TU DICES LA DIFICULTAD DEL NIÑO O CUANTO TE DIFICULTE A TI ?

P. que tanto me dificulte a mi. O también la actitud del niño, porque a veces amanece de buenas y a veces de malas, y de buenas va a andar muy bien y de malas...me pasa con el niño de quinto que tengo dos veces a la semana clases de cuarenta y cinco minutos, a veces he logrado que al menos quince minutos trabaje, pero después ya se libera y ya no más.
Creo que pasa por varias cosas, la actitud del niño, el trabajo que uno hace y también el tipo de clase porque no todas las clases son prácticas, o de hacer una actividad en que se tienen que mover, donde liberar toda su energía y hay clases que son mas de definir conceptos, más expositivas y eso va también en la diversidad de clase. Tampoco puedes estar haciendo todas tus clases con movimiento.

E. COMO CONSTRUCTIVISTA

P. En la práctica al menos es imposible, no puede ser 100%. Depende de la clase tambien, depende de la actitud del niño.

E. PERO SALIENDO DEL AREA DEL TRABAJO EN CLASES. Y LA PARTE DEL VINCULO, ¿ TU CREES QUE ESOS NIÑOS LOGRAN EN GENERAL CREAR LAZOS DE CARIÑO O SE VEN MAS O MENOS REACIOS ?

P. Depende, y eso tambien depende del dia. Por ejemplo me pasa con el niño de tercero que a veces me ama " tia quiero estar al lado suyo, tía la echamos de menos, quiero escribir al lado suyo…" Y lo pongo al lado mio y le voy dictando, pero yo se que es en parte manipulación de su parte porque no puede estar toda la clase conmigo adelante, tambien tiene que desarrollar el trabajo autónomo, entonces algunas clases lo dejo estar al lado mio y otras no.

E. ¿ PERO ENTONCES SI EL PUDIERA TODAS LAS VECES, LO HARIA ASI?

P. Si todas las veces. Entonces no falta otro "tia es que yo también me quiero sentar al lado suyo", entonces… Oh problema , todos quieren estar al lado mio. Pero en general encuentro que tenemos una buena relación y como digo, va a depender del dia.

E. ESE ES EL NIÑO DE TERCERO. ¿ Y EL DE QUINTO?

P. El de quinto tambien.

E. ¿ Y TAMBIEN TIENE ESO DE QUERER TENERTE TODO EL RATO?

P. No, el no tanto. El tiene otras dificultades como desmotivación escolar

E. ¿ESE ES NIÑO ES EL QUE LLEGÓ EL AÑO PASADO?

P. No, no es de mi curso es del otro, El que llegó el año pasado, Martín, ese es de mi curso. Del que yo tengo jefatura.

Pero en general creo que bien. Mantenemos una buena relacion con los niños a pesar de que soy muy estricta con los niños. No soy la bruja, pero si me gusta que estén ordenados.

Tengo como la parte de " firmeza y ternura" ¿No se si alguna vez te leiste el libro? Soy firme pero les demuestro tambien cariño por ellos. Por eso creo que tenemos una buena relación en general. Igual hay que marcar límites, pero por lo que puedes percibir de cosas que te dicen, como en un saludo o cuando llegas a la sala...

E. Y RESPECTO A LOS NIÑOS CON TALENTO, ¿TE HA TOCADO TRABAJAR ANTES CON NIÑOS CON TALENTO ANTES DE MARTÍN? ¿TENÍAS ALGUNA IDEA DE COMO SE DEFINÍA UN NIÑO CON TALENTO ACADEMICO?

P. No sé si tenía claro alguna definicion pero habia escuchado alguna vez la del programa BETA.

E. ¿ Y CUAL ERA TU IDEA DE NIÑO CON TALENTO ACADEMICO? SI YO TE DIGO IMAGINATE UN NIÑO CON TALENTO ACADEMICO, CUALES SERIAN SUS CARACTERISTICAS

P. Por ejemplo, despues que supe cómo se trabajaba en el programa beta, yo pensaba que eran solo los niños que eran super mateos y que se sacaban buenas notas. No se un niño con promedio 6.9 o cosas asi, niños que se portan bien, estructurados, que siempre le iba bien, el típico niño mateo. Pero después igual… ¿Ustedes trabajan con niños con talento o no?

E: EH… DOBLEMENTE EXCEPCIONALES

P: Eso, doblemente excepcionales. Claro quizás son niños que quizas no tienen puros 7 pero si tienen habilidades mas desarrolladas que los otros, se me ocurre. Más por las habilidades que por la nota.

E.ESA ES TU IDEA AHORA ¿Y ESO POR LO QUE HAS CONOCIDO MARTÍN O HAS CONOCIDO OTROS NIÑOS?

P. Si a lo mejor es mas por Martín

E. PERO NUNCA TE HABÍA DICHO ALGO ASI COMO ESTE NIÑO DE ACA ES CON TALENTO…

P. No

E. MARTÍN ENTONCES ES TU PRIMERA….

P. por decir así. es como mi primera, ponte tu en cuarto basico hay un niño inteligente, normal, que no tiene muchos habitos de estudio, no tiene rigurosudad en ciertas cosas pero le va excelente y es por que es inteligente

E. ES EL NIÑO QUE A UNO LE DA RABIA PORQUE NO ESTUDIA Y LE VA BIEN

P. Me dice tia .. “¿Mañana hay prueba?¿ de que? se saca un siete o por ejemplo se lee los libros 3 dias antes para los controles lectores y se saca un 7 y yo se que la mama trata de que estudie pero el sabe que sin estudiar le va ir bien.

E. SABE QUE NO NECESITA ESFORZARSE TANTO

P. No,

E . POR AHI ENTONCES TE FORMASTE UNA IDEA MAS DE LAS NOTAS CON MARTÍN TE PASASTE AL TEMA DE LAS HABILIDADES Y CON ESTE NIÑO QUE NO NECESARIAMENTE ES MATEO PERO ES RAPIDO

P. Muy rápido, de hecho yo pasaria a quinto basico. Yo lo adelantaria se pierde en cuarto básico y que te habla, no se, el año pasado trabajamos en este trabajo informativo, yo le pregunte que tipo de noticia te gustaria? Y dijo :" me gustaría alguna noticia del caso penta" Y después pregunta "Tia usted sabía que el volcan…" Se informa, le gusta le interesa.

E. QUE ENTRETENIDO TENERLO EN LA CLASE

P. Si y aparte de que una persona … Demasiado como te digo lo pasarias a quinto

Y DE ESTE TEMA DE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD CUANDO YO TE DIGO: SI MARTÍN ES UN NIÑO DE DOBLE ESCEPCIONALIDAD QUE PIENSAS CUANDO TE DICEN "DOBLEMENTE EXCEPCIONAL"

P. Doblemente escepcional es que es excepcional en dos ámbitos, quizas en cuanto como te digo desarrollo de ciertas habilidades que se encuentran mucho más avanzadas que otras como más desarrolladas.

E. ESO SERIA POR UN LADO SERÍA UNA ESCEPCIONALIDAD. ESO ES COMO TU DEFINICIÓN DE TALENTOS

P: Y lo otro quizas no se (me voy a mandar una chamullada) tiene que ver un tema con las habilidades y que a pesar de eso tenga alguna necesidad educativa especial , no se, pienso. No se me ocurre otra cosa

E. OSEA UN NIÑO QUE TIENE MUCHAS HABILIDADES PERO…

P. Claro, pero quizás se desarrolla de una manera diferente que lo comun

E. A QUE TE REFIERES CON QUE LOS DESARROLLA DE UNA MANERA DIFERENTE

P. No se, que no sea igual a sus compañeros, o que aprende de manera distinta o que va a abstraer algo que nadie más ve en algo…

E. OSEA QUE UN NIÑO CON TALENTO SERIA SOLO EN LO ACADÉMICO, UN NIÑO RÁPIDO...

P. No se si rápido pero sí quizás tiene habilidades más desarrolladas como en la reflexión… Que aprende de manera diferente

E. ¿CÚAL SERÍA PARA TI ENTONCES LA DIFERENCIA ENTRE UN NIÑO CON TALENTO ACADÉMICO Y UNO CON DOBLE EXCEPCIONALIDAD?

P. Un niño con doble excepcionalidad tiene que tener talento , tiene habilidades pero que no siempre se ve reflejado , como refiriendome a Martín, porque si tu vas a sus notas no son tan buenas, pero en clases es un niño con talento, se nota.
El otro dia estabamos trabajando lenguaje poético, tema super complicado para un niño de quinto basico. ¿Qué es el lenguaje poético? Pregunté, y me dio una definición casi de diccionario cuando recien estabamos revisando conocimientos previos. Osea habíamos visto que era lenguaje figurado y usa de recursos … Y

dice: usa repetición y las rimas y dice las cosas con lenguaje metafórico, etc, como si él ya hubiese estado en la clase… Y todo lo dijo tan fluido que hubiera parecido que hubiera estado leyendo, y con la educadora diferencial nos miramos y le dijimos ¡excelente Martín! Tal cual lo dijiste.

E. PASA ADELANTE A HACER LA CLASE

P. Me entiendes, pero si tu lo ves en las notas eso no se refleja. Y tambien es más concreto a veces, te dice " no, no entiendo". Tuvimos una prueba un libro; de una niña que fumaba marihuana y que tenía problemas, de eso se trataba el libro de los compañeros que lo ayudaba y que además de fumar marihuana era transportista y pasaba mercancía a otra gente metida con droga. Entonces había una pregunta (en la prueba) que decía: Si tú fueras amigo de Sofia ¿que harías para ayudarla? Y a él le costo responder esa pregunta, me dijo "No se, es que yo no tengo una amiga como Sofía". A veces es muy concreto. Yo le expliqué: a ver, inventemos, supongamos que tú tienes una amiga como Sofía ¿qué harías, para que ella saliera de ese problema? ¿Qué le aconsejarias tu? ¿Por qué él hace eso? ¿porque consideras que ayudarla es lo correcto? Como que ahí le costó.

E: ¿Y ES COMO UN TEMA DE EMPATÍA DE IMAGINACIÓN DE QUE?

P. No, Muy concreto. Por ejemplo, él cuando llegó el año pasado no se tuvo home school, yo lo recibí, en mi primer curso, cuarto básico, me decían mira llego un niño nuevo al curso y yo lo observaba y le decía "saca tu agenda" y me contestaba "¿qué es la agenda? ¿Qué son los compañeros? ¿qué son los amigos?, no relacionaba esos conceptos de amistad, compañeros, hoy en dia tiene amigos pero no muchos, pero si unos cuantos que lo llama amigo pero él es como muy no todos son sus amigos o no es que no me cae bien . Por ejemplo invitó a su cumpleaños y de algunos decía "es que no me cae muy bien" no tiene problemas en decirlo. Son como esos problemas de habilidades sociales. Entonces es como

un niño con doble excepcionalidad es como un niño talentoso pero no se refleja en las notas.

E. PENSANDO CÓMO TRABAJAS CON EL CURSO DIJISTE QUE HACES ALGUNAS DE ELLAS MÄS EXPOSITIVAS Y OTRAS MÁS PRÄCTICAS

P. Sí, pero no necesariamente todas las clases, a veces al inicio o al cierre de la clase con alguna actividad un juego. Depende de la temática y contenido de la clase.

E. ¿COMO DESCRIBIRÍAS UNA TÍPICA CLASE TUYA?

En la clase del Lunes vimos como definiciones con lenguaje poético teníamos una definición de un mismo tema, por ejemplo la primavera, un poema casi entero de la primavera, entonces vimos una estrofa de la primavera que decía la primavera es un primor, y el otro la primavera es la estación del año donde aparecen las flores etc. Entonces que los niños observarán, que infieran, me gusta que piensen, que ellos mismos se vayan dando cuenta de las características de las cosas que están aprendiendo y por qué. Que digan yo pienso esto y por qué, “ah no, es que en el texto dice esto” o los niños dicen se trata de la primavera pero en el texto lo dice con otras palabras, por ejemplo me dijo Martín “tus ojos son como rubíes, eso se refieren miss a que son lindos”. Pero lo dice en lenguaje poético para embellecer el lenguaje cotidiano, el común y corriente. Entonces me gusta que piensen aunque nos demoremos que ellos traten de que llegar a una definición y a justificar el por qué “por qué crees tú eso”. Siempre trato que hablen. Les digo niños todos los antes de la lectura cuando yo les hago preguntas no van a haber respuestas malas por que es lo que tu piensas , lo que tu crees, imaginense de que creen que se trata este texto y trato de decirles no que ellos busquen la respuesta correcta sino lo que tu crees a partir de lo que estás leyendo, como para generar también la participación, porque a veces no quieren a opinar por miedo a

equivocarse, porque si no lo dicen se pueden quedar con la duda ¿lo que yo pienso sera lo correcto o no? Entonces que me gusta que opinen, que traten de inferir los conceptos, que traten de imaginarse.

E. ENTONCES, DIME SI ESTOY BIEN O MAL, QUE TUS CLASES EN GENERAL ESTÁN ENFOCADAS A LOS PROCESOS MENTALES.

P. No se si es mi único foco, pero si que traten de pensar lo que estamos viendo ¿Por qué hiato? A partir de la definición, por qué es un hiato como justificar más que sea un mecanismo que ellos piensen por ejemplo " ah, es que la palabra dia lleva tilde en la letra i" y a que ellos sepan que es asi porque es asi. Uno parte asi y despues obviamente hay una formalización del contenido. Por ejemplo: "hemos hablado de ... Y hemos comentado lo que ustedes creen" y ahí formalizo: ya, el lenguaje poético es esto, y mira, lo que tu dijiste… Como recordando lo que los niños habían dicho vamos construyendo con ejemplos. En el lenguaje poético dijimos que había repetición de sonidos, entonces pregunto ¿donde se repite? Como para que tengan ejemplos más concretos y despues aplicación o dependiendo de la unidad, aplicacion y despues formalización de contenidos. Como que ellos ven que puede ser y después formalizamos contenidos. Porque si yo solo les doy la definición y luego la aplicación… No, es para que ellos mismos descubran. Eso siempre con aplicación… que ellos opinen con los conocimientos previos que ellos tienen poder ir corroborando y escribiendo en la pizarra lo que piensan y depués comparando con lo que es, haciéndoles notar lo que coincide. Me paso la otra vez que, en un tercero, una clase sobre texto informativo, la estructura. Escribí entonces texto informativo, tire una linea y puse todos los conceptos que ellos me fueron nombrando: final, desenlace, inicio, personajes etc. Todo lo que decían. Entonces ¿qué hice después? Lo deje en la pizarra y a medida que iba señalandoles lo que eran los textos informativos, les preguntaba "¿habrá un final? ¿habrá personajes? Y contestaban: no porque…" y lo íbamos descartando y construyendo el concepto.

E: ¿Y HAY ADECUACIONES ESPECIALES CON MARTÍN, TRABAJO PARTICULAR?

P. No, trabajo particular con el no. Sí el año pasado, obviamente hubo un trabajo mas intencionado con el, por ejemplo el no sabe escribir en el cuaderno, no sabia ocupar la regla, cosas super basicas. Entonces le iba diciendo escribe de tal forma, deja un cuadradito, punto aparte punto seguido, pero el training a pesar de todo super rapido. Pero en las habilidades sociales, ahi estamos trabajando. No sé si descendido pero trabajando. Pero si tu me preguntas ahora si hay un trabajo más intencionado, no. Ponte tu el a veces no trabaja, el lunes me paso, estuvo muy bien en el inicio pero despues se quedo ahi sin hacer nada más, y le pregunto porque y contestó que no queria. Esa era su unica explicacion. No se si lo estoy haciendo mal pero a veces lo dejo porque yo se que aunque no lo haga igual va a aprender

E: LE DAS ALGUNAS LIBERTADES ENTONCES

P. Si, pero sin que se den mucho cuenta un dia hicimos un trabajo en pareja. Tenian que resolver algunas preguntas de comprensión, entonces les dije que trabajaran con el compañero, y el no queria trabajar con la compañera del lado por que no se llevaban bien, entonces lo adelante y estaba solo y dije "¿Martín a ti te gustaria con Máximo? Si "Entonces lo cambié, porque yo se que tampoco va a trabajar con cualquiera. Nadie que sea muy autoritario o llevado de sus ideas porque se que no va a enganchar sino con el tipo más pasivo, y con Máximo trabajo super bien. Trato igual de preguntarle, no siempre pero trato como también trato de intencionar que trabaje otras veces con otros compañeros, tampoco es la idea de darle el gusto en todo.

Transcripción nº2 (Gabriela, Profesora Jefe, Martín)

E: ESTAMOS AQUÍ CON GABRIELA EN EL COLEGIO EL ARRAYÁN DE CASABLANCA, HOY ES MIÉRCOLES 8 DE JUNIO Y SON LAS 17:00.

GABRIELA, QUIERO QUE ME CUENTES UN POCO CÓMO FUE TU PRIMERA IMPRESIÓN DE CUANDO CONOCISTE A MARTÍN.

P: De partida, yo también era nueva en el colegio en el día en que lo conocí, y me dijeron: "Él es el niño nuevo" y lo noté bien introvertido. Y también muy perdido, porque de partida el nunca había tenido una instancia de estar en el colegio. Entonces todo para él era muy nuevo, lo sentía entonces como muy perdido, muy solo, no tenía amistades, sus habilidades sociales tampoco son muy desarrolladas. Eso una persona bastante introvertida.

E: YA, ESA FUE TU PRIMERA IMPRESIÓN.

P: Sí, no como ahora, no, es una persona extrovertida, que tiene como sus arranques de repente, donde a veces quiere llamar la atención. Pero al principio era una persona, como te contaba antes, que me decía "¿Qué son los compañeros? ¿Qué son los amigos?". Una persona que necesitaba mucha mediación y que lo guíen constantemente.

E: ENTONCES BUENO, YA ME HABLASTE UN POCO DE CÓMO CAMBIÓ, ¿PERO HUBO OTRA COSA MÁS QUE HAYA CAMBIADO TU PERCEPCIÓN DE ÉL?

P: Bueno, osea las primeras impresiones son siempre como súper superficiales. Entonces yo después me di cuenta de que a pesar que él no había recibido escolaridad, sabía muchas cosas, era muy inteligente, tenía personalidad. Igual su proceso de adaptación yo

pensé que iba a ser más largo, pero no fue tanto. Se fue adaptando, con ciertos compañeros, no con todos, osea con algunos… ¡De hecho! Recuerdo que lo senté con una niña y la niña como que lo apoyaba tanto que le terminó haciendo todas las cosas: le ordenaba la mochila, le buscaba la agenda, como que se fue como dando un poco ahí, eso. Bueno después empezó a participar más en clases, empezó a interactuar más con los compañeros.

E: ¿ENTONCES SE PODRÍA DECIR QUE SUPERÓ UN POCO TUS EXPECTATIVAS?

P: ¡Sí, de todas maneras! Porque yo al principio decía “cómo puede ser posible que no sepa escribir en el cuaderno, que no sepa esto o lo otro”. Porque igual, como que era mucha información para él, entonces yo no sabía cómo lo iba a asimilar, y le fue bien, a pesar de todo. Y las asignaturas está bien, en matemáticas… en la ´única que tuvo algunas dificultades fue en inglés, pero no tanto. Tuvo dificultades al comienzo porque nunca había tenido inglés.

E: Y YA LLENDO COMO AL TEMA DE LA RELACIÓN EN GENERAL, ¿CÓMO TU DESCRIBIRÍAS TU RELACIÓN CON MARTÍN?

P: Dependiendo de cómo ande él. Porque no sé, hay días en que… por ejemplo un día llegó y me dijo “ya profesora, ¿Cuándo piensas que me regalaron estos guantes? Y me empieza a contar que andaba con unos guantes que se los habían regalado cuando él tenía como tres años. Entonces él a veces me busca en el patio, por ejemplo la otra vez se acerca a mí saltando y me dice “Hola” o cosas así. Como igual bastante cercana, yo soy capaz de preguntarle cómo está, él obviamente no es muy expresivo ni nada, pero bastante bueno. Y bueno él es alguien que puede conversar y que yo sé que si le pregunto él me va a responder. Aunque a veces está como cegado y no no, y no. Por ejemplo, a principio de año tuvo un evento con la profesora de taller de lenguaje, a la cual le gritó y faltó el respeto, y él se puso a llorar. Porque él estaba cantando, no, primero

estaba jugando en una evaluación, la profesora le llamó la atención y después él se puso a cantar, pero despacito, pero igual le estaba afectando a los compañeros entonces la profesora le llamó la atención. Y como que le gritó y él se puso a llorar. Entonces yo llegué acá y la profesora me comenta la situacióny él no me quiso hablar, pero después, a la salida, en la tarde, yo lo fui a dejar al portón y le pregunté “Martín qué te pasó” y ahí me contó todo, porque ya se había tranquilizado. Entonces a veces tiene sus arrebatos y no quiere conversar con nadie o a veces quiere estar como solo.

E: PERO ESO NO CAMBIA ASÍ COMO LA CERCANÍA QUE TÚ TIENES NO ÉL…

P: No…

E: POR QUE POR LO QUE ME CONTABAS COMO QUE ÉL IGUAL TE BUSCA.

P: Claro, como para saludarme, así como “¡Hola!” y se va caminando así como saltando. Y a veces yo le digo “¿Qué pasa Martín?” y él me dice “no, hola” y se va saltando.

E: ENTONCES COMO QUE, DENTRO DE LAS PERSONAS QUE HAY EN EL COLEGIO, ¿SERÍAS TÚ COMO UNA DE LAS MÁS CERCANAS? O ¿A QUIÉN ÉL ACUDIRÍA EN CASO DE TENER UN PROBLEMA?

P: M… mira igual, no sé, sería como egocéntrico decir que sólo a mí, porque no he visto cómo el quizás se relacione con otros profesores. Pero por ejemplo no sé, igual como soy la profesora jefe, los niños igual se identifican con uno. Por ejemplo él un día andaba perdido porque no encontraba el taller de teatro y me buscó a mí. También, cuando ingresaron ellos al taller no sabían dónde estaba el profesor, entonces yo ayudé a buscarlo para que encontrara entonces su taller. O si él necesita más siempre me busca a mí, porque, no sé, como soy la profesora jefe, quizás me vinculará más.

E: PERO ES SOLAMENTE PORQUE ERES LA PROFESORA JEFE O POR QUE EFECTIVAMENTE COMO QUE LA…

P: Osea, yo creo que igual cuando tú eres la profesora jefe como que les das un grado más de confianza. Ya me pone en una posición distinta. Y también porque uno da el pie para eso, porque a lo mejor si yo fuera súper pesada y no lo tomo en cuenta para nada.

E: ENTONCES COMO QUE TAMBIÉN HAY UNA PARTE TUYA, HAY UNA COLABORACIÓN DE TU PARTE.

P: Claro, igual yo sé que él siempre va a andar más perdido, que igual tiene… no va… trato como de ayudarlo. Por ejemplo él los días viernes sale a la una pero tiene que esperar siempre a que llegue el hermano que sale a las dos. Entonces un día le dije "Martín qué estás haciendo acá" "Estoy explorando el colegio" me dijo "En la zona del radal, hay unos libros en el suelo" y le dije "Ya Martín, ¿Me quieres ayudar?" "¡Ya!" me dijo, le dije "tengo una misión para ti: lo que pasa es que se me perdió una bufanda" Y le dije entonces dónde había estado y empezamos a buscar. Fue como súper simpático, estar ahí, interactuar, porque él como que se tomó a pecho la misión de que yo le había pedido que me ayudara. Por ejemplo, no sé, entonces igual yo creo que hay una relación de cercanía porque no sé yo si quizás le hubiera dicho "Ah no qué fome profe" y él es como bien niño todavía para esas cosas.

E: COMO QUE SI UNO LE METE UN CUENTO ENTONCES, COMO QUE SE LA CREE.

P: Sí, se la cree, era una misión súper importante.

E: ERA UNA MISIÓN SECRETA

P: Osea, cosas así. Siempre como que depende porque hay días en que anda más…

E: ¿HAY DÍAS EN QUE ES MÁS DISTANTE?

P: Sí… Pero es por su personalidad, y también uno es así.

E: SI ES VERDAD. LA VEZ PASADA YO ME ACUERDO QUE ME CONTASTE DE UN NIÑO DE 3RO QUE ANDABA TODO EL RATO PEGADO A TI.

P: Ah si, el Julián.

E: ÉL, PERO ¿TU VEZ EN MARTÍN UNA ACTITUD PARECIDA A LA DE ÉL? PORQUE IGUAL TUVO VARIOS PROBLEMAS CUANDO LLEGÓ ¿O NO?

P:Claro, como hartas dificultades, pero no, no lo veo igual, porque por ejemplo, bueno tampoco es que Martín ande pegado a mi, pero en ciertas circunstancias sí, y el otro niño es para manipular, porque quiere conseguir todo, es como muy caprichoso.

E: AH YA, EL LA SABE. PERO ¿MARTÍN NO ES COMO LOS NIÑOS PEGOTES ENTONCES?

P: No, no, el jamás, no, porque para mi los niños pegotes son los “Tía, tía” que te andan abrazando y no, no es como de tanto demostrar su afectividad.

E: ¿Y NO ES DEMASIADO COMO PARA PEDIRTE AYUDA O COSAS ASÍ?

P: No, para nada.

E: ENTONCES ÉL ES MÁS COMO INDEPENDIENTE.

P: Claro, aunque a veces hay que ayudarlo.

E: ¿PERO COMO A CUALQUIER NIÑO?

P: Claro, por ejemplo un día se le salió el cierre, y estaba llorando afuera, y yo como que me acerqué y le dije ya pero Martín, lo podemos resolver. Pero él no pidió ayuda, sino que yo me acerqué a él.

E: OYE Y ESE TEMA COMO CON SU MAMÁ, PORQUE TÚ LO VEÍAS COMO BIEN AFLIGIDO, PORQUE LA MAMÁ LO IBA A RETAR PORQUE SE LE ECHÓ A PERDER EL CIERRE, Y TODO ESO, ¿TÚ QUÉ HAS VISTO DE ÉL Y SU RELACIÓN CON SU MAMÁ Y PAPÁ?

P: Mira, yo he conversado con la mamá, lo que pasa es que el es super poco tolerante a la frustración, y es por un tema también de los papás, porque para que salgan las cosas bien prefieren hacerlo ellos, no dejan que Martín haga las cosas por sí solo.

E: ENTONCES COMO QUE TAMPOCO LE DAN TANTO PERMISO PARA EQUIVOCARSE

P: Exactamente. Son como más estrictos y así.

E: PERO TU VES ASÍ COMO QUE EL TIENE UNA RELACIÓN MÁS O MENOS CERCANA CON SU FAMILIA

P: Sí, con sus papás, si

E: COMO QUE IGUAL SON CARIÑOSOS, POR ASI DECIRLO?

P: Si

E: PERO QUIZÁS EL TEMA DE LA FRUSTRACIÓN ENTRA UN POCO COMO POR ESE LADO? ¿O SERÁN COMO CARACTERÍSTICAS PERSONALES?

P: Yo creo que bueno, él es super poco tolerante a la frustración, cuando no le sale algo. Por ejemplo en el cierre, a lo mejor ni siquiera lo intentó, o cuando no le resulta algo, o cuando hay algo que no entiende, o a veces simplemente es por “ay que aburrido”.

E: Y NO SE QUIERE ESFORZAR MÁS

P: Claro.

E: ENTONCES TU DIRÁS QUE TU RELACIÓN EN GENERAL CON EL SERÍA COMO BUENA

P: Si, como buena. Me llevo bastante bien con él

E: Y BUENO, VAMOS A HACER ALGO SÚPER LOCO, PORQUE IMAGINEMOS QUE TU YA NO ERES GABRIELA, AHORA TU ERES MARTÍN, ¿MARTÍN, QUÉ PIENSAS TU DE GABRIELA? ¿QUÉ SIGNIFICA GABRIELA PARA TI?

P: Ay, no sé, es mi profesora quizás, un poco gruñona, no, pero al menos yo, no.. Al menos yo con Martín igual he tratado de ser como no sé, u poquitito más tolerante quizás.

E: ME COMENTABAS QUE LE DABAS UNAS CUANTAS LIBERTADES, POR DECIRLO ASÍ.

P: Claro, porque yo se que si el no hace algo, lo va a saber igual, me entiendes?

E: NO TIENE PROBLEMAS CON ESO

P: Ya, eh, si, por ejemplo hay cosas que no le permito, al principio de año trajo muchos juguetes, todos los días un juguete, y se distraía. Cosas así, entonces igual, claro, si traía juguetes los otros niños igual van a empezar a, y ahí como que le llamé más la atención

E: POR ESO QUIZÁS TE VE UN POCO GRUÑONA

P: No sé, quizás, puede ser.

E: PERO

P: igual pienso que me puede ver como una persona cercana, a veces no todos los niños se acercan a ti a contarte cosas, por ejemplo se acercó a mí para contarme sobre su cumpleaños, que invitó a tales personas.

E: O SEA IGUAL SE ACERCA A TI A CONTARTE COSAS

P: Si, a contarme cosas, como muy triviales, como lo de los guantes, y ahí me los trajo.

E: Y, PERO, A VER, CUANDO UNO HA PASADO POR LA BÁSICA, COMO UNO, EXPERIENCIA DESDE ESTUDIANTE, COMO QUE A VECES RECUERDA COMO A CIERTOS PROFESORES CON CARIÑO ESPECIAL, ¿TE HA PASADO A TI? COMO QUE HAY CIERTOS PROFESORES EN LA BÁSICA QUE TU DICES "OH SI ESTE PROFESOR ES COMO ESPECIAL PARA MÍ, O NO SE SI ME ENSEÑO ALGO PERO ALGUNO QUE FUE IMPORTANTE. ¿TÚ CREES… IGUAL ES COMO DIFÍCIL COMO EVALUARLO, PERO TU CREES QUE LA RELACIÓN QUE HAS TENIDO CON MARTÍN COMO QUE LLEGUE A SER LO SUFICIENTEMENTE CERCANA COMO PARA QUE TE RECUERDE DESPUÉS?

P: Mira, puede ser, pero no se si me recuerde como "ah la profesora era tan buena" pero si a lo mejor como que en el colegio lo ayudó, porque en el fondo he sido su primera profesora jefe de la vida.

E: SI, POR AHI PUEDE IR LA COSA

P: Claro, igual debe ser importante, por lo que digo, él no ha tenido otras profesoras jefes antes, ¿ves? Entonces puede ser que se de eso

E: QUE DESPUÉS TE RECUERDE ASÍ COMO LA PRIMERA PROFESORA

P: No sé si me recuerde así tan efectivamente, como te digo, él es como.. El clima, a veces trabaja súper bien en clases, super participativo, y eso igual creo que es importante en una relación, porque si él me odiara, no sé, no me pondría atención.

E: CLARO, NO TE VENDRÍA A CONTAR SUS COSAS TAMPOCO NI LAS COSAS TRIVIALES.

P: Claro.

E: OYE Y CON LOS OTROS NIÑOS QUE TIENES ACÁ EN TU CURSO, EH, ¿COMO TU COMPARARÍAS LA RELACIÓN QUE TU TIENES CON MARTÍN CON LA QUE PUEDAS TENER CON OTRO NIÑO?

P: Ya, no es la misma, no, porque por ejemplo, te voy a hacer la comparación dentro de los varones, ya? Porque me parece que es mucho más específico, porque si lo comparo con las niñas, como que son mucho más, como abiertas, se acercan más, pero igual, a ver, con los hombres. Quizás no es como tan afectivo como otros varones del curso, que me van abrazando todo el día, “Tía la quiero” “tía esto”, porque yo se que su personalidad no es así.

E: TIENE QUE VER CON SU PERSONALIDAD ENTONCES.

P: Si.

E: ¿Y TU ERES ASÍ COMO DE PIEL TAMBIÉN? ¿O NO?

P: Si, yo trato de ser como de piel, pero también me tengo que limitar un poco. Hay niños que de repente te aprietan y yo pienso “Pero suéltame”, llegan como hasta asfixiarme.

E: TU ¿EN QUÉ MOMENTO…? PORQUE HUBO UN MOMENTO EN QUE LE HICIERON COMO EVALUACIONES A MARTÍN Y TODO ESO, ¿TU CUANDO TE ENTERASTE, POR DECIRLO ASÍ, QUE ÉL ERA DOBLEMENTE EXCEPCIONAL?

P: El año pasado, cuando Valentina de hecho me comentó que le iban a hacer evaluación... Lo que pasa es que me comentaron… Claro, lo de la doble excepcionalidad y como que no me interioricé más en el tema, hasta ahora de hecho.

E: COMO QUE NO LE DISTE MUCHAS VUELTAS A ESO, COMO QUE TE QUEDASTE CON EL MARTÍN QUE HABÍAS CONOCIDO EN EL FONDO.

P: O sea yo siempre le comenté a Valentina y a otros profesores que yo obviamente pensaba que Martín era un niño super inteligente.

E: O SEA TU YA TE HABÍAS DADO CUENTA DE ANTES?

P: Si, yo me había dado cuenta de que era más inteligente, pero yo lo relacionaba siempre con otras cosas, como te contaba la vez anterior.

E: COMO A LA… YO ME ACUERDO QUE LA VEZ ANTERIOR ME COMENTASTE UNAS ANECDOTAS Y COSAS ASÍ

P: O sea como vez anterior, cuando te contaba que él podía tener no sé, como un, no sé.

E: AH QUE TU ME DECÍAS QUE PODÍA TENER UN ESPECTRO AUTISTA

P: Claro, como más rasgos de Asperger.

E: YA

P: Pero no era….

E: PERO PARA TI POR LO GENERAL EL ESPECTRO AUTISTA IMPLICA SER INTELIGENTE ¿NO?

P: Eh, es que los únicos casos que he conocido han sido así, entonces por eso, los casos que yo he conocido, como rasgos, si, muy inteligentes, sabelotodos, que le cuestan las habilidades sociales, pero como te digo no soy quién para decirlo.

E: ENTONCES TÚ VISTE LAS CUALIDADES COMO SOCIALES PARA DECIR “AH ESTE NIÑO COMO QUE SE PARECE A ESTE PERFIL DE NIÑO”

P: Si, y con las habilidades, con el demuestre de sus conocimientos también.

E: AH, COMO QUE DE ALGUNA MANERA INFERISTE EL TEMA COMO DE SU INTELIGENCIA, POR DECIRLO ASÍ, A PARTIR DE LO QUE VISTE EN COMO SE RELACIONABA CON SUS COMPAÑEROS, Y COMO SE INTEGRABA

P: Claro, pero no, porque obviamente sus habilidades y su conocimiento los demustra en clases, pero como que lo junté. Nunca dije “ah este niño debe ser doble excepcional” porque no conocía el concepto. Eso, pero siempre le he comentado a los profesores, de hecho se lo comenté a los papás, a la mamá, que tenía un niño muy inteligente a pesar de que sus evaluaciones quizás no lo demuestran, no es una persona de sietes. Bueno, ahora se sacó un siete en matemáticas, por ejemplo, en una prueba en que a casi todos les fue malito, a él le fue bien. Pero es como así, como regular

E: ENTONCES PARA TI, CUANDO SUPISTE COMO DE ESTE, DEL NOMBRE DE SU CUALIDAD, COMO QUE SEGÚN LO QUE ME CUENTAS COMO QUE NO SIGNIFICÓ TANTO PARA TI, COMO QUE EN REALIDAD NO CAMBIÓ MUCHO LA COSA.

P: Claro, porque no conocía más allá de eso, tampoco me informé más del tema, por decirlo de alguna forma, me entiendes? Ahora después de la entrevista, me calzan mucho más, todo, pero porque, contigo y conversando con Valentina, que me comentó un poco más, pero no puedo decirte que lo relacioné, porque ni siquiera conocía el término.

E: O SEA PARA TI NO FUE COMO UN HITO, ASÍ COMO ANTES DE SABERLO DESPUÉS DE SABERLO.

P: Claro.

E: O SEA EN EL FONDO CONFIRMASTE UN POCO LO QUE SABÍAS

P: Claro, lo que quizás yo había pensado.

E: Y DESPUÉS DE CONOCER ESTO, COMO QUE, ¿CAMBIÓ DE ALGUNA FORMA TU MANERA DE ENTENDERLO?

P: Si, de todas maneras, yo creo que cambia, porque en el fondo te das cuenta de que la misma percepción, de ser un poco más tolerante.

E: O SEA EL HECHO DE PONERLE NOMBRE PARA TI IGUAL FUE.

P: Claro, porque no te lo dice cualquiera tampoco, o sea me refiero a que se hizo una investigación, como que tiene mucho más peso.

E: AH YA, O SEA ALGO QUE PARA TI ERA UNA INTUICIÓN PASÓ A SER ALGO REAL. ENTONCES, UNA VEZ QUE SUPISTE QUE ERA DOBLEMENTE EXCEPCIONAL YA LO MIRABAS CON OTROS OJOS, COMO QUE TENÍAS OTRA IDEA DE ÉL,¿O NO?

P: No, no, no se si otra idea, pero si tu entiendes muchas más cosas, ya? Porque para mi siempre fue muy distinto a sus compañeros, por el tema de que siempre ha sido muy diligente, destacado, pero obviamente entiendes muchas más cosas, no se si tratarlo diferente, pero entiendo más cosas, o al menos trato.

E: ENTONCES, A VER, ES QUE DE ALGUNA FORMA COMO QUE AL PRINCIPIO ME DIJISTE QUE NO HABÍA SIDO TAN RELEVANTE PARA TI, PERO DESPUÉS IGUAL ME COMENTASTE QUE CAMBIÓ ALGO EN TU PERCEPCIÓN.

P: Claro, pero me refiero a que no fue relevante porque no conocía nada más. Igual a mi se me dijo que le iban a tomar unas pruebas de la Católica, pero a mi no se me informó nada más.

E: O SEA NO SUPISTE QUE ERA DOBLEMENTE EXCEPCIONAL, A TI TE DIJERON QUE ERA DOBLEMENTE EXCEPCIONAL

P: no, después Valentina a mi me comentó.

E: PERO ¿CÓMO LO SUPISTE?

P: Información de pasillo

E: AH CHUTA, YA, Y ¿EL PRIMER SEMESTRE O EL SEGUNDO SEMESTRE?

P: creo que a finales del segundo, o a principios de éste, no estoy segura.

E: AH O SEA QUE HACE POCO FUE QUE SUPISTE QUE ESE ERA EL NOMBRE.

P: Claro, por ejemplo creo que postularon a varios niños de mi curso, y Valentina me comentó que quedó él, pero conversación formal no.

E: CLARO, ENTONCES PASÓ TODO EL PROCESO Y TU TE ENTERASTE MÁS O MENOS AL FINAL.

P: claro

E: PERO DE ALGUNA FORMA IGUAL ME DIJISTE QUE CAMBIÓ TU IDEA DE ÉL.

P: O sea, entiendo mucho más cosas, y obviamente cambia tu percepción de cómo lo ves a él, como actúas con él, entenderlo un poco más, porque no solo piensas diferente, sino que también actúas así.

E: Y EN LA PRÁCTICA ¿EN QUÉ SE TRADUCE ESO DE ACTUAR DIFERENTE?

P: no se, ser como más tolerante, entenderlo de otra forma, por ejemplo no sé, yo sabía que él no podía trabajar, yo se que él sabe mucho sobre como hacer las cosas, pero a veces por tincado, como eran parejas, no lo quiere hacer, entonces lo tengo que andar cambiando, hasta que lo hace perfectamente.

E: SÍ, ESO FUE LO QUE ME CONTASTE QUE LE PASABA CON UN COMPAÑERO, ¿EL MAXI?

P: Si, Maximiliano.

E: OYE Y COMO QUE NO SÉ, TIENES ALGUNA EXPERIENCIAS QUE HAYAN SIDO COMO SIGNIFICATIVAS PARA TI? ¿ASÍ COMO CON ÉL, ANÉCDOTAS, O ALGO QUE HAYA CAMBIADO TU FORMA DE VERLO? ¿O QUIZÁS QUE HAYAN CAMBIADO TU FORMA DE RELACIONARTE CON ÉL?

P: Mmm, no, no recuerdo nada la verdad ahora. Si bien siempre me ha llamado la atención que para él las actividades de aniversario son como una pérdida de tiempo, prefiere estar en clases.

E: Y A TÍ ¿QUÉ TE PROVOCA ESO?

P: Yo le decía “Pero Martín, ¿Cómo va a ser eso más entretenido?” o por ejemplo, no sé, como las actividades extra escolares, para él siempre fueron pérdida de tiempo.

E: Y TU COMO ¿QUÉ SE TE VIENE A LA CABEZA CUANDO TE DICE ESAS COSAS?

P: así como bueno, él piensa eso, y está en su derecho, y tampoco lo obligo.

E: PERO DE ALGUNA FORMA ¿LO ENCUENTRAS RARO?

P: Claro, por ejemplo se hizo como una bolita, se puso una chaqueta y mientras todos los compañeros gritaban, él no.

E: COMO QUE TIENE ESOS GESTOS ASÍ.

P: El año pasado, él como que no jugaba mucho, se ponía como en un caballete y se tiraba, y estaba así mucho rato, como tranquilo y solo.

E: ¿Y ESO PARA TI ES COMO?

P: ya es normal para mí, como que lo dejo ser, es así.

E: ÉL ES MARTÍN NO MÁS

P: Claro, pero igual le llamo la atención, cuando a veces reacciona frente a algunas cosas que tiene, como impulsividades, ahí le digo “Pero Martín, tu te das cuenta que lo que hiciste no es correcto? Trato de como hablar con él, y siempre diciéndole como a la mamá “Sabe que Martín lloró por esto” “Hoy pasó esto” para que hable con él.

E: YA, O SEA QUE TÚ MANTIENES ESE TIPO DE COMUNICACIÓN CON LA MAMÁ

P: Claro

E: ¿Y CUÁL ES TU OBJETIVO CUANDO HACES ESO?

P: Como para que la mamá también se de cuenta, esté en conocimiento, para que converse con él, porque claro, uno conversa con él, pero los papás también se tienen que enterar, me entiendes? Actitudes, reacciones, para saber. Y me dice que es igual en la casa, por ejemplo ayer, él llegó atrasado, llegó, entró a la prueba y pegó un grito, así como “AHHHH ESTOY MUY CANSADO”, y todos estaban en silencio, quería llamar la atención

E: ¿CÓMO QUE TU LO VES ASÍ COMO EL NIÑO TÍPICO QUE QUIERE LLAMAR LA ATENCIÓN?

P: No típico, porque no es siempre.

E: DE VEZ EN CUANDO LE DA

P: Sí, tiene sus arrebatos, como le digo yo, pero bueno.

E: ENTONCES COMO QUE, NO SÉ, POR ESTAS COSAS QUE ME CUENTAS, ¿IGUAL LO VES COMO UN NIÑO MUY DIFERENTE EN CUANTO A SUS COMPAÑEROS?

P: Si, de todas maneras, es mucho más infantil, igual juega con los compañeros, corre en la sala, eso

E: ES MÁS EXTRAÑO, POR DECIRLO ASÍ

P: Claro, pero aún así los compañeros lo aceptan, se lleva bien con ellos, con mucha dificultad eso sí.

E: ¿O SEA TÚ HAS VISTO UN CAMBIO POR DECIRLO ASÍ?

P: Si, de todas maneras, él no se juntaba con nadie, y ahora si, conversa con los compañeros, no es una persona sociable o muy amistosa, pero si se da mucho más la relación con sus compañeros

E: TÚ ME HABÍAS DICHO QUE HABÍA COMO SUPERADO UN POCO TUS EXPECTATIVAS.

P: sí, yo pensé que se iba a demorar más en adaptarse al tema del colegio y estructura.

E: Y ¿CUÁLES SON TUS PROYECCIONES A FUTURO EN EL ÁMBITO EDUCACIONAL Y SUS PROYECTOS? ¿CÓMO TE IMAGINAS A MARTÍN EN UNOS AÑOS?

P: A Martín, bueno, me lo imagino, ah no sé, lo veo tan infantil, trae monitos, sus sacapuntas, y cosas así, dibujando, no sé.

E: ¿LO VES MÁS O MENOS PARECIDO A COMO ESTÁ AHORA? ¿O TE CUESTA IMAGINÁRTELO?

P: Claro, eh, me cuesta imaginarlo, pero si, me lo imagino como igual, pero a su nivel, no se si me entiendes.

E: ¿CÓMO A SU NIVEL?

P: No me imagino que él cambie, pero si cuando esté en 7mo 8vo, va a estar como en la misma línea pero avanzando.

E: PERO LA LÍNEA ¿EN QUÉ SENTIDO? ¿COMO SU ÁMBITO SOCIAL?

P: Claro, puede ser, o quizás lo desarrolle más, que es lo que obviamente uno espera. Lo que me comentaba la mamá del ámbito social es que sus hermanos también eran así y después se fueron acomodando un poco más, en eL ámbito académico, bien igual, eso.

E: YO CREO QUE ESTAMOS LISTAS ENTONCES

P: Ya, súper

E: MUCHAS GRACIAS

P: De nada, espero haberte servido.

Transcripción nº3 (Gabriela, Profesora Jefe, Martín)

E: ESTAMOS AQUÍ CON GABRIELA, ES MIÉRCOLES 15 DE JUNIO Y SON LAS 5:50. GABRIELA, CUÉNTAME, LO QUE PASA ES QUE EN UN MOMENTO ME DIJISTE QUE MARTÍN ES MUY CONCRETO, SI, ME DIJISTE ESO PORQUE ME CONTABAS QUE UNAS EXPERIENCIAS QUE TENÍA QUE PONERSE EN EL LUGAR DEL PERSONAJE PARA RESPONDER UNA PREGUNTA O ALGO ASÍ, ENTONCES QUIERO QUE ME EXPLIQUES UN POCO MÁS ESE CONCEPTO DE A QUÉ TE REFIERES CON CONCRETO.

P: Si, por ejemplo em, bueno ya te dije anteriormente que Martín no tiene buen, no tiene muy desarrolladas las habilidades sociales.

E: YA, SI.

P: Entonces a él le cuesta eso de ponerse el lugar del otro, no entiende mucho el concepto de compañeros, que hay amigos, o sea no es que no entienda, sino que le cuesta un poco decir si alguien es su amigo o no. Bueno, yo sé que él hoy en día si considera a algunos compañeros sus amigos. Por ejemplo el año pasado cuando llego siempre me decía ¿qué es compañero? ¿qué son los amigos? Como que no podía abstraer esos conceptos que son mucho más abstractos, como a eso me refería.

E: O SEA TE REFIERES A CONCRETO COMO EN EL ÁMBITO SOCIAL.

P: Si, como en el ámbito social

E: AH, PORQUE EN EL ÁMBITO NO SÉ, POR EJEMPLO EN MATEMÁTICAS, ¿ES CONCRETO?

P: No

E: O SEA TE REFIERES COMO EN EL ÁMBITO ESPECÍFICO

P: Sí, súper específico.

E: AH Y

P: No es que él no sea en aprendizaje más concreto, no, a eso me refería.

E: SÍ, PORQUE YO QUEDÉ COMO DANDO VUELTAS CON ESO, PORQUE COMO QUE NO SÉ, TENGO UN CONCEPTO SÚPER ACOTADO DE LO QUE SIGNIFICA CONCRETO. Y ¿CÓMO VES TU A LOS PAPÁS DE MARTÍN, AL PAPÁ, A LA MAMÁ? ¿CÓMO SE VEN QUE ELLOS SE RELACIONAN CON MARTÍN? ¿QUÉ TIPO DE RELACIÓN VES TÚ AHÍ?

P: A ver, ¿Qué tipo de relación veo? Son bastante preocupados, em, muy preocupados de Martín, de sus trabajos, a lo mejor, apreciación súper personal, por ejemplo el tema de las habilidades sociales de Martín, quizás estas actitudes más disruptivas, quizás ellos lo normalizan demasiado, porque dicen que los hermanos siempre fueron iguales

E: AH YA, COMO QUE ELLOS VEN NORMAL QUE ÉL SEA ASÍ.

P: Claro, como normal, yo con los papás siempre hablamos de Martín, de sus habilidades sociales, y siempre me meten que los hermanos fueron iguales, y como que normalizan muchas situaciones.

E: O SEA ¿ESA SITUACIÓN Y OTRAS MÁS? ¿COMO QUE VEN VARIAS NORMALES?

P: Si, por ejemplo me comentó que Martín se había encontrado un palito, y podía pasar horas con el palito.

E: SI, RECUERDO QUE ME COMENTASTE SOBRE EL PALITO.

P: Horas, ¿ya? Entonces son situaciones que no son “normales” no quiero decir que él es anormal, pero si.

E: PASABAN POR ALTO COSAS QUE NO HABÍA QUE PASAR POR ALTO.

P: Claro, y yo conversé con la mamá, cuando Martín le contestó mal a la profesora, cuando él se había puesto a llorar, entonces como que normalizan mucho la situación, lo que no quiere decir que no se preocupen,¿ya?, y bueno, su relación con ellos como papás súper bien, yo he visto que lo apoyan, por ejemplo Martín estaba muy entusiasmado con su cumpleaños, entonces la mamá me contó que estaban preparando las invitaciones, veo como una cercanía con los papás. Lo que sí, me han manifestado varias veces que él siente que su mamá lo va a matar, porque no sé, se le perdió algo, como muy exagerado, ¿ya?, tampoco he descubierto una situación conflictiva ni nada, pero son muy exigentes, y un poco la frustración que te conté de Martín, se debe a que la

mamá tampoco deja que él ejecute muchas cosas para que salgan bien, y él prefiere hacerlas

E: ENTONCES COMO QUE LA MAMÁ ES UN POCO PERFECCIONISTA

P: Sí, pero no sé si ese sea el término, pero sí, yo le pregunté una vez a ella qué hacía frente a esto, y me dijo que ella prefiere hacerlo, igual la lleve a reflexionar que si ella hacía eso obviamente Martín no eh, no lo iba ayudando mucho con el tema de la frustración, eso.

E: ENTONCES TÚ LE DIJISTE QUE TIENE QUE DEJAR QUE SE EQUIVOQUE, ¿UNA COSA ASÍ?

P: Claro, una cosa así, porque para varias situaciones, si él pierde algo, o le pasa algo, como lo de la chaqueta, ¿Te acuerdas que te dije que se le había roto el cierre? Como se que se salió del carito, uy si, estaba llorando, y cosas así, ¿Entiendes?

E: NO SON COMO DE ACEPTAR MUCHO LOS ERRORES ENTONCES

P: Me imagino

E: O SEA POR LAS REACCIONES QUE TU VES EN MARTÍN EN REALIDAD.

P: Claro, lo que yo veo.

E: LO ESTÁS INFIRIENDO

P: Exactamente

E: YA, COMO TE DIJE, ES BIEN VARIABLE ESTA ENTREVISTA, PORQUE AHORA ENTONCES VÁMONOS HACIA TÍ, ¿CÓMO TU TE DESCRIBIRÍAS A TI MISMA? TU PERSONALIDAD POR ASÍ DECIRLO.

P: Mmm, bueno soy bastante, me encuentro una persona empática, cercana a los niños, pero también tengo esto como de dulzura y firmeza, no soy una persona blanda 100%, ¿ya?, sino más bien claro, los niños encuentro que tienen bastante cercanía, me hablan, me cuentan sus cosas, me piden ayuda, tenemos una buena relación, pero también cuando tengo que poner las cosas en orden lo hago, ¿ya? Y eso, me gusta igual que las cosas se hagan bien, pero también dejo que los niños se equivoquen, que ellos hagan las cosas, me gusta que ellos busquen el pensamiento reflexivo y que ellos también traten de ser así. Y como te digo, una persona empática, velo por el bienestar como profesora.

E: YA, Y A TI COMO MÁS DESDE LA PARTE MÁS PERSONAL, NO TANTO COMO PROFE, SINO QUE COMO TU.

P: Bueno, me encuentro una persona sociable, pero no con todos, no es que sea una persona selectiva, pero hay personas con las cuales no.

E: TIENES COMO FEELING

P: Claro, si yo te veo una sola vez, quizás no te voy a hablar tanto, pero quizás para la segunda sere mucho más sociable, soy buena para hablar y conversar.

E: ¿Y PARA INICIAR UNA CONVERSACIÓN CON ALGUIEN QUE NO CONOCES?

P: Mmm, me cuesta mucho, un poco, pero igual como que espero que se vayan dando las cosas, tengo siempre problemas con el género opuesto, me cuesta iniciar conversaciones, pero no con las mujeres, ahí soy súper conversadora, pero con el sexo masculino puedo decir que me cuesta un poco más generar conversaciones de inmediato. Soy súper sociable, eh, eso, tengo mi carácter también.

E: O SEA DE REPENTE ESTÁS DE BUENA, Y DE REPENTE ESTÁS DE MALA, ALGUNA VEZ ME DIJISTE QUE DEPENDE DE CÓMO UNO SE DESPIERTE ES COMO SE LEVANTA.

P: Si pero no, yo no, o sea, me refiero a que tengo mi carácter frente a ciertas situaciones, por ejemplo si ando enojada no lo voy a demostrar que no tenga que ver con eso.

E: NO TE VAS A DESCARGAR CON ALGUIEN QUE NO TENGA QUE VER CON EL TEMA

P: Claro, que no corresponda. Obviamente depende de las situaciones, no soy una persona que ande todo el día gruñendo, ni no sé, ni quejando todo el día, ni nada por el estilo.

E: O SEA TRATAS DE MANTENER TU SONRISA

P: Exactamente, estable, hay veces si que uno claro, trata de, no anda de buen humor pero lo controla, eso.

E: ME DIJISTE ALGO COMO QUE TE COSTABA INICIAR CONVERSACIONES CON ALGUIEN QUE NO CONOCES, PERO ¿TU TE CONSIDERAS EXTROVERTIDA O MÁS INTROVERTIDA?

P: No sé si sea una persona extrovertida, o introvertida, creo que depende del contexto, pero si soy una persona como de bajo perfil.

E: AH YA, ENTONCES ERES COMO DE BAJO PERFIL.

P: No soy de las que les gusta lucirse, y mostrar todo lo que sabe, sino que dentro de lo que se pueda, converso, si con el grupo que tengo uno es más amistosa y más extrovertida, pero no porque tenga una doble personalidad, sino que es donde veo confianza.

E: SI, COMO QUE EL AMBIENTE TE LO DICE.

P: Si, si, yo no me considero ni extrovertida ni introvertido, claro.

E: Y CUANDO TU TE ENFRENTAS A SITUACIONES NUEVAS, COMO IR A UN CONGRESO, O GENTE QUE NO CONOCES, SIENTES QUE GENERALMENTE VAS COMO CON MÁS DESCONFIANZA.

P: depende, depende el contexto y la situación, si voy a un lugar que realmente me interesa voy con más seguridad.

E: CUANDO TE INTERESA

P: Claro, porque hay situaciones en donde igual tienes que ir a lugares y que no son de mucho interés

E: DEPENDE ENTONCES DE QUÉ TAN PARTE TE SIENTAS DEL LUGAR.

P: Claro, o sea trato de poner todo mi empeño posible, pero como te digo, hay cosas que uno quiere hacerlas, y otras que no, pero hay que hacerlas todas igual, y a veces hasta con excelencia, al menos para mi. Depende también de los ambientes que se generen.

E: ENTONCES PERCIBES UN POCO EL AMBIENTE Y AHÍ VES QUÉ TANTO PUEDES CONFIAR.

P: Claro, porque depende del tipo de gente.

E: DEMASIADO FORMAL, O MUY RELAJADA, ¿ASÍ?

P: No, así como intensidad en el aire, cuando el ambiente está tenso.

E: COMO EN UNA ASAMBLEA CUANDO ESTÁS A PUNTO DE VOTAR EN CONTRA

P: Claro, algo así, pero como te digo, depende de la circunstancia, si hay algo que debo decir, lo voy a decir igual, y bueno, me considero una persona bastante franca, a veces demasiado directa, bueno, lo sé, y me lo han hecho saber también, soy muy directa para decir las cosas, prefiero medias enteras que, como dice mi mamá, hay que ir con la cabeza en alto siempre, a veces igual creo que tengo que tener un poco más de atino para decirlas, pero digo siempre las cosas.

E: Y, EN ALGÚN MOMENTO ME DIJISTE QUE ERAS COMO SOCIABLE, PERO NO CON TODOS.

P: Si, pero te digo, no es que sea selectiva, sino que me cuesta un poco.

E: ME DIJISTE QUE TE COSTABA MÁS CON EL GÉNERO MASCULINO.

P: Si, me cuesta un poco, a pesar que me llevo muy bien, pero no soy como así, soy como más tímida en ese sentido.

E: Y ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS A ESAS PERSONAS QUE PUEDEN LLEGAR A SER COMO TUS AMIGOS, CÓMO CERCANOS? ¿CóMO PUEDEN SER ESAS PERSONAS?

P: Son personas leales, para mi la lealtad es super importante, que tengan como él mismo perfil que yo, o no sé, quizás no el mismo perfil que yo, pero igual mi grupo de amigos es muy variado, tengo amigos muy variados, pero por lo general me llevo mucho mejor quizás con personas que son mayores que las menores, por ejemplo no tengo ningún amigo que sea menor que yo, son iguales o mayores, son de mi misma edad, o más grande.

E: O SEA TE CONSIDERAS COMO “UNA VIEJA CHICA”

P: Me lo han dicho, si, soy como una vieja chica, me llevo muy bien con la gente mayor, te digo como de 30, no sé

E: Y ME DIJISTE DE TU MISMO PERFIL, ¿CUÁL ES TU PERFIL?

P: si, yo no soy extrovertida, ni que le guste andar figurando por la vida.

E: ENTONCES COMO ASÍ?

P: Si, como tranquila.

E: NO ERES COMO DE LAS CARRETERAS NI ASÍ

P: No, o sea uno igual de repente sale, pero no, living la vida loca tampoco, como te digo, super tranquila, obviamente si hay que pasarlo bien hay que hcerlo, como tirar la talla y así, uno lo hace, pero depende de cada contexto, igual hay que ubicarse. Y como te decía, no se trata de ser en algunas partes de una forma y en otras otra, sino que adecuarse y ubicarse en los contextos.

E: HAY QUE ADECUARSE EN EL LUGAR DONDE ESTÁS, ES PARTE DE LA ADAPTACIÓN

P: Y en todas partes ser de la misma forma.

E: O SEA SER TÚ.

P: Claro, pero adecuada al contexto

E: Y NO SE SI A TI TE PASA, PERO A MI SI, UNO COMO PERSONA TIENE COMO, POR ASÍ DECIRLO PERO COMO QUE UNO SE LLEVA MEJOR CON CIERTO TIPO DE PERSONALIDADES, CON ALGUNOS TIPOS O FORMAS DE SER, ¿NO TE PASA ESO A TI CON TUS ALUMNOS? ¿COMO QUE CON ALGUNOS ALUMNOS TIENES COMO MÁS AFINIDAD?

P: Si, de todas maneras, a mi a veces me pasa con niños del curso, que considero que tengo más afinidad que otros.

E: COMO QUE ALGUNOS DICEN QUE ES COMO TENERLE BARRA O ALGO ASÍ, PERO SEGUN YO ES COMO UNA COSA NATURAL.

P: Si, definitivamente, es de la persona en sí, pasa como en todo orden, compañeros de trabajo, también vas a tener más afinidad con unos que con otros, lo que no significa que tu te lleves más con el resto, y con los niños pasa algo muy similar, uno siempre trata de ser como parcial al entregar todo, pero claro, la recepcion de ellos va a ser diferentes.

E: Y LO QUE TE GENERE A TI ES DIFERENTE

P: Si, y no va a ser recíproco con todos, ¿Me entiendes? No todos van a tener la misma recepción, o van a responder bien frente a lo que le entregues.

E: ENTONCES PODRÍAMOS DECIR QUE CON ALGUNOS NIÑOS DE TU CURSO COMO QUE NO SE SI COMO …

P: ¿Se generan mejores vínculos?

E: CLARO

P: Si, claro, pasa con todos los cursos.

E: Y MARTÍN AHÍ, ¿DÓNDE CABRÍA? ¿SERÍA COMO DE LOS QUE TÚ HAS GENERADO COMO VÍNCULOS?

P: Si, mira, ¿sabes qué? Después de todas estas entrevistas me he puesto a analizar más la situación, porque mira, a veces uno, hay cosas que igual son como de todos los días, y ya claro, entonces me he dado cuenta que yo los viernes siempre me quedo hasta las 2, y los últimos viernes me he topado con Martín, porque él también se queda hasta las 2, y eso que él no tiene tantas clases, y me he dado cuenta que él igual ha venido.

E: ¿COMO A ESTAR CONTIGO?

P: No sé, él estaba en la cancha, estaban las niñas de CheerLeaders, y el estaba ahí y le pregunté “Hola Martín, ¿Qué estás haciendo acá?” y me dijo “Esperando a mi hermano” y yo me vine a la sala, y el vino para acá, me acompañó, se quedó conmigo en la sala y me contó que estaba esperando a su hermano que aún no salía, y uno de los niños de la sala se enfermó y quedó la mochila acá con todas las cosas, entonces mientras yo ordenaba

todas las cosas, le dije “¿Martín tu puedes hacerme un favor? Mira lo que pasa es que Diego está enfermo y por favor ayúdame a guardar sus cosas en su mochila” Así que le expliqué eso, ¿Ya? Y lo hizo súper bien, y después llevamos la mochila donde la mamá y todo, y me ayudó. La cosa es que eran más de las 2 y su hermano aún no salía, así que fuimos a inspectoría para que lo fueran a buscar nomás. Después el lunes, me vino a contar que el hermano lo había olvidado, que los compañeros se habían acordado, los compañeros del hermano le dijeron al hermano que tenía que acordarse de él. Una cosa así, y me dice “y él me olvidó, como en ese momento, yo no sabía que él me había olvidado, pero sí, me dejó solo en el colegio”, y me contó el lunes lo que le había sucedido, como que igual va mejorando el vínculo, porque hay cosas como que claro, ¿para que le va a contar a la profesora eso?

E: ALGO EN ÉL DEBE QUERER CONTÁRSELO.

P: Claro, porque yo lo saludé en la cancha, y me siguió solito, ¿lo ves? El otro día me pidió ayuda porque se le perdieron unos lápices de colores, entonces yo pregunté “¿Chicos, quién ha visto los lápices de Martín, que siempre los tiene en la caja? Vamos a revisar todos nuestros estuches” y él llega, abre su estuche y ahí estaban, y yo le dije “¿Martín?” y me dijo “Es que quién va a poner una caja de lápices en un estuche? ¿A quién se le puede ocurrir?” entonces alguien se las debe haber guardado, porque él si, siempre las tiene separadas, la caja y el estuche. En el recreo siguió conversando conmigo de que ¿a quién se le habría ocurrido ponerlo ahí?

E: ENTONCES COMO QUE TE COMENTA Y TE SIGUE DE ESA FORMA

P: Si, me conversa y me sigue. Entonces eso, tenemos como bastante, mm una buena relación con él, si necesita algo, me pide ayuda, me comenta cosas.

E: PERO EN COMPARACIÓN CON SUS COMPAÑEROS TÚ CREES QUE ÉL ES COMO, SI LO PONEMOS EN UN NIVEL DE AFINIDAD, LOS QUE TIENEN VÍNCULO MÁS FUERTE, LOS QUE TIENEN UN VÍNCULO MEDIANO Y LOS BAJOS DENTRO DEL CURSO ¿EN QUÉ CASILLERO LO PONDRÍAS?

P: Es que como te digo, va a depender de la situación, porque acá en el curso hay niños que son muy de piel, “Tía, esto” “Tía lo otro” “tía es que la quiero” y te abrazan todo el rato. Por ejemplo hoy estabamos viendo figuras literarias y yo les traje canciones, y yo me puse a cantar, y “Tía, que canta bonito” “tía debería ir a “The Voice”, eh, y están los otros niños, que son más tímidos igual o niños que me comentan otras cosas, quizás los niños que son más de piel no me comentan tantas cosas, pero si generan su cariño de una forma más de contacto físico o visual. Si bien Martín es una de las personas que yo considero, trato en el fondo de tener una buena relación con él, y lo considero mucho dentro del curso.

E: ENTONCES ES COMO UN NIÑO ESPECIAL.

P: Si, no te diré favoritos porque trato de no tenerlos, pero si.

E: MÁS REGALÓN.

P: Sí, por ejemplo en las convivencias de curso, no come muchas galletas ni papas fritas ni nada, come puras galletas tritón, o galletas de avena. La profesora auxiliar me decía “Pero cómo va a comer solo de esas” pero yo le decía “Déjalo que coma” entonces yo le busqué muchas galletas de las que le gustaban y se las puse en su plato, porque no come de lo otro, porque claro, a veces otras personas son muy inflexibles en ese sentido.

E: CLARO, ES ESTO O ESTO OTRO.

P: Si, como ¿Cómo no va a comer papas fritas? ¿Cómo no va a comer torta? Bueno, hay gente que no come, lo criaron así y no le va a afectar que coma papas fritas o no.

E: COMO QUE TRATAS DE FLEXIBILIZAR CON ÉL.

P: Claro, como cuando te dije que lo cambiamos de puesto, como que quiero que igual se sienta bien.

E: CUANDO HACEN GRUPOS ME DIJISTE Y COSAS ASÍ.

P: Si, igual trato de que él aprenda, no le digo “no trabajes en grupo” pero trato de flexibilizar, porque es tan excepcional que no sé.

E: AHÍ CON EXCEPCIONAL ¿TE REFIERES A QUÉ?

P: Como a inteligencia, no sé, te puede dar una cátedra, bueno, no sé si una cátedra, pero te puede enseñar de muchas cosas. O sea igual es necesario, pero hay veces que yo soy muy “no, tienes que hacerlo” pero porque yo sé que es lo que necesitan, no sé si estará bien o estará mal, pero.

E: PERO ES LA DECISIÓN QUE TOMASTE, TU DECISIÓN PEDAGÓGICA.

P: eso

E: OYE Y ASÍ COMO, ESTA PREGUNTA ES MÁS PERSONAL, COMO SALIENDONOS UN POCO DEL TEMA Y YÉNDONOS AL TEMA TUYO CON TUS PAPÁS, QUE QUIZÁS PENSARÁS QUE NO TIENE MUCHO QUE VER PERO SI LO TIENE, ¿CÓMO ES TU RELACIÓN CON TUS PAPÁS?

P: A ver, yo no vivo con mis papás, ellos están en el sur.

E: SI, LA MAGDA ME CONTÓ QUE VIVEN EN PUERTO MONTT.

P: si, viven en el sur, me llevo bastante bien, por un tema de personalidad, me llevo mejor con mi mamá, no con mi papá, no es que me lleve mal, sino que es como un tema de …

E: TU MAMÁ ES MÁS CONVERSADORA

P: si, es más conversadora y tenemos mucha confianza, y con mi papá son temas más triviales. Entonces no sé, con mi mamá puedo estar una hora en el teléfono y me cuenta que pasó esto, que pasó lo otro, que está haciendo esto, me dice.. Por ejemplo mis papás también son cristianos, y mi papá trabaja mucho por la iglesia, entonces me pidió que ¿Cómo podemos hacer eso? ¿Tienes algún libro? Igual tenemos mucha confianza, como a veces situaciones conflictivas que se dan o cosas así, me llevo bastante bien, y no son relaciones como no sé, que pasemos peleando o cosas así, con mis papás todos tenemos caracteres diferentes, a veces chocamos, pero no me considero una persona así como “ya te dejo de hablar” quizás es por un momento, pero lo suelo pasar por alto, me llevo bien con mis papás, igual todos tenemos diferencias, y hay hasta porque tu tienes una forma de ver las cosas, y otra persona tiene una forma distinta de ver la misma cosa.

E: BUENO EN REALIDAD ESTAMOS BIEN, ESTA ES LA ÚLTIMA PREGUNTA, ESO

P: Igual si me quieres preguntar algo puede ser por whatsapp, cualquier cosa.

Transcripción nº1 (FRANCISCA, Psicopedagoga, Felipe)

E: HOY ESTAMOS A 23 DE MAYO, LUNES, SON CASI LAS DOS DE LA TARDE Y VAMOS A REALIZAR LA PRIMERA ENTREVISTA. PRIMERO QUERÍAMOS CONOCERLA UN POCO DENTRO DEL ÁMBITO LABORAL, QUERÍAMOS SABER ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVA DE EXPERIENCIA TRABAJANDO?, Y ¿CÓMO DEFINIRÍA SU ESTILO DE HACER CLASES, O SEA COMO DE TRABAJAR CON LOS NIÑOS?.

P: Ya, mira llevo emmm, aquí en la corporación los cuento en realidad, porque tuve unos trabajos en escuelas especiales en Santiago en el año… 2007, si, creo que fue por ahí, y fueron cortos, fueron reemplazos y casi que no lo tomo como experiencia y porque además hubo problemas con la sostenedora, que hizo chanchullos con mi.. nunca me devolvió, no tenia en ese minuto para darle mi certificado de título fotocopiado, se lo di original, y nunca me lo regresó, después cuando vine a trabajar a la corporación, nunca me aparecieron las cotizaciones, entonces es como que no existiera.

E: COMO QUE NUNCA FUE.

P: Si, como que nunca fue, y en la corporación claro llegué… no, eso fue en el año 2006, el año 2007 llegué acá a la corporación, y de ahí no he parado hasta la fecha, llevo todos esos años de trabajo, que son, es… ¿Cuanto? ¿7?

E: 7, 8, 9 AÑOS APROXIMADAMENTE ENTONCES.

P: Claro, o sea voy a cumplir 9 años pero para el próximo año cumpliría en el fondo los 9 años de trabajo.

E: PERFECTO, Y EN ESTE COLEGIO EN PARTICULAR ¿CUÁNTO TIEMPO LLEVA TRABAJANDO?

P: En este colegio… yo llegué el año 2009

E: ¿2009?

P: Si, llegué el año 2009, y claro, hubo unos lapsus si, hubo ese paro larguísimo y tuve dos bebés entre medio, entonces siento que he trabajado, en el fondo de los años como 6 años, porque, más o menos, por el tiempo que en el fondo no estuve.

E: CLARO, YA PERO ENTONCES APROXIMADAMENTE SERÍAN COMO 6 AÑOS ESTANDO TRABAJANDO EN ESTE COLEGIO.

P: Si, y bueno mi forma de hacer clases es netamente tomando en cuenta las características de los chicos, porque tengo una diversidad enorme, mi especialidad es discapacidad intelectual y como tu sabes trabajo con Felipe también, que es un niño justamente lo contrario, un niño brillante, y entonces me ajusto a las características de los niños en términos de aprendizaje, en términos de intereses, de gustos, entonces mis clases entre un chico y otro chico son como bien diferentes, en realidad voy, bueno, todos hacemos una evaluación al comienzo, vemos las características, vemos las habilidades que presentan, las dificultades, pero en el camino me voy dando cuenta de que a veces mi plan de trabajo lo tengo que modificar porque no era, veo que el chico no está como muy interesado, entonces inmediatamente tengo que cambiar el enfoque, tengo que hacer muchas más cosas más lúdicas a lo mejor con algún chico, o no, de repente algunos funcionan bien con algo más eh… digamos.. eh.. (Llega niño preguntando la hora, la profesora contesta que van a ser las 2) y claro, con algo más tradicional.

E: CLARO, CON ALGO MÁS ESTRUCTURADO.

P: Entonces, con las guías típicas, porque a veces, claro, les cuesta hacer el enlace de lo concreto, pasarlo a lo abstracto y las evaluaciones también tienen dificultades, entonces intento trabajar un poco más con la metodología que está usando el profesor en clase, con algunos chicos. De verdad es súper distinta, súper distinta, porque además las características de mis alumnos son muy diferentes y a demás trabajo con niños de 1ro a 8vo básico, entonces también es súper variada la edad. Siempre trabajando con chicos permanentes en el aula de recursos.

E: YA, Y DENTRO DE COMO TODA ESTA VARIEDAD DE ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS CHICOS ¿HAY COMO ALGUNAS CIERTAS ACTIVIDADES QUE USTED REALICE MÁS COMÚNMENTE QUE SEAN COMO MÁS TRANSVERSALES A TODOS?

P: Bueno mira, yo lo que intento es trabajar con todos los niños, porque siento que es como súper importante tanto la escuela como su vida cotidiana, eso y las habilidades de comprensión de lectura y de resolución de problemas, y entonces con eso trabajo con todos, solamente obviamente, voy variando la complejidad, la forma de hacerlo, en el fondo la manera de plantear la actividad, ¿ya? Pero eso es básicamente lo que hago, porque ya dentro de las habilidades que voy evaluando eh... obviamente por ejemplo si algún chico tiene alguna dificultad en ortografía, la trabajo para mejorar ese aspecto pero nunca va a ser mi fuerte, sobretodo con los niños con permanente, o sea a mi lo que me interesa es que el niño sea capaz de leer un texto, comprender ese texto, y de ahí bueno, ir creciendo mucho más, o sea, hacer análisis, síntesis, e intentar crear textos de diferentes tipos, y eso básicamente es lo que hago. Utilizo mucho también, ahora actualmente me doy cuenta de que me sirve mucho utilizar los mismos contenidos que están trabajando en otras áreas, ya sea de historia, ciencias naturales, para en el fondo hacer dos cosas en uno.

E: COMO UN POCO INTEGRAR LAS DISCIPLINAS

P: Si, porque se supone que igual nosotros tenemos que desarrollar bien las habilidades, pero, a nosotras nos evalúan por la evaluación psicopedagógica que nosotras hacemos al final. Nos evalúan por los resultados de nota, y la nota es aquí y ahora, o sea si el niño está viendo ciencias naturales y la célula, pucha, voy a buscarle un texto sobre la célula , desarrollar la habilidad de comprensión, de cómo extraen la información principal, eh, ese tipo pero con el contenido de la célula para trabajar también esa parte, entonces tenemos que estar como muy en contacto con los profesores para ver el tema de lo que están viendo ellos, qué tipo de actividades están haciendo, para hacer un poquitito más distinta también, Para ver si por un lado engancha o por otro no, eso es como la mayoría del trabajo en realidad en general.

E: Y EN CUANTO A SU FORMACIÓN INICIAL, ¿QUÉ NOS PODRÍA COMENTAR COMO EN RELACIÓN, BUENO, ESPECIFICAMENTE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES O NECESIDADES DE APOYO? ¿CÓMO HA SIDO SU FORMACIÓN INICIAL?

P: ¿Tú te refieres a la universidad?

E: CLARO, LA UNIVERIDAD, SI ES QUE HAS TENIDO TAMBIÉN ALGÚN OTRO TIPO DE PERFECCIONAMIENTO.

P: Bueno, eh, yo estudié en la Católica, y salí el año ¿2003? No me acuerdo, hubo un lapsus en que, por mi primera hija también congelé, después estuve con ella, no busqué trabajo, y ha habido muchos cambios en términos de los conceptos que a mi me enseñaron a los que es hoy actualmente en Necesidad Educativa Especial. Cuando yo estaba en la Universidad, NEE era solamente enfocada a las discapacidades, no a otro

problema de aprendizaje derivado a otras situaciones, en cambio ahora no, es global, es, puede ser una cosa hasta cultural, que el chico venga de otro país, ahí también el presenta una NEE. Entonces si han habido muchos cambios en los conceptos, en la forma de trabajo y la corporación nos manda a distintas capacitaciones durante los años que he estado acá, ahora último no mucho, pero si hubo años que nos mandaban todos los años a una capacitación, la ultima que fui fue en el DUA, que también la hicimos allá en la Católica.

E: AH, PERFECTO.

P: Eso, intentar aplicar también, porque intento de que las capacitaciones en realidad sirvan, muchas veces de repente uno cree que no sirvió mucho, pero algo intentar de rescatar, por ejemplo esta ultima, si, la encontré bastante buena, que fue la del DUA, me gustó mucho y aprovechar eso, de intentar de trabajar con el niño a través de múltiples formas de representación, de expresión y en el fondo uno lo venía haciendo de antes pero ahora es mas ordenado y organizado, o sea más intencionado en realidad.

E: CLARO, COMO QUE LE AYUDA UN POCO A ESTRUCTURAR LAS IDEAS PARA, A LA LARGA, COMO AYUDARLO A MEJORAR EN EL TRABAJO. Y, EN CUANTO A SU EXPERIENCIA YA DENTRO DE LA ESCUELA, ¿CÓMO HA SIDO SU EXPERIENCIA DENTRO DE LA ESCUELA TRABAJANDO CON ESTUDIANTES CON DIFICULTADES, O ESTUDIANTES QUE PRESENTAN ESTAS NEE?

P: La verdad genial, me encanta, me encanta mi metodología y mi forma de trabajo, que hasta el minuto me ha permitido el decreto 170, que ahora el 83 no me lo va a permitir, quizás más, ahí no se que va a pasar ahí conmigo pero me encanta porque ha sido mucha más libertad que el resto de los profesores, mucha más libertad, si bien yo me baso en mi evaluación diagnóstica, me baso en lo que, en los contenidos que el niño está viendo en la clase, la forma en como lo hago es totalmente diferente, puede ser diferente

y en realidad no le tengo que preguntar nada a nadie, porque como te digo, trabajo sola con el chico acá en el aula de recursos, y si el niño ese día yo vengo planificada para trabajar matemáticas y ese día no tiene ganas de hacer matemáticas, tiene ganas de hacer otra, ¿por qué no? Y hacemos otra cosa, claro, con la condición que la próxima siempre transando ahí. A mi lo que me interesa es que el niño venga motivado acá, y por lo general siempre es así, o sea me han tocado casos muy particulares de niños que no quieren venir, pero es que en realidad no quieren nada con nadie, y ahí es un problema mayor y es distinto, o sea, pero son muy poquitos, la mayoría siempre quieren venir para acá, quieren que los saque, muchos niños de otros cursos, o sea del curso que voy a sacar al niño me piden sacarlos, ¿Por qué a mi no? Entonces ahí uno..

E: “YO QUIERO IR CON LA TIA”

P: Si, me pasa, así es que no, bien, me encanta, además que con la mayoría, en las evaluaciones posteriores, siendo niños permanentes, con varios niños me ha pasado, que han sido dados de alta, después de haber presentado una discapacidad intelectual leve, han pasado al limítrofe o al normal lento, por ejemplo, tuve una chica que repitió como mil veces el 5to básico, muy mal, y bueno, seguí trabajando con ella y terminó el 8vo con un promedio 6.5, una de las mejores alumnas del curso y la evaluación psicométrica también salió normal, entonces feliz, o sea, y ahora está en Valparaíso, en un curso para terminar la enseñanza media en algo como técnico, no recuerdo bien en qué institución es, pero bien, le ha ido súper bien, entonces eso es como súper gratificante. También he tenido el otro lado, niños que, con toda la ayuda del mundo no han podido superar sus dificultades, a medida que pasa el tiempo va empeorando en el fondo su rendimiento intelectual, sale menor, hasta que lamentablemente ha tenido que ser transferido, lamentablemente, a escuelas especiales, porque no rinden dentro del establecimiento, por mucho que uno le quiera dar el apoyo. La mayoría de esos casos que he tenido, que han sido dos o tres, en todo este tiempo que hemos tenido que derivar a escuelas especiales, también se ha visto poco apoyo de la familia, faltan mucho, y bueno, lamentablemente se han tenido que ir a escuelas especiales, pero bueno, han sido los menos, o sea, la mayoría de las veces como que tienden a subir su rendimiento intelectual, y su rendimiento escolar también.

E: ENTONCES COMO PONIENDO TODAS LAS COSAS EN LA BALANZA PODRÍAMOS DECIR QUE ES COMO... HA SIDO UNA EXPERIENCIA ENRIQUECEDORA.

P: no, bastante, bastante enriquecedora, o sea, ¡me encanta!, si ¡me encanta lo que hago!, o sea, si me... no sé si esto es conveniente, pero el sueldo es horrible, horrible, o sea podría trabajar por ejemplo, la mismas personas que vienen de la superintendencia ganan, no se, arriba de 1.200.000, y saben mucho menos que uno, de hecho, muchas veces nos dicen “Oye y esto ¿cómo es?” “Oh chiquillas y...” No, mal, la parte económica horrible, pero el trabajo que hago me encanta, y el colegio donde estoy, también, me encanta como saber que estoy ayudando a niños que lo necesitan, a niños más vulnerables. Tampoco me gustaría tener una consulta privada por ejemplo, con personas de otro nivel económico, otro nivel social, no me llama mucho la atención, entonces eso es como... Por eso estoy acá, por el momento.

E: Y, BUENO, EN CUANTO A LOS CHICOS QUE PRESENTAN COMO ESTAS ALTAS CAPACIDADES, ¿FELIPE ES EL ÚNICO ESTUDIANTE QUE USTED HA ATENDIDO CON ALTA CAPACIDAD?

P: El único, porque como te digo mi especialidad es discapacidad intelectual, y niños asperger acá, estoy yo trabajando con niños con trastornos de la comunicación y en esa área hace dos años nomás, si a Felipe lo he atendido este año y el año pasado, antes había otra profesora, ahora yo quedé a cargo también de aquellos chicos, pero la mayoría con un rango intelectual normal, no superior, o sea el Felipe creo que es el único.

E: Y BUENO, TAMBIÉN DENTRO DE SU POSIBLE EXPERIENCIA, DEBIDO A SU FORMACIÓN INICIAL Y AHORA EN LO QUE HA CONOCIDO A FELIPE EN ESTE TIEMPO, ¿CÓMO DEFINIRÍA A USTED A UN ESTUDIANTE CON ALTA CAPACIDAD O A UN ESTUDIANTE TALENTOSO?

P: Un estudiante que es capaz de resolver las diferentes situaciones problemáticas que se le presenten en la vida. Capaz de comprender diferentes cosas, diferentes áreas, de un modo que lo pueda además comunicar, o sea, te demuestra que es capaz de comprender, que es capaz de entender, es capaz de crear, básicamente eso. A demás eso también con Felipe se ve, porque hay chicos que si tienen una alta capacidad pero no se refleja en su rendimiento escolar porque hay algunas situaciones que le impiden rendir favorablemente, pero no el caso de Felipe, él siempre ha tenido muy buenas notas, muy buenas calificaciones, no ha requerido en el fondo de apoyo en términos de alguna evaluación diferenciada, en contenido, no, el siempre lo ha hecho junto con sus compañeros. El apoyo que uno le da a Felipe acá es más que nada para controlar sus impulsos que es el temor que nosotras tenemos de que él deje de rendir como lo está haciendo hasta el minuto, se descompensa mucho, sobretodo este año hubo un período en que, cuando era bien pequeño pasaba por muchas descompensaciones, pero logró en el tiempo, como estabilizarse por varios años. Felipe llegó acá en 1ro Básico, lo conozco igual desde aquella época aunque yo no era su profesora especialista, y ahí te digo que ya, 1ro, 2do, 3ro básico fue difícil, de ahí de 4to hasta 6to fue bastante tranquilo su trabajo, se descompensaba como normal en niños con su características pero no de forma tan seguida, este año ha sido terrible, o sea, todos los días, todos los días después del 2do recreo, por cualquier alguno u otro motivo, el estalla, si bien no es violento que haya agredido a alguien, muy pocas veces que si lo ha hecho pero muy pocas veces, como dos veces en toda la historia, es una furia que no puede controlar, bueno y ahí estamos nosotras para traerlo para acá, para tranquilizarlo, contenerlo y después devolverlo a la sala. Pero ese es como el trabajo que en realidad hay que estar como pendiente del Felipe, porque la parte académica no, o sea yo no trabajo con Felipe lo que están viendo en el curso, no tengo la n.., sería absurdo, porque ya lo sabe todo, si certifico que él justamente haya estudiado y sepa las cosas bien, y avanzamos en cosas que él todavía, por el curso no debiera ver, pero vamos trabajando eso. Yo por ejemplo en este minuto lo estoy preparando como para la enseñanza media, sé que en esta escuela hay como ciertas debilidades porque la gran mayoría de los alumnos presentan NEE, de hecho solo el pie son 56 alumnos de una matrícula de 140, o sea, diagnosticados y subidos a plataformas, ¿Te fijas? imagínate el resto que no está dentro de eso, o sea te

diría que el 80% o quizás más presenta alguna NEE, a eso súmale el otro porcentaje de niños que tiene condiciones terribles dentro del hogar, pero o sea horribles, muy fuerte. Entonces ¿qué es lo que ocurre? Que si, las clases no están en un nivel tan exigente como en otras escuelas, y cuando los niños llegan a 1ro medio, tienen mucha dificultad, inclusive los buenos alumnos, para ponerse a la par con el resto, entonces eso quiero evitar en Felipe, e intento de trabajar cosas que ya ha visto, que ya ha pasado y han quedado débil, y es porque yo se que no se han trabajado como se debiera, por los paros y por todo lo demás, y cosas que aún se supone que no ha visto, o sea trabajo también tipo PSU, como también pensando en eso, porque yo tengo muchas expectativas de él, o sea, si el lograra controlar su aspecto emocional, él puede llegar muy lejos, obviamente, él es un chico brillante, es un muy buen niño a demás, tiene muy buenos sentimientos, es preocupado por la gente que él quiere, todo bien, solamente controlar esa parte impulsiva que él tiene que puede, que eso le impida quizás algunas cosas, pero eso es lo que hay que trabajar. Lo trabajamos a la par con la psicóloga también, ella está viendo esa parte del control de impulsos, intentar de que Felipe reflexione sobre esos momentos, darle estrategias, de respiración, libretitas para que anote, un montón de cosas, claro que en ese minuto de repente se le olvida todo, pero de a poco si… Yo creo que este año se mezcla con la edad, se junta justo con que está entrando a la adolescencia, y ya un niño sin ninguna característica especial está pasando por una etapa difícil, entonces yo creo que al se le han sumado ambas cosas, y por eso, pero pucha, espero que sea algo pasajero y que vuelva al Felipe de hace un tiempito que estaba súper bien ya, si te digo que sus episodios eran, no se cada dos o tres meses, ahora no, todos los días después del segundo recreo, como que algo ocurre que le estalla, puede ser que un compañero lo moleste, que un compañero moleste a otro, él no tolera que se molesten entre ellos que se digan garabatos, mal, no lo soporta y no lo entiende tampoco, entonces uno tiene que explicarle que pucha uno no puede controlar lo que los otros chicos hacen o dicen pero el tiene que estar tranquilo que él tiene que actuar bien y si el se enfada a ese punto, él es el perjudicado a los otros niños en realidad ni les interesa, al contrario, de repente lo hacen hasta para ver cómo reacciona, aunque igual es un curso bastante comprensivo con Felipe , como lo conocen desde chiquitita, aunque igual hay chicos, bueno, como en todas partes en realidad, que dan la nota alta.

E: CLARO, Y BUENO ESTAS DESCOMPENSACIONES QUE HA TENIDO FELIPE APARTE DE TENER TAL VEZ COMO UN SUSTENTO RELACIONADO CON LA EDAD Y DE LA ETAPA QUE ÉL ESTÁ PASANDO, ¿CREE USTED QUE TAMBIÉN ESTÉN GATILLADOS POR ALGÚN OTRO MOTIVO?

P: Bueno, eh la mamá lo está llevando a control con la neuróloga, le hicieron un informe, donde decía que claro, últimamente se estaba descompensando más, así es que no lo sabemos bien, o sea puede ser quizás el medicamento ya no es el que necesita, ahí se tiene que evaluar también esa parte, entonces. Bueno, el también tiene problemas aparte emocional con respecto a la situación familiar, el tuvo un padre que en realidad nunca estuvo presente, pero ahora le esta afectando muchísimo, le pregunta siempre a la mamá que por qué e papá no los quiso y ese tipo de cuestionamientos, creo que hace poco el papa intentó contactarse con él mediante Facebook, pero el no le respondió, y también eso creo que es parte importante de esas descompensaciones que el está teniendo. Es como un odio que siente con su papá.

E: MMM, Y USTED ¿COMO DESCRIBIRÍA DE MANERA UN POQUITO MÁS GENERAL A FELIPE EN SU VIDA COTIDIANA? O SEA, EN CUANTO A COMO USTED LO VE EN LA ESCUELA, CON SUS COMPAÑEROS, SUS PROFESORES EN GENERAL, ¿CÓMO ES FELIPE?

P: Mm, bueno Felipe es un niño muy reservado, obviamente, es un niño como te digo, bien bueno, y con buenos sentimientos, el se preocupa cuando algo le pasa a otra persona, ¿ya? Eh, muy, muy responsable, siempre tiene que tener sus tareas al día, cumplir con compromisos, si yo no voy a buscarlo a la hora que tengo hora con el, él ya está aquí inmediatamente “tía, tía”, obviamente le cuesta mucho socializar con otras personas que no conoce, tiene un grupo que el llama “sus amigos” pero lo que yo he observado es que en realidad es una amistad, si... Si bien es una amistad, pero no muy profunda, son niños que se acercan a el, que hacen tareas con el, lo defienden de otros,

pero no se van a visitar ni a las casas, que a esta edad ya empiezan a hacer esas cosas, no, no veo eso.

E: ENTONCES SERÍA COMO UN GRUPO DE AMIGOS PERO DENTRO DE LA SALA, DENTRO DEL COLEGIO SOLAMENTE.

P: Si, yo creo, yo creo que si. Con la mamá igual le pregunto, he hablado cómo es el en la casa, el esta siempre solo, con los abuelos, con parientes, pero el no, no se junta con otros chicos, ese es el tema, entonces está.. Le falta como la relación de pares fuera de la escuela.

E: Y PARA USTED, ¿QUÉ SIGNIFICA ESTE CONCEPTO DE DOBLE EXCEPCIONALIDAD UNA VEZ QUE YA COMENZÓ A TRABAJAR?, O SEA, YA SABIENDO QUE FELIPE ERA DOBLEMENTE EXCEPCIONAL, COMO QUE SIGNIFICA EL CONCEPTO PARA USTED.

P: ¿En qué sentido? O sea, ¿como la definición o lo que significa en términos de vida?

E: O SEA, EN TÉRMINOS DE VIDA, MÁS QUE COMO UNA DEFINICIÓN DE DICCIONARIO.

P: Eh bueno, algo súper complejo y difícil, porque es un chico que sufre mucho por lo mismo, o sea el tiene una necesidad clara, de intentar relacionarse apropiadamente con su entorno, y el esta muy consiente de sus características especiales y muchas veces el se cuestiona de que el es un fenómeno, en el mal sentido de la palabra, me dice por que nací y ese tipo de cosas, entonces ahí le tengo que decir que “Felipe tu eres así” y tirarle todas las flores del mundo, pero es verdadero, no es que yo se lo diga de la pura boca para afuera, yo realmente creo que el es un niño maravilloso. Entonces igual es difícil,

porque el claro, en su inteligencia el se da cuenta que es diferente, pero yo le digo “pucha, todos somos distintos, todos tenemos algo distinto, pero tu diferencia te hace más grande, te hace mejor persona, eres mas inteligente que cualquiera que tus compañeros de curso, del colegio, tu si te lo propusieras podrías llegar a ser lo que tu quisieras, lo único que tienes que hacer es quererte más como eres, eso nomás, si bien tu eres de ese modo, perfecto, ¿Por qué no? Imagínate que fuéramos todos iguales, que lata, que fome, no, quiérete así, si eres encantador “ y bueno ahí lo dejo como un período tranquilo pero el tiempo y vuelve con que es un fenómeno y nadie lo entiende y atados.

E: O SEA HA SIDO UN TRABAJO QUE TE HA TENIDO CONTINUAMENTE AHÍ TRABAJANDO

P: si, o sea contantemente, pero como te digo, en particular es este año, porque el año pasado hubo muy poquitos conflictos en ese sentido, este año no, ha habido muchos, prácticamente casi todas las clases hemos tenido que tratar el tema, después la parte de matemática, que es lo que mas le gusta a él.

E: O SEA A LA LARGA EL TRABAJO CON USTED HA SIDO COMO BIEN INTEGRAL

P: Si, sobretodo con el, porque como te digo, la parte académica no lo necesita, si yo no estuviera acá para enseñarle, tendría puros sietes igual, si el tema es justamente que necesita una contención, alguien que lo escuche y que lo oriente, eso, y bueno yo aprovecho de trabajar cosas más allá, de hecho lo voy a inscribir en un curso de robótica que se hace en la Santa María, parece que todos los años se abre, espero que quede y le encanta eso, para estimularlo también por otras partes, por otras áreas, porque siento que esta como muy en su mundo del colegio a la casa, de la casa al colegio, no va a otro lado el Felipe, la mamá por problemas económicos, por trabajo, no sale mucho con él, no sabe mucho dónde, entonces creo que sería una súper buena oportunidad, ojalá que quede nomás.

E: SERÍA SÚPER PROVECHOSO PARA ÉL, PORQUE ESE TIPO DE INSTANCIAS, A LOS NIÑOS QUE LES GUSTA...

P: A demás el contacto con otra gente también distinta, sólo ese hecho, de estar en un grupo diferente, así es que espero.

E: Y EN CUANTO A SU, PORQUE ME DIJO QUE A FELIPE LO CONOCIÓ CUANDO IBA EN PRIMERO BÁSICO QUE LLEGÓ A LA ESCUELA, ¿CUÁL FUE SU PRIMERA IMPRESIÓN DE FELIPE? O SEA, NO CONOCIÉNDOLO TANTO TODAVÍA.

P: En primero nos dimos cuenta al tiro de lo inteligente que era, sus respuestas, y en ese tiempo su obsesión eran los dinosaurios, nos daba cátedras de los dinosaurios, todo el día de ellos, se sabia los nombres científicos, los nombres más raros, y era chiquitito, entonces de ahí se gano como un cariño en el colegio pero inmediatamente, a demás Felipe desde ahí que también tiene ciertas aptitudes artísticas, ha recitado, el año pasado año un concurso de festival de talento que no se que universidad lo hizo, pero gano el primer lugar, y siempre como que se ha destacado en esa parte, no tiene problemas de personalidad en el fondo, se atreve a hablar en público y a decir lo que piensa, no hay problemas en ese sentido. Así es que no, los profesores lo quieren mucho desde siempre, desde el minuto 1, si bien antes se descompensaba mucho porque era un niño pequeño y le daban sus pataletas, sus rabietas, que se iba a atrás, que lo tenía que venir a buscar su mamá y ese tipo de cosas, de a poco fue superándolo, pero nunca ha dado grandes problemas, al contrario, ha sido un buen chico.

E: Y EN CUANTO A SU RELACIÓN PARTICULAR CON ÉL, ¿CÓMO PODRÍA DEFINIR SU RELACIÓN CON FELIPE CUANDO USTEDES TRABAJAN JUNTOS?

P: Yo encuentro que nos conectamos súper bien, intento, si estamos trabajando en un tema por ejemplo, más que el rol de profesora-alumno, más bien a la par, no sé, matemáticas... hacemos ejercicios que lo trabaja él y lo empiezo a realizar yo y nos preguntamos ¿Cuánto te dio? Bien, vamos, el siguiente y así en ese sentido, él también siento que me ha tenido mucha confianza, porque me ha contado muchas cosas, como las chicas que le gustan, y todo eso, entonces hay mucha confianza entre los dos, de decirnos las cosas, obviamente ya hay lazos de cariño grandes, ya que a Felipe lo conozco desde hace mucho tiempo, pero trabajando con el ha sido desde el año pasado y este, antes tenía otra educadora.

E: Y EN ESTE COMO PAR DE AÑOS QUE LLEVA TRABAJANDO ¿HA VISTO ESTAS DIFERENCIAS DE CÓMO ÉL HA IDO HACIENDO MÁS GRANDE EL VÍNCULO, COMO LA CONFIANZA Y COSAS ASÍ?

P: Sí, de todas maneras, al comienzo era como netamente “Tía tengo que trabajar en esto y trabajábamos en eso, antes no conversábamos de cosas, ahora se sienta y me cuenta lo que hizo en la casa, el problema que tuvo en el curso, lo que siempre le ha costado decir es el tema del papá, aunque igual me lo ha dicho, pero no es algo que le guste conversar, ya? Entonces si siento que a medida que ha pasado el tiempo la confianza es bien grande y nos conocemos más, ahora le entiendo más sus gustos, su forma de trabajar, al comienzo trabajaba lo que veían en el curso y me hacía las actividades así como pan comido, y como que yo veía “Entonces para qué” y empecé a buscar como más cosas interesantes, ejercicios desafiantes, que hasta para uno es como ohhh, pero eso le gusta, el desafío, que siempre lo estén desafiando intelectualmente, y cuando se equivoca no se frustra, es como “ups, no me di cuenta” y lo vuelve a hacer, además es muy chistoso y distraído. El otro día estábamos en el ejercicio 9 y lo hizo mal, por una cosa muy simple, no se fijó en algo, entonces yo le dije “Pero Felipe, mira, no te diste cuenta, esto es así, qué distraído, qué volado” y él “ups” y después yo le seguí escribiendo y me equivoqué, ¡y se burló de mi! Muy irónico “uy menos mal que yo soy el distraído” y eso se supone que los chicos con esa características no entienden la ironía y así, que les cuesta, pero el no.

E: ¿CUÁNTOS AÑOS TIENE FELIPE?

P: 12 y algo, va a cumplir 13 años

E: ¿ESTE AÑO CUMPLE LOS 13?

P: Si, en diciembre

E: AH, A FIN DE AÑO

P: Si, creo..

E: BUENO, YO CREO QUE CON ESTO ESTAMOS BASTANTE BIEN PARA SER LA PRIMERA ENTREVISTA, GRACIAS POR SU TIEMPO, POR LA BUENA DISPOSICIÓN, Y NOS PONEMOS DE ACUERDO PARA LA SIGUIENTE ENTREVISTA.

Transcripción nº2 (Francisca, Psicopedagoga, FELIPE)

E: HOY ESTAMOS A 30 DE MAYO, SON LAS 2 CON 10 MINUTOS Y VAMOS A COMENZAR LA 2DA ENTREVISTA CON FRANCISCA. DENTRO DE LA ENTREVISTA ANTERIOR QUE TUVIMOS SALIERON VARIAS COSAS CON RESPECTO A FELIPE, SOBRE SU RELACIÓN CON EL, PERO ME GUSTARIA SABER SI USTED ME PODRÍA CONTAR ALGUNA DE LAS EXPERIENCIAS MÁS SIGNIFICATIVAS QUE HA TENIDO CON ÉL, ALGO QUE LE HAYA MARCADO COMO BASTANTE DENTRO DEL TRABAJO QUE HA TENIDO CON FELIPE.

P: A ver, mi experiencia más significativa… No sé, se me viene a la mente como dos tipos de experiencias así como significativas, una que creo que te lo comente la vez pasada que fue cuando Felipe se abrió y me comentó sobre sus sentimientos que tenía hacia su papá, que tuviera la confianza de contarme detalles, desde que era muy pequeño, y me relató como 3 hechos como importantes que a él lo marcaron en cuanto a esa experiencia que el recordaba con su papá, o sea a la edad de 3 años, me contó tres episodios, eso como que creó un vinculo más profundo, yo siento que.. Bueno yo tenía la sensación de que igual obviamente nos teníamos cariño, pero no llevábamos tanto tiempo trabajando juntos, ese no es el tema, entonces a demás yo decía que me iba a costar un poco entrar en esa parte tan intima, porque muchas veces lo intenté pero el como que no quería comentarlo, pero ese día si, él abrió sus sentimientos, lloró mucho, me contó la rabia, la frustración que él sentía, que ¿porque tenía un padre así?, sufría porque su padre no era como otros padres, que se preocupara por el, entonces eso yo siento que, a partir de ese minuto como que hubo un cambio entre las cosas que conversábamos, entonces yo me sentido también con mas confianza en el fondo cuando o veo con alguna situación complicada, para preguntarle, y muchas veces no me quiere responder, y está bien, pero siento que hay una mayor confianza, esa es una, que yo sienta que fue como significativa entre la relación entre nosotros, como profesora-alumno. Y la otra que yo siento que fue como importante, fue cuando nos empezamos a proyectar en lo que Felipe va a ser cuando más grande, siento que ahí también hubo un crecimiento en el porque,

antes, como niño pequeño, esta justo como en esta período en donde como que todavía trabajan para la nota, te fijas?

E: AH CLARO, COMO METAS MUY PEQUEÑAS.

P: Claro, que le vaya bien en el curso, que se saque una buena nota, un buen trabajo. Pero cuando empecé a darme cuenta que obviamente, el tiene muchas capacidades para llegar más lejos, quise un poco ver que era lo que el pensaba con respecto a su futuro y bueno, fue como una mezcla de las dos cosas, porque bueno, el me hablaba de que quería trabajar, no sabía bien en qué, pero sabía que quería trabajar y al tiro lo asociaba al tema de “padre de familia” y volvía a lo mismo, que el iba a ser un buen padre, que no iba a dejar abandonado a sus hijos, pero lo rico de esto es que comenzamos a hacer este trabajo que también te había comentado, que ya no estoy viendo mucho lo que están viendo en el curso, sino que preparándolo más para la enseñanza media, pensando en que a lo mejor.. Bueno, este colegio no tiene educación media, por lo que de todas maneras tiene que salir de este colegio, ahora, ¿a qué colegio se va a ir? Entonces es como que ya estamos planificando esa etapa de la preparación para.. Porque al colegio que se vaya el va a tener que dar una prueba, independiente de que no existe la selección, pero de todas formas lo hacen, y todos los colegios tienen su forma de seleccionar, y eso, preocuparme de no desperdiciar todo ese talento y seguir potenciándolo, y también siempre está de la mano la preocupación, sobretodo en este tiempo que estamos como con Felipe con muchas, muchas crisis, y el tema de la edad, logre observar hoy día, recién hoy, que en realidad hay un conflicto dentro de ese curso que está generando y gatillando más estas crisis, si bien Felipe es respetado, pero respetado y lamentablemente envidiado también, entonces muchos de sus compañeros sienten que casi todos adoramos a Felipe, y que por eso a el le va bien y que nadie lo reta a él, pero que el igual hace cosas, y entonces están como intentando hacerlo explotar por cualquier cosa, y como saben que Felipe si cae en frente a esas situaciones, entonces estamos como .. Que me asusta esa parte, que todo el trabajo y toda la capacidad que Felipe tenga, se vaya a cualquier parte, porque sus reacciones son, si bien no ha hecho nada, el sentimiento de rabia y frustración que él siente cuando está frente a esas

situaciones es muy grande, siente ganas de golpear, pegar, que no sé, el me dice que quiere agarrar una escoba, entrar a la sala y pegarle a todos, no sé, y es capaz de hacerlo pero nosotros intentamos que se controle, pero eso es el miedo que tengo yo, imagínate llegara a hacer algo así, entonces claro, ese es un detalle a lo mejor, pero cómo enfrentarse a la vida ·real", porque cuando el sale como de esta burbuja, tiene que lidiar en otro colegio, en la universidad, en el trabajo, y siempre van a haber situaciones complicadas, entonces siempre va a estar esa parte que me asusta un poquito.

E: COMO MIEDO SIEMPRE PRESENTE...

P: Entonces yo siento que esas dos más o menos, porque en realidad entre el año pasado y este año, es como, es eso, si.

E: Y USTED BUENO, EN QUE MOMENTO SE ENTERO QUE FELIPE TENIA COMO YA ESTE NUEVO DIAGNÓSTICO DE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD?

P: como doble excepcionalidad, así oficialmente no, al minuto que lo evaluaron acá la .. Bueno cuando el llegó a la escuela ya venía con el diagnóstico de asperger, y cuando la psicóloga de la escuela lo evaluó por primera vez acá vimos que tenia un ci como que se confirmó, que fue en el 1rer año, ahí se confirmo que era como muy inteligente, porque ya lo apreciábamos nosotras con sus respuestas y su forma de expresarse, totalmente distinta a sus compañeritos pequeños, entonces desde ese momento nos dimos cuenta que el cumplía con esas dos condiciones.

E: ENTONCES CUANDO YA SE CONFIRMO ESTE NUEVO TERMINO PARA EL DIAGNOSTICO DE FELIPE, POR DECIRLO DE ALGUNA MANERA, ¿USTED CREE QUE ESTO INFLUYÓ EN ALGO TANTO EN COMO SU PERCEPCION DE EL COMO DE OTRA PERSONA?

P: no, para nada, para mi en el fondo los diagnósticos, los siento como que para ordenarse en términos de papeles, de que viene otro especialista y uno poder explicarle en términos de para ver lo que estamos hablando, pero no como en mi trabajo hacia él, no, porque simplemente uno observa las capacidades de los niños y los evalúa independiente del diagnóstico que tengan, uno trabaja en función de llegar más allá con ellos, o sea ellos logrando metas, bien, o sea si esta en este punto, poder un poquitito más, de acuerdo a sus propios avances, entonces si tu vez que el niño va avanzando, vas avanzando más todavía, entonces no, a demás que la parte digamos complicada de esta situación, que son las características de Felipe, independiente del nombre y del diagnóstico uno siempre intentaba de contenerlo cuando le venían sus crisis, porque este pick de crisis que ha tenido este año específicamente también los tuvo cuando recién llego, en donde los niños no lo entendían, o sea, hasta el día de hoy no entienden la condición de Felipe, muchos de ellos hablan de que Felipe está enfermo, de que Felipe tiene una discapacidad que lo hace ser enfermo y que poco menos hay que verlo como pobrecito, y esos son los buenos, porque los otros les da lo mismo y a demás lo molestan, pero entender que es una condición que tiene características distintas, hasta el día de hoy no lo entienden, y mucho menos cuando eran pequeñitos. Pero ese primer grupo, yo te diría que como en tercero básico como que lo comprendieron y empezó este tema de que “oh el Felipe que sabe” la parte como positiva, lamentablemente ahora, llegaron muchos chicos nuevos, y bueno, tu sabes que esta en una edad súper complicada, casi en 7mo básico, en todos los colegios en 7mo hay problemas por la edad difícil, y de repente uno encuentra en esos grupos niños muy poco empáticos, es triste, ahora me di cuenta, yo veía que no se, Felipe quizás haciéndose el regalón, pero sabía el que en cualquier momento de estas crisis el puede salir de la sala y empezó a abusar mucho de eso, entonces pensé que podía ser a lo mejor no sé quiere cambiar de aire, pero no, para nada, lamentablemente sus compañeros no han facilitado este ultimo tiempo las crisis que ha estado teniendo. Así es que igual es triste por ese lado, porque hay que hacer todo un trabajo con los niños, y de hecho lo vamos a hacer, ya hablé con la profesora, con Raquel, lo hablé con la directora, y se hará un trabajo en el curso para que los niños tengan consciencia y que sean mas comprensivos. Pero bueno, veamos que sucede en esa situación

E: CLARO, PORQUE A LA LARGA ESTO ESTARÍA SIENDO CASI COMO UN RETROCESO EN TODO LOS AVANCES QUE HA TENIDO FELIPE

P: si, e igual me asusta, porque lo he visto de verdad muy frustrado, y bueno, su mamá está igual, porque ve a su hijo sufrir y ella sufre muchísimo, porque no tiene por que obviamente aceptar que al niño le hagan bullying, que se rían de él y que en el fondo lo molesten para ver sus reacciones, un grupo muy complicado en ese curso, entonces, es difícil la situación, porque tampoco podemos decirle a esos niños "cancelemos matrículas" como lo hacen muchos colegios que.. Yo creo que este es uno de los pocos colegios que realmente son inclusivos, en donde los niños con dificultades conductuales se les da harto apoyo y hartas oportunidades, es muy raro que se expulse a alguien, sin embargo uno corre el riesgo de que en este momento se esta vulnerando a otro chico por eso, es súper difícil, de repente que postura tomas, o sea claro, es fácil decir "tu, tu y tu nos dan problemas, tienes tantas anotaciones" igual el reglamento lo permite, después de tantas anotaciones se suspende, y después la condicionalidad y después la sugerencia de otro establecimiento educacional, pero tampoco es la idea, o sea uno igual quiere ayudar, porque también entiende que hay problemas con esos otros chicos, tampoco es de la nada que son así, entonces hay que hacer algo, sin embargo hay otro que esta sufriendo y que no tiene por que sufrir.

E: CLARO, NO TIENE POR QUE ESTAR TOMANDO LAS DECISIONES EN BASE A LA BALANZA.

P: claro, hay que intentar hacer algo, bueno yo ya hable con ellos, con el curso, muy seriamente, como hace mucho tiempo no lo hacía, porque entre a ese curso hace como 2 años o 3 años, un día estaba a cargo, no como profe básica, sino como diferencial, pero estaba a cargo de los transitorios, entonces tenia que entrar a salas, y yo encontraba que era un buen curso, y no sé en que minuto se empezaron a sumar algunos elementos que quizás no son tan buenos entonces lamentablemente en vez de ponerse ellos al compas

del curso fue como que el curso se puso en compás de los otros, pero de todas maneras hay que intentar, entonces vamos a hacer un trabajo como bien importante entre los chicos y los apoderados de los chicos, porque también hablando con la mamá de Felipe, claro, de repente me hace unos comentarios de las cosas que algunos apoderados hablan, entonces uno ahí entiende por que los alumnos son así. Entonces es un trabajo igual difícil pero hay que hacerlo nomás

E: SI, ESE ES EL TEMA CON EL TRABAJO CON NIÑOS, QUE UNO VE AL NIÑO EN LA SALA DE CLASES, PERO SABE QUE TIENE TODA UNA HISTORIA DETRÁS TAMBIÉN LO QUE PASA EN LA CASA, TODO INFLUYE, Y DENTRO DE ESTE GRUPO CURSO, ESTE GRUPO QUE ESTÁ TENIENDO COMO CONDUCTAS UNPOCO ADVERSAS HACIA FELIPE, ¿ES UN GRUPO GRANDE O SON LOS MENOS?

P: mira hoy yo los anoté en un papelito, porque los tengo que anotar en el libro, e independientemente que esto sea algo de todos los días, todos los días se tiene que anotar, para que quede el respaldo y el registro que estos chicos no se están portando bien, y tengo uno, dos, tres….seis niños, de unos 25? O sea hay mas chicos que molestan, pero 6 fueron los que detonaron, ya fue mucho, con garabatos, insultos, y no, mal, entonces hay que trabajar, y por un lado de hacerle entender a Felipe que no lo tome tan personal, que en el fondo que entienda y la mamá le habla mucho de esto también, que dentro de ese grupo hay uno que la mamá lo abandonó, que hay otro donde el papá lo golpea, hay otro que.. Todos tienen su drama, entonces como “mira Felipe, si no es por ti, es porque ellos de alguna manera quieren desahogar esa rabia y claro, es súper fácil hacerte enojar a ti, entonces es como súper entretenido tirarte cosas porque al tiro te enfadas” y el se ríe en ese minuto, pero cuando está allá… entonces no, porque duele el corazón verlo, porque está sufriendo, es una cosa como entre rabia y angustia y pena y que nadie lo quiere, no, no, es triste, le dura muy poco, cuando ya se logra tranquilizar, cuando toma aire y empiezo a hablar con el de repente me dice ya me siento mejor, me voy a la sala, ¿y estás seguro? Le digo porque en un minuto estaba ya casi muriéndose y de nuevo está bien. Pasa otra cosa y vuelta, pero no es como rencoroso, se le pasa bien rápido. Y lo otro que me tiene algo complicada es el tema de que inclusive yo caí en ese

grupo, en un comienzo como que intentaban bajarle el perfil a la situación, cuando yo hablaba con la mamá le explicaba que pucha, Felipe tiene que ser capaz de superar este tipo de comentarios, porque no cada vez que escuche algo se va a poner así, entonces es un poco como no culpando a Felipe, sino que a lo mejor estaba sobredimensionando demasiado las cosas, 1 porque su profesora jefe me decía “Pucha si de repente Felipe reacciona y nadie ha dicho nada” pero ya me di cuenta, por comentario de los niños, lo que me dijo Felipe y por lo que hoy día se dio cuenta una profesora, no es que reaccione de la nada, porque me decía “Como Felipe, si nunca reacciona de la nada” , todo el tiempo que lo he sacado, no es que esté tranquilo, no, nunca, es que no puede ser, y claro, lo molestan de una forma súper sutil, que no se den cuenta el resto, hay muchos de sus compañeros que le dicen así como de forma más silenciosa cosas o le hacen gestos, pero Felipe ahí en ese momento en vez de taparse los oídos y cerrar los ojos, él no, el lo siente muy personal y ahí queda la grande.

E: Y AHÍ VIENEN ESTAS PEQUEÑAS CRISIS.

P: Si, pequeñas grandes, pero por lo menos me siento más tranquila que me di cuenta, porque también estaba yo como un poco diciéndole a su mamá “no, tenemos que ser más exigentes con Felipe, claro, porque yo escuchaba lo que me decía su profesora que él estaba como reaccionando más allá, aunque nadie lo molestaba tanto, en realidad lo molestaban harto pero ella no se daba cuenta, a demás que con la profesora también me lo comentaron como 3 o 4 veces, los compañeros se portan bien con la profesora jefe, entonces son con los profesores totalmente diferentes y nunca, de hecho uno de los niños que de repente lo molesta, hoy día lo tuve acá sentado y me confesó muchas cosas, entonces me dijo “si, le hacen caras, le hacen ruidos” entonces claro, ven a Felipe estallar como si fuera de la nada, pero no era de la nada, lo hacen intencionalmente, porque si fuera otro chico quizás sería “Ah déjate de lesear” y seguirían haciendo sus cosas, pero Felipe no puede, no pasa desapercibido ese tipo de cosas, como los garabatos, de repente otra cosa que no entienden los niños es cuando se dicen garabatos entre ellos, eso Felipe no lo soporta, entonces también se enoja, claro, nadie le dijo un garabato a él, pero ellos no entienden que para el es molesto tener que escuchar eso y no estar atento a

la clase, porque obviamente a veces se portan tan mal que distraen a todo el mundo, y es complicado, entonces ahí yo no sé, pienso que a lo mejor como solución esta bien intentar apoyar a los niños con estos problemas, pero en un numero menor, porque siento que en un curso cuando hay muchos chicos así, finalmente es como que casi no puedes ayudar a nadie, para mi no es normal que en un curso se estén diciendo garabatos, no se si soy muy anticuada, pero no sé, porque yo en el colegio, que alguien dijera un garabato en plena clase de matemáticas, no era algo así como que ah ya paso, me entiendes? Mínimo te llamaban al apoderado inmediatamente, esta bien que en el recreo tengan algunos la lengua suelta, yo no soy mucho de garabatos pero ya, no en ese contexto, donde hay un profesor, que están en otra situación y que a Felipe esas cosas no las tolera.

E: ES COMPLEJO PORQUE HAY COSAS QUE CLARO, A TODOS NOS PODRÍAN MOLESTAR, Y POR EJEMPLO A MI TAMPOCO ME GUSTA EL TEMA DE LOS GARABATOS, PERO UNO COMO QUE SABE COMO TRATARLO.

P: Claro, si con amigos, en alguna situación informal, y tirando la talla y que uno tenga la lengua más suelta, no hay problema, pero obviamente uno no va a ponerse a hablar así con jefes o conociendo recién, para los niños no, pff.

E: FELIPE ES COMO BIEN ESTRUCTURADO EN ESE SENTIDO, PREFIERE EL ORDEN DE LA SALA DE CLASES

P: y correcto, si también no entiende cuando la gente actúa de mala fe, o de forma incorrecta, como que lo descoloca.

E: UNA CONSULTA, COMO ENCUENTRA USTED QUE SEA LA RELACIÓN DE FELIPE CON SU MAMÁ DENTRO QUE LA CONOCE A ELLA.

P: Demasiado apegada, más de lo que debiera, de hecho es una cosa que estamos trabajando con la psicóloga y la mamá, es muy sobreprotectora, es normal de repente que las mamás sean así y sobretodo con sus características especiales, pero es algo que ella tiene que ir aprendiendo, tiene que dejarlo más libre, ya está creciendo y no sé, yo le decía, pucha no va a llegar a la enseñanza media y lo va a ir a dejar usted, ir a buscar usted, si se va a juntar con los compañeros ir a dejarlo usted, entonces un poco, pero me dice "Y si Felipe está esperando la micro y la micro se le pasa, el corre y puede correr cuadras detrás de la micro" y ella gritando detrás que se detenga, entonces esas cosas la asustan, yo le digo que tiene que ser como un proceso, que ella parta con el, por ejemplo como si ella fuera la hija de Felipe, que ella no haga ni parar la micro, ni hable con el chofer ni pague ella, que simplemente fuera un ente que va al lado de él, y que vea como se va desempeñando y de a poquitito ir dejándolo. Obviamente que cuesta, hasta a mi me costo con mi hija también tiene 14 años y creo que hace 2 años se subió sola a la micro porque también me daba miedo, y la primera vez andaba de "llegó, llegó", pero hay que hacerlo, o sea es parte del crecimiento, riesgos van a haber, pero siempre van a haber, ella no puede pretender ser una protectora en todo momento y en todo minuto, obviamente entregarle herramientas y la mejor forma es dejar que el niño sea cada vez sea más autónomo, ella me dice que en la casa si le da responsabilidades, pero claro, como lo tiene en ese ambiente protegido, no sé, quizás me imagino de lavar la loza, ayudarle en algunos labores, pero el hecho de que vaya a comprar ya le complica aunque sea cerca, entonces eso es un trabajo que hay que ir viéndolo con la mama y que lo vaya dejando.

E: QUE LO VAYA DEJANDO VOLAR DE A POQUITO

P: Si, ella es muy preocupada, muy cariñosa, el también es muy cariñoso, los he visto abrazándose, dándose besitos, porque no se, chicos con las características de Felipe son un poco, rechazan el contacto físico, pero el con su mama no, se deja que le haga cariños, es regalón.

E: EN ESE SENTDO SE NOTA COMO EL VÍNCULO ENTRE LOS DOS

P: Si, hay un vinculo, muy importante, lo que sí, yo siento que un poco la mamá ha transmitido este odio al papá de forma inconsciente, ella me dice que intenta de no, pero de repente en el discurso que ella te menciona al papá es muy similar a lo que dice Felipe, entonces de forma inconsciente, porque ella esta preocupada de no transmitir estas cosas, pero siento que igual lo ha hecho, este resentimiento que tiene con el papá, en ese sentido como que hay que trabajar, porque igual es difícil decirle lo que uno está pensando a su mamá, o sea, como llego yo a decir “usted que se cree, como” entonces es complicada la situación entonces de forma indirecta le he dicho que no sé, por ejemplo, cuando el papá se quiso contactar por Facebook, le dije a Felipe que lo aceptara, independiente que se aleje después, porque para que quiere acercarse pero con el tiempo se aleja igual, por eso es bueno que te contactes con el para que le expreses lo que sientes, y si es rabia y odio, dilo, quizás el tiene algo importante que decirte también, a lo mejor no es que el haya querido ser mal padre, sino que no supo como ser buen padre porque quizás tuvo otros patrones que creía que dentro de lo que él estaba haciendo era algo normal, que a lo mejor, como hay muchos hombres que creen que es responsabilidad de la madre y no de ellos y entonces es como quitarle un poco la rabia que el siente gracias a su papá. Pero si tu me preguntas si es una buena mamá yo considero que es excelente mamá, con estos errores que como todo el mundo, cometemos errores, pero ella es muy preocupada, y su gran preocupación es que será de él cuando ella no esté.

E: ¿FELIPE ES HIJO UNICO?

P: No, tiene una hermana mayor y tiene sobrinos, porque su hermana ya tiene hijos.

E: Y EN ESE SENTIDO, ¿FELIPE TIENE BUENA RELACIÓN CON SU HERMANA?

P: Mira la verdad, no se detalles, entonces yo puedo deducir que mala no es, pero quizás no muy cercano, porque no me habla mucho de la hermana, si del sobrinito me habla, pero no de ella, no se si trabajará mucho, no está en casa nunca me ha hablado ni bien ni mal, no habla mucho de ella.

E: AH COMO UN ELEMENTO NEUTRO EN ESE SENTIDO.

P: Claro, y la figura paterna que admira y como que quiere mucho su abuelo materno, si, él como que lo respeta, lo escucha, conversa mucho con él.

E: ENTONCES EN ESE SENTIDO A FELIPE NO LE HA FALTADO ESTA FIGURA PATERNA

P: lo que pasa es que lo raro de esta situación es que el es muy abuelito y su mamá me dice que no está muy bien de salud, entonces también tiene miedo por esa parte, que a lo mejor el caballero ya no va a estar más y tiene que prepararlo para eso, porque él no ha vivido ese tipo de duelo, entonces igual, cualquiera que haya vivido un duelo así fuerte, la primera vez, o sea todos son fuertes, pero en esta etapa…

E: SE PUEDEN IR MEZCLANDO UN MONTÓN DE FACTORES, COMO LA EDAD DE FELIPE, EL TIPO DE FAMILIAR..

P: si, la verdad es que este año ha sido como difícil para él yo creo, muy difícil.

E: PERO AHÍ TRABAJANDO TODO SE PUEDE Y LA ÚLTIMA PREGUNTA PARA IR CERRANDO LA ENTREVISTA. ¿SI USTED ESTUVIERA COMO EN LOS ZAPATOS DE FELIPE, COMO DESCRIBIRÍA, COMO FELIPE, SU RELACIÓN COMO USTED?

P: Ah que difícil pregunta, no sé, no sé que pensará Felipe de mi, “Esta vieja loca” no sé, de verdad, a ver.. Mira igual a él le gusta venir, eh, sabe que soy una persona como súper flexible, porque a veces está cansado, y me dice “Tía quiero escuchar música” tiene unas músicas y pone unos juegos de Maincraft, y yo le digo claro, no lo hace todas las clases, como que sabe y deja pasar varias clases sin hacerlo, si yo siento que el confía harto en mi, pero saber que pensará de mí, no sé, “Qué me viene a enseñar ella, sabrá más que yo”

E: BUENO, POR LO MENOS EN ESTE SENTIDO EH FELIPE SABE QUE PUEDE CONFIAR EN USTED

P: Si, yo creo que si, cuando él está mal viene para acá y si no soy yo es como el grupo PIE de la escuela, está la psicóloga, la otra educadora, y sabe que acá lo vamos a apoyar, lo vamos a aconsejar, entonces yo siento que es como su refugio, se siente como seguro acá, y no sé que más pensará.

E: BUENO, AL PARECER FELIPE TAMBIÉN TIENE OTRAS REDES DE APOYO EN CASO DE QUE USTED NO PUDIERA ESTAR

P: Tiene compañeras que lo quieren mucho, y el los quiere a ellas, y si lo ayudan mucho, son las que le dicen a los otros “ya basta, ubíquense” o “Felipe tranquilo, no les hagas caso” un poco el mismo discurso que tenemos hacia él, o sea tiene ese grupo que yo siento que igual es una contención, quizás cuando ya esto excede los límites de la falta de respeto obviamente ya, no, pero si yo siento que esas niñas lo apoyan bastante dentro de la sala, si, y en general todos los profesores lo quieren mucho, no conozco ninguno que diga algo malo de Felipe, es un niño muy respetuoso, siempre está que quiere aprender todo, o sea, es el ideal de alumno, entonces tu le enseñas, y el hace una transferencia de lo que entiende que a ti ni se te ocurre, bien, no sé, te crea definiciones hasta mejor que el

diccionario de repente, entonces es como rico trabajar con el en esa parte, y a mi pucha me ha hecho súper bien también, porque como trabajo con puros niños con discapacidad intelectual, es otro el trabajo, es mas lento, tengo que para lograr un objetivo tengo que hacer muchas actividades distintas, y tengo que dedicar mucho mas tiempo en eso con muchas estrategia, y con Felipe vuelo, no tengo que usar ninguna estrategia, simplemente yo le transfiero y el entiende, aprendemos juntos y no, es distinto, es otra dinámica, entonces si bien a mi me gusta trabajar con los niños que tienen otras dificultades porque tengo toda la paciencia del mundo, la parte para enseñar, puedo repetir un millón de veces la misma cosa de distintas formas, pero lo hago, no así con la parte de conducta, como que no tranzo mucho la falta de respeto, y ese tipo de cosas, igual no he tenido problemas con los niños que vienen para acá, porque vienen solitos, o sea por muy malulos que sean, acá no se portan mal.

E: AHÍ NO TIENEN EL RESPALDO DEL “AMIGO”

P: Claro, de nada, eso que se sientan poderosos y que empiezan a decir cosas, no, acá vienen tranquilitos

E: EN ESE SENTIDO HACEN MÁS RICO EL TRABAJO, COMO HAY UN POCO MÁS LA CONFIANZA DE LOS CHICOS.

P: Si, si me encanta la modalidad en la que estoy ahora, pero yo se que esto no va a ser para siempre, porque va a cambiar el decreto, y ya se supone que, es una tontera, que por querer ser más inclusivos, a los chicos permanentes solo se les va a atender en la sala común, y qué atención personalizada vas a tener ahí.. no existe, porque obviamente estarás intentando de, no puedes explicar mucho, porque hay otro profesor adelante que está haciendo su clase, entonces tampoco, tu interrumpirías si estas ahí trabajando como de forma personalizada, es como, tu apoyas al profesor pero en términos generales, con otra metodología, pero ya no es una atención personalizada al niño, que pucha, sobretodo

os niños con discapacidad intelectual, es súper importante el aula de recursos, muy, muy importante, porque para intentar nivelar un poquitito y que no se queden atrás, o sea acá yo busco material concreto, y hartas cosas y trabajo de forma de tu a tu, porque que haya un grupo ya no es lo mismo, aunque sean 3-4 no es lo mismo que cuando tu estás con uno, o sea el tiempo se optimiza mucho más cuando estás, claro, entonces por ser inclusivo todos en la misma sala, pero al final, yo siento que más diferencias se hacen, por que no es por querer darle a todos lo mismo, al final hace más diferencia, a eso voy, porque no todos tienen las mismas necesidades, yo siento que es más un retroceso que un avance, es como no se, voy a dar un ejemplo súper burdo a lo mejor, pero "Todos tienen que correr rápidamente de acá hasta allá" pero aunque a una persona le falte una pierna no, todos tenemos que correr por igual, esto es para todos, así que igual, no sé, no, obviamente no todos corren con la misma facilidad, uno tiene que darles su apoyo, a lo mejor esa pierna, esa prótesis, yo siento que acá soy como la prótesis en los chicos con dificultades y después para el aula común ellos estarán mucho más preparados, que yo me adelanto muchas veces con lo que ve la profesora por lo mismo, porque como coordinamos, entonces yo prefiero ir adelante, entonces cuando vean eso en clase ya están como con una noción, y eso no se va a poder, y encuentro que es una tontera. Estos genios de la educación que de repente….

E: SI, YO CREO QUE POR TRATAR DE ABARCAR TANTO, AL FINAL..

P: Si, igual es inclusión, entonces ellos están participando en todas las asignaturas, además yo trato de sacar por ejemplo a los chicos que en religión, que si no le gusta música, ya de música, a los que están eximidos de inglés, en inglés, entonces igual es cosa de evitar que pierdan clases, y los que tienen mucha dificultad, ya de lenguaje y matemáticas, porque se les baja un poquitito el nivel, a demás porque hay muchas horas de lenguaje y matemáticas, entonces igual participan de las otras horas, si son apenas 4 horas a la semana, entonces no son tantas horas.

E: CLARO NO TANTAS HORAS "PERDIDAS"

P: Claro, de hecho, más que ganadas son, les va súper bien, y al final del año siempre se hace una evaluación del PIE y es pero, el 80% de nuestros niños tiene el promedio, o sea sus notas sobre el promedio, siempre, porque tienen una rutina de trabajo, nosotras estamos pendientes de si hizo las tareas o el trabajo, entonces hay alguien detrás, a diferencia de los niños que no son del PIE que no tienen el apoyo en la casa y no tienen a nadie detrás entonces sus notas van a ser más bajas, por lo general las notas de los niños PIE son mejores, obviamente, no la mejor, pero aunque hemos tenido casos de los mejores, bueno, el Felipe si, el Felipe es otra cosa, pero niños con discapacidad intelectual hemos tenido no sé, los primeros lugares del curso, que han repetido los primeros años antes de entrar al PIE, pero una vez que entran, como es un desarrollo más lento, pero igual han ido adquiriendo los conocimientos del curso en el que están, entonces bien.

E: PORQUE A LA LARGA LO QUE LE FALTA A ELLOS ES ALGUIEN QUE SE ADAPTE A SUS NECEESIDADES, Y TRABAJAR CON ELLOS DE DONDE ELLOS NECESITAN.

P: Exacto, así que espero que esto este un tiempo más así, porque o si no, no me veo trabajando de la otra forma, con mis colegas, no, y menos ahora como están los niños, que es tan difícil hacer clases. ¿Tú estudiaste para...?

E: PARA BÁSICA.

P: entonces te vas a encontrar con un mundo súper distinto, o sea hay colegios y colegios, un colegio como este tipo de colegio es muy, muy difícil, y lo triste es que la gente no sabe, solamente se fijan en los resultados, no sabes lo complejo que es pararse y que te escuchen por un minuto, no sé, en el colegio de mi hija yo le pregunto ¿Tus compañeros pelean dentro de la sala? Porque acá es algo súper habitual y me dice “no, no” y ¿Se dicen garabatos? “No, yo no he escuchado” ¿Se portan mal? “no se” de repente

hablamos mucho, eso es como lo más terrible, y si el profesor dice silencio es silencio. Acá los chicos no respetan, porque en la casa ya no hay un respeto de lo que es la educación. Yo hoy día entre el sermón que le di a los niños, les hablaba de la importancia, porque ya quise apelar su lado sensible y me di cuenta que lamentablemente no pude encontrar eso en muchos de ellos, es más una niña me respondió tan .. me dijo "Y yo ¿Por qué me tengo que preocupar de él porque tiene una discapacidad"? Y le dije "Primero que nada, el no tiene una discapacidad, el tiene capacidades distintas, no discapacidad, y ¿Por qué no? ¿Por qué no preocuparte del que necesita más apoyo en algún momento?" Es como 0 empatía, y me di cuenta que no me estaba funcionando por ese lado para que cambiaran su comportamiento, y más porque encontré que fueron muy egoístas, pensando en ellos solamente, entonces les dije "Pucha chiquillos, cuando ustedes se portan mal el profesor no puede enseñarles todo lo que les tiene que enseñar, y ustedes van a quedar atrasados, muchos de ustedes tienen la capacidad para ir a la universidad, pero con este ritmo de trabajo no lo van a lograr, tienen que ponerse las pilas, tienen que poner atención en clase, tienen que ser respetuosos, tienen que escuchar por lo menos", pero es complicado, porque yo les decía ¿Les gustaría estar sacándose la mugre toooooda la semana? Aunque por mi mente pasaba otra cosa, pero estaba hablando, "¿sacándose la mugre toooooda la semana para recibir un sueldo miserable y después llegar con su familia?" y yo pensaba, muchos de estos niños son hijos de narcotraficantes, entonces, yo claro, de ellos, muchos son hijos de gente que ha estado presa, delincuentes, que asaltan, entonces claro, ellos están acostumbrados a todo fácil, ¿qué valor van a tener del estudio, del trabajo, honesto? Yo les hablaba y hablaba pero decía "uy, qué pensarán de mi", si ellos salen una noche y ganan más de lo que yo gano en todo el mes, entonces, es súper incómodo luchar con todo eso, ¿Cómo luchas para motivar a esos niños a que es importante estudiar, superarte como persona?" Entonces es difícil, porque tienen sus patrones, que son sus padres, y por mucho que uno les hable de lo que es "correcto" consideramos como correctos en la sociedad, no, ellos tienen otra forma de enfrentarse al mundo, bien, no estoy hablando del curso en general, estoy hablando desde que de estos 25, 6 están en esta categoría específicamente, porque hay otros que están en otra categoría de no sé, niños vulnerados y todos con muchos problemas, entonces depende de cómo te toque.

E: BUENO, EN GENERAL IGUAL ME HA PASADO, O SEA ME HA TOCADO PASAR POR ESTAS DISTINTAS REALIDADES TAMBIÉN, YA TENGO MÁS O MENOS UN PANORAMA ARMADO. PERO EN ESE SENTIDO, USTED CREE QUE, COMO LA MAMÁ DE FELIPE ES MUY PREOCUPADA, ES MUY PRESENTE, O DEMASIADO PRESENTE, ¿USTED CREE QUE SI A FELIPE LE HUBIESE TOCADO OTRA MAMÁ, ASÍ COMO UNA MAMÁ QUE NO FUERA TAN PREOCUPADA POR ÉL, QUE NO VELARA TANTO, USTED CREE QUE EL CARÁCTER DE FELIPE SERÍA DIFERENTE?

P: yo creo que sí de todas maneras, sería un niño con más dificultades, más problemas, o sea Felipe tiene valores, valores importantes, honestidad, lealtad, entonces si una mamá no le entrega valores actuaría de otra forma, de todas maneras, más complicado para el también, peque ahora tiene claro lo que está bien, lo que está mal, lamentablemente quiere que todo el mundo esté en lo correcto y eso es difícil que entienda, que no puede ser el salvador del mundo, no puede pedir eso al resto, que ojalá fuera así, pero no puede echarse a morir tampoco, entonces le vienen esas crisis después. Eso es lo bueno que tiene, que se tranquiliza y se le pasa, y tu lo ves contento así como si no hubiese pasado nada.

E: ES CAPAZ DE DEJAR UN POQUITITO LAS COSAS DE LADO PARA VOLVER A LO SUYO.

P: Si, chiquitito…

E: BUENO YO CREO QUE CON ESO ESTARÍAMOS BIEN CON LA 2DA ENTREVISTA, MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO.

P: no, de nada.

E: ASÍ QUE AHÍ COORDINAMOS LA 3RA ENTREVISTA QUE PROBABLEMENTE SEA LA ÚLTIMA.

P: Ya.

Transcripción nº3 (FRANCISCA, Psicopedagoga, FELIPE)

E: HOY ESTAMOS A LUNES 6 DE JUNIO SON LAS 2:18 DE LA TARDE Y VAMOS A COMENZAR LA 3RA ENTREVISTA CON LA PROFESORA FRANCISCA.

LAS ENTREVISTAS ANTERIORES ESTUVIMOS HABLANDO DE SOBRE COMO ES SU RELACIÓN CON FELIPE, COMO LO HABÍA CONOCIDO, LA FORMA EN LA QUE TRABAJA CON ÉL Y AHORA QUERÍA PREGUNTARLE ¿QUÉ TAN CERCANA VE USTED QUE ES SU RELACIÓN CON FELIPE? COMO EN TÉRMINOS, TANTO EL TRABAJO CON ÉL, COMO EN EL ÁREA AFECTIVA, ¿CÓMO DESCRIBIRÍA USTED SU RELACIÓN CON ÉL?

P: Bueno, yo considero que es bastante cercana, dentro de las personas que se relacionan con Felipe, no es un universo muy grande, por lo que igual pienso que soy como, en este momento, parte importante de su entorno más cercano, porque dentro de este entorno está su mamá, sus abuelos, y un par de personas mas que no las ve muy frecuentemente como nos ve acá en el colegio, entonces considero que tanto yo como su profesora jefe estamos dentro de este circulo más de confianza, y considero eso, que a medida que va pasando el tiempo aún más como que se va haciendo más, se me fue la palabra, pero eso, un vinculo más... estrechando más los lazos, porque como te he dicho en otras entrevistas que yo soy como su profesora especialista. El año pasado y este año, entonces yo creo que igual se ha ido avanzando rápido en ese sentido. Cada vez que viene siento que la conversación es más fluida, me cuenta sus cosas, entonces como que se nota a medida que van pasando las semanas, voy notando más confianza y se van abriendo más temas de conversación, al principio era todo pregunta, pregunta, respuesta, pregunta, respuesta, entonces ahora como que no, él me cuenta más sus cosas sin que yo le tenga que preguntar tanto.

E: COMO QUE SE HA ABIERTO UN POCO MÁS A LA CONVERSACIÓN.

P: Claro, harto más.

E: Y, ¿QUÉ TAN IMPORTANTE CREE QUE ES EL TRABAJO QUE USTED MISMA REALIZA CON FELIPE?

P: ¿En que sentido? ¿En la parte pedagógica? ¿O en la parte social?

E: MÁS QUE NADA EN LA PARTE DEL ÁREA SOCIAL, PORQUE COMO YA ME HABíA NOMBRADO ANTES, FELIPE COMO QUE NO TIENE PROBLEMAS PEDAGOGICAMENTE

P: Por eso te digo, y hago la diferencia, porque en la parte académica no veo que influya mucho en termino de notas, pero bueno, en la parte social no hay una evaluación que yo pudiera decir oh, que ha mejorado" no, no ha habido una evaluación de cómo se ha relacionado al respecto. En ese sentido es una percepción nomás lo que yo te podría dar. Yo encuentro que está más grande, más maduro, y por lo tanto entiende mejor las cosas de repente. En la parte por ejemplo del lenguaje el es capaz de entender el sentido figurado de las cosas, porque igual por su diagnóstico es complejo, pero él lo está entendiendo. Hoy día mismo está teniendo una rabia por que está resfriado, faltó el jueves y el viernes, y anda súper abrigado, y dijo "uy vine más abrigado que hijo único" y se mataba de la risa, entonces como que empieza a entender más las cosas con sentido figurado, y por lo tanto me deja un poco más relajada en ese sentido, siempre estoy diciendo chistes y cosas, y de repente me dice "no entiendo", entonces ahora me rio, porque esta comprendiendo más mis chistes y ese sentido del humor, y se ríe conmigo, en ese sentido siento que lo puedo ayudar a relacionarse con otras personas, de ver que la gente siempre estamos hablando a veces con otras intenciones, decimos una cosa, pero la decimos de otra forma, entonces, que `él entienda que así nos comunicamos muchas veces nosotros, las personas, y no es tan, porque claro al principio era todo muy literal, por que dijo esto? Y de verdad ocurre así, "no Felipe, es un chiste, ya, ya, entonces como que esta entendiendo que la gente habitualmente habla así con este sentido del humor. De ese punto de vista siento que lo ayudo a interactuar socialmente más con otras personas. Ahora en la práctica no se si ha

salido de este circulo tan pequeñito, yo lo he hablado mucho con su mamá, que lo meta en taller de algo, no sé, que este con mas personas para que el se vaya soltando un poquito más, que vaya acostumbrándose a ver caras distintas, relacionarse con distintas personas, porque eso se viene si o si, en la vida, en el colegio.

E: CLARO, SE VIENE EL CAMBIO A LA ENSEÑANZA MEDIA

P: A demás este colegio llega hasta 8vo, así que de mayor manera tiene que encontrar otro grupo, poder adaptarse a ese otro grupo, que de a poco vaya conociendo más gente, eso le va a facilitar.

E: ¿Y FELIPE NO LE HA EXPRESADO COMO ALGUN TIPO DE INTERESES DE HACER ACTIVIDADES DISTINTAS?

P: Si, yo lo había hablado con él y el curso de robótica, todavía no está abiertas las inscripciones, y le comenté y le gustó la idea, entonces si, si, él como que es bien abierto en ese sentido, cuando hubo un taller de teatro acá en el colegio y se metió y bien. Después hubo una actividad, te acuerdas que te había contado, de los talentos, y también se metió, todo bien, no, entonces como que a él le gusta un poco, yo creo que le cuesta, quizás es como un auto desafío que el siempre esta intentando, porque si le cuesta un poco, pero lo hace.

E: LE GUSTA ESO DE DESAFIARSE PARA CUMPLIR METAS

P: Si, yo creo que si, yo pienso que si, así que es que bien

E: ¿Y QUE TAN IMPORTANTE CREE QUE ES USTED COMO FRANCISCA EN LA VIDA

DE FELIPE?

P: Bueno no puedo diferenciarme mucho entre Francisca y la educadora, en ese sentido soy lo mismo, yo enseño lo que soy, no podría estar inventando cosas, entonces todo lo que le expreso a el, lo que yo pienso de que le digo que esta correcto y no esta correcto, tiene que ver con mis experiencias, con mis valores, no hay diferencia, y no solo con Felipe, sino con los niños en general.

E: Y BUENO, PLANTEANDOLO DE OTRA MANERA, ¿CÓMO CREE USTED QUE AFECTARIA A FELIPE QUE NO FUERA USTED SU EDUCADORA, O SI USTED SE ENFERMARA Y VINIERA OTRA PERSONA A REEMPLAZARLA?

P: Difícil responder eso, quizás sea como una cara nueva, una experiencia nueva, y por lo tanto algo bueno, algo positivo, o quizás no, quizás Felipe no logra desarrollar la empatía, o de repente cuando no quiere. Pero de verdad no puedo responderte a eso, porque no sé, son muchas las variantes las que pueden influir, la voz, la persona, como trabaja, relación con Felipe, la química que hay entre ellos, y de repente el no sé, había un tiempo que estaba con diferentes ayudas fonoaudiológica, y con algunos bien y con otros no nomás, entonces es difícil de responder, porque todo de repente de la persona que llegue. Entonces no lo sé.

E: Y EN ESE SENTIDO USTED SE SIENTE QUE HAY COMO UN TIPO DE PERFIL DE PERSONA CON QUE FELIPE SEA COMO MÁS, ASÍ COMO QUE TENGA MÁS FEELING QUE CON OTRO TIPO PERSONAS? ¿COMO CARACTERÍSTICAS SOCIO-EMOCIONALES, O MÁS ESTRICTAS O ASÍ?

P: A Felipe le gusta hacer cosas claras, le gusta que uno cumpla con lo que va diciendo, entonces una persona que le empiece a decir cosas y luego no lo cumple, ya estamos mal,

esta perdiendo puntos, yo por ejemplo, cuando le digo “Felipe vamos a hacer lo siguiente” uno de repente se le olvida, entonces todo lo tengo que anotar, sino me tiene que acordar que le prometí tal cosa, que iba a traer tal cosa, entonces uno tiene que ir cumpliendo con sus expectativas. Otro, es que la persona si tenga conocimiento de lo que está enseñando, ha tocado que algunos profesores, no se, han cometido ciertos errores en conceptos y Felipe inmediatamente “pero profesor, usted se equivocó en esto” y el profesor responde “Bueno, pero es que no es mi área”, yo no sé, entonces un profesor de matemáticas le hace una pregunta de lenguaje en la clase, no responde, y al tiro pierde puntos esa persona, entonces, para el un profesor tiene que ser como bien integral, tiene que saber de todo un poco, si bien hay ciertas disciplinas que por supuesto va a manejar mejor, pero para el un profesor tiene que saber de todo un poco, entonces en eso igual soy un poco cuidadosa al entregarle información, prefiero decir “en realidad Felipe, no lo sé, averigüémoslo, busquémoslo” pero por ningún motivo si tengo una duda se los voy a decir, porque no lo va a olvidar, entonces, me va a estar repitiendo todo el rato algo que no era. De repente tengo dudas, y puede que este en lo correcto, pero lo confirmo igual, perfecto, esto es así y seguimos. Pienso que a él le gusta mucho eso de aprender cosas nuevas, de repente se aburre en clase porque responden lo mismo, para que los niños adquieran los conocimientos, para que vayan incorporando, y él dice “Pero si ya lo vimos tantas veces” entonces por eso intento de ir buscando cosas diferentes siempre, o los mismos ejercicios matemáticos que sean con preguntas más desafiantes, siendo lo mismo que esta haciendo en clase, pero el tipo de pregunta es donde le busco la dificultad para que sea más interesante para el al resolver, entonces yo pienso que una persona al ir cumpliendo ese perfil, una persona que sea clara, consecuente, que cumple lo que dice, tiene conocimiento de lo que está enseñando, no creo que tendría mayor problema.

E: CLARO, PORQUE POR LO MENOS VIENDO HACIA ATRÁS EN LAS OTRAS ENTREVISTAS, Y LAS QUE HE TENIDO CON LA PROFESORA RAQUEL, COMO QUE FELIPE TIENE FEELING CON CIERTOS PROFESORES, QUE SUELE TENER BUENA RELACION CON LOS DOCENTES, ¿CÓMO DESCRIBIRÍA LA RELACIÓN QUE TIENE EL CON LOS PROFES EN GENERAL?

P: Bien, bien, porque de partida tienen buena relación con él porque es el típico niño ideal que uno quiere, que te hace caso, que está atento, que pregunta, que quiere saber más, entonces, obviamente, a la mayoría de los profesores les encantan los alumnos con esas características y Felipe a su vez siente eso de parte de los profesores y él también se comporta acorde, respeta las reglas, respeta las normas, o sea, se puede equivocar pero sabe que cometió el error y pide disculpas, y eso también son las mínimas veces, porque él siempre trata de hacer las cosas bien, todo lo que tenga que ver con el estudio, creo que nunca lo he escuchado decir "no, no quiero hacer eso" o sea, te podrá decir "tengo ganas de hacer otra actividad" pero no como "no quiero trabajar". Por eso las relaciones con los profesores son súper buenas. A demás yo creo que el profesor se siente súper gratificado cuando dice "Nadie me entiende… pero ah, si Felipe me entendió, mientras uno entiende vale la pena". Entonces si, nunca he escuchado mayor complicaciones excepto las últimas que ha tenido estas perdidas de control, por situaciones con sus compañeros, ahí hay dos posturas en los profesores, uno que tiene que ser un poco más rígido con él, otros que no, que hay que entenderlo, y adecuarse.. Pero así como conflicto con los profes no lo he visto.

E: AH ENTONCES ES MÁS POR LA SITUACIÓN PUNTUAL

P: Son situaciones puntuales, y tiene que ver con la personalidad de cada profesor, que de repente se ponen más rígidos, y otros mas flexibles. Pero de todas maneras Felipe sigue siendo el alumno ideal.

E: Y BUENO, EN ESE SENTIDO, HABÍAMOS COMENTADO EN CONVERSACIONES ANTERIORES, SOBRE LAS EXPECTATIVAS QUE USTED TENÍA HACIA FELIPE Y SU FUTURO, TAMBIÉN QUERÍA HABLAR SOBRE SUS TEMORES. ¿USTED TIENE ALGUN TEMOR COMO FUNDADO EN FELIPE, COMO DESPUÉS DE LA SALIDA DEL COLEGIO?

P: Si claro, el tema de ser una persona autónoma total, entonces me imagino que es donde todos pretendemos llegar, pero siempre él está como necesitando de alguien que lo

contenga cuando le vienen este tipo de episodios, porque igual son fuertes, de repente de auto agresión, por lo tanto claro, el temor pasa por ahí, de hecho lo he conversado con su mamá y también me manifiesta lo mismo, que le da miedo que, de repente, el es tan decidido a ciertas cosas, y que una de estas conductas sea demasiado “grande y se lastime de verdad. Eso, que no aprenda a auto-controlarse, porque cuando viene siempre hay alguien que esta ahí protegiéndolo, ya sea acá o las profesoras especialistas, o profesores que este ahí o los mismos compañeros, pero siempre va a haber alguien que le dice “Tranquilízate Felipe”, como que escucha, o sea al comienzo ya está un poco descontrolado pero luego va escuchando, hace sus ejercicios de respiración y ese tipo de cosas, pero al minuto que no haya nadie, no lo sé. Esos son los temores que tenemos todos, que no sepa como reaccionar cuando está solito, porque de todas maneras en algún minuto, no siempre va a estar con alguien, ahora no sale mucho de la casa, siempre con la mamá, y de la casa al colegio, vive a 2 cuadras de acá, así que, súper cerca, no viaja mucho en locomoción colectiva, entonces ese manejo con el entorno como que a todos nos asusta un poco. Y luego si viene alguna episodio de algo, porque de repente va a haber conflictos, en la calle, gente de repente agresiva, de repente, de todo te encuentra, y si vas solo como reaccionas, qué puede ocurrir. El Felipe se puede poner furioso, no para lastimar a alguien, pero también se puede asustar él de su reacción, y no sé, que la otra persona reaccione agresivamente, son esas cosas, esos temores que yo creo que se van a ir pasando, como superando cada etapa, pero hay que ir de a poco, no vamos a pedir de un día a otro cambie la situación, pero hay que ver, su colegio nuevo puede ser en Quilpué, no sé, por decirte algo, que viaje… hay que ir de a poco. Pero si, esos son, el manejo de su ira, que nos asusta.

E: Y USTED CREE EN ESTE CASO ¿COMO ESTA INFLUYENDO EN ESE SENTIDO CON SU MAMA EN SU DESARROLLO TANTO AHORA EN 7MO BÁSICO, COMO PUEDA INFLUIR A FUTURO CUANDO YA EMPIECE LA ENSEÑANZA MEDIA? ¿CÓMO CREE QUE LE PUEDE AFECTAR?

P: Bueno, claro que va a afectar, porque su madre quiere protegerlo y por lo tanto quiere controlar todo su entorno, entonces pasando una dificultad, un chico común y corriente, la

mamá es sobreprotectora, entonces afecta ya en como se pueden relacionar, imagínate él, que necesita más apoyo para pasar esta parte y si está la mamá como sobreprotegiéndolo, es más difícil todavía, es más difícil que desarrolle esta habilidad social. entonces siempre esta dependiendo de alguien, siento que a ese paso va a recargar aún más este proceso que él tiene que vivir, yo siento eso, igual lo he hablado con la mama y le he dicho que hay que ir de a poco, pero de alguna modo tiene que ir avanzando, no quedarse como estancada, porque son dos cuadras, de la casa al colegio, a demás la mamá viene todos los días, pero todos los días, bueno, para darle alguna medicamento a las 11, a la hora del recreo, entonces esta como siempre ahí, pendiente, y eso a cualquier persona, independiente de las características que tenga, va a influir en su desarrollo social, con la interacción que tenga con el resto.

E: Y FELIPE HA EXPRESADO COMONDE ALGUNA MANERA COMO SENTIMIENTO EN QUE LE GUSTE O NO SER PROTEGIDO?

P: No, ninguno, ni que le gusta ni que no, yo creo que el cree que es así la relación normal entre una madre con su hijo, y yo creo que o sea, no sé, al menos no lo he hablado con él, no me lo ha dicho, no se ha fijado que esta en una edad más grande, que claro, era habitual eso, a los 8, 10 años, 11, pero ya a cierta edad, cierta independencia, como que él no … pienso que no lo ha pensado, no lo ha analizado mayormente, y para el debe ser más cómodo, quizás esa es la verdad, o quizás en este minuto no está en una etapa como de “quiero hacerlo solo”, no, como que se deja querer no más.

E: SI, PORQUE BUENO, PASA NORMALMENTE CON LOS NIÑOS, BUENO, ME ACUERDO DE MI EXPERIENCIA, CUANDO YO EMPECÉ A CRECER QUE CLARO, A UNO COMO QUE LE VA PICANDO EL BICHITO, QUE “AY QUIERO HACER ESTO SOLO”

P: ¡Si pues!, él no, se deja querer.

E: ¿ES REGALÓN ENTONCES FELIPE?

P: Si, súper, cuando de repente está acá la mamá y hace frío, se le acurruca, es como bien regalón con ella, con el resto no tanto, porque a diferencia de otros niños que son más de abrazar y besar, el no, pero tampoco rechazo, bien, el es normal, ni tanto ni tan poco, pero con la mamá si es bien de piel, con ella

E: ¿NO TIENE PROBLEMAS DE DEMOSTRARLE SU AFECTO?

P: No, para nada.

E: Y ¿USTED COMO MAMÁ SE CONSEIDERA UNA PERSONA SOBREPROTECTORA?

P: No lo sé, me han dicho que si, entonces de repente creo que si, y a veces no, ciertas conductas o en ciertas ocasiones... es que yo soy media perseguida en ese sentido, “Ah este no, porque está peligroso en esta punta, tengo que ponerle una goma” ando como viendo todos los accidentes, o sea lo posible, yo al tiro digo “esto está pésimo de lugar” y lo cambio. En mi casa tengo 2do piso y tengo niños chicos, y del minuto que se movieron un poquito instalé la teja, las ventanas siempre cerradas, porque digo “No, se va a asomar” ando viendo todas esas cuestiones, pero por ejemplo mis hijos cuando ya llegaron a cierta edad, yo los dejé solos en los cumpleaños, y yo encuentro que una madre sobreprotectora no haría de eso, en ese sentido, ¿por qué lo hago? Porque mis tres hijos, bueno, no los tres, dos de los tres son como un poco tímidos por el tema del carácter, porque yo cuando niña era muy tímida, mi marido igual era muy tímido, entonces igual, no tenían a quién salir de otra manera, por más que yo intenté estimularlos, como que fue el gen así y ya, pero bien. Entonces, por lo tanto, creía que justamente estas instancias de “independencia”, que se fueran ellos mismo relacionando más, hablando más, pidiendo, saber donde estaba el baño, todo eso, que si yo hubiera estado ahí iban a querer que todo lo resolviera yo,

entonces yo, a cierta edad, porque cuando están chiquititos no los hubiera dejado, pero no sé, a partir de los 7 años empecé a dejarlos solos en los cumpleaños, ir a dejar e ir a buscar, teniendo el teléfono de la mamá en caso de algo, jamás me llamaron para nada, así que contentos y felices los iba a buscar, pero claro, si yo estaba ahí era como típico que se empiezan a esconder atrás de uno, todas esas cosas, entonces, por eso siento que así como "sobreprotectora" con ese titulo, no, pero hay gente que podrá pensar que si, porque me ando fijando en los posibles accidentes, porque en realidad si tu vez las estadísticas, los niños , dentro del hogar es donde más accidentes ocurren, los accidentes caseros son horribles, horribles, o sea han pasado tragedias, acá en esta escuela hay una persona a la que lamentablemente le falleció un hijo producto a un accidente en el hogar, hace hartos años, pero igual. No y siempre, no sé, yo veo cosas cuando eran más chicos, ni siquiera, ahora también, "Este objeto cabe en mi boca? perfecto, no lo usa" pelotilla de goma chica que llegaba, a la basura, porque los niños tienden a meterse esas cosas a la boca, eh, en mi casa los quemadores siempre los uso en la parte de atrás, nunca los de adelante, a no ser que este ahí yo encima. y así todo han pasado cosas, por ejemplo, mi hija de, la más chiquitita de ahora, en la cuna un día, no se como lo hizo, esa cuna que tiene, o tenía, era la de mi hijo, y él nunca jamás la sobrepaso, y ella se tiro de piquero, la tuve que llevar, porque a los 20 minutos vomitó, entonces dijimos "esta cuestión es grave" la tuve que llevar a urgencias y tenía el cráneo fracturado, te fijas? entonces .. y eso uno viéndola, con pestillo y todo, pero no sé, era mucho más trepadora y hábil porque el Diego jamás le pasó nada, pero no sé, ella metió el pie y puf. Entonces eso es como lo más grave que me ha pasado. Otra vez con la mayor que una vez estaba planchando y me falto una ropa, y en lo que voy a buscarlo y la plancha, por mejor, creí yo, no la saqué de la parte alta, para que no sé, la puse como en una esquina en la habitación y voy a buscar la camisa y estoy lejos cuando escuche un "ahhh" y ella se había parado al segundo que yo me levante y se acercó justo donde la dejé y la plancha como estaba paradita, la toco y pum se le cayó al pie, la tocó súper poquito pero ese poquito fue horrible, en ese minuto no era nada, un pellejito como blanco, tuvo el pie en guita helada y resulta que nada, después de unos días se empezó a poner feo, como café, y le quedó como una especie de queloide, pero después con crema de caracol le quedó casi nada. Pero a eso voy, a esos pequeños detalles, la gente dice "uh la mamá donde está" pero lo que me pasó hace tiempo, es lo que me hizo ser así como bien segurín, y pucha no pensé que iba a sobresalir la cuna, si es alta, la bebe le llegaba como por acá.

E: O SEA DE VERDAD TREPO HARTO

P: No se cómo lo hizo, puso cojines, no sé, como todas la noches se despertaba, lloraba y subía para ir a buscarla porque mi habitación está abajo, y cuando voy por la mitad de la escalera, siento el golpe y el otro llanto, “aaaay, se calló” corrí y cuando yo había llegado estaba parada ya, tenia un poquito casi nada, pero si no hubiese vomitado yo creo que no me hubiese dado cuenta de que fracturó, si fue una fractura, la tuvieron un día en la UTI, no porque le vino algo, sino que por si acaso le venía algo para tenerla controlada, como un mes después le hicimos un escáner y el médico nos explicaba que era tan mínima la fisura que a veces no se ve en el primer escáner, entonces un mes después hay que hacer un segundo, y me dijo que no había problema, porque como es guagua sus huesitos son blandos y la cabecita en crecimiento, eso le iba a sellar y no iba a quedar nada después, pero son cosas, ahí yo a mi marido lo subo y lo bajo cuando a los niños no los amarra en el auto.

E: ¿A VECES SE LE VA?

P: No, dice “no pero si voy acá a la esquina” pero yo le digo “Mira, se cayó de la cuna y lo que le pasó” o sea, ni siquiera era un golpe con otra fuerza, era su propio peso. se cayó de un metro treinta, cincuenta, no era tanto, y mira las tremendas consecuencias, un solo freno brusco y que choque con el parabrisas, imagínate, se muere. El medico me decía que hay chicos que llegan hasta con perdida de conciencia y que han salido del parabrisas hacia fuera, estaban vueltos locos con la Amaya, porque ella estaba bien, ni siquiera le dolía, solo quería estar conmigo, chiquitita.

E: ¿CUANTO TENÍA EN EL ACCIDENTE?

P: Como un año y medio.

E: AWWW QUERÍA A LA PURA MAMÁ

P: Si, y la iban a dejar dos días, pero como la vieron que estaba bien después no la quería soltar, porque pensé que se me iba a caer, pensé hasta en ponerle casco, es que es muy loca, ella es así, se tira y se lanza, en los resbalines, no mide consecuencias, en cambio los otros dos siempre fueron como de pedirle permiso a un pie para mover el otro y jamás se cayeron, eran cuidadosos, para saltar, ella no, ella se lanza.

E: LES FALTABA EL CONCHITO MÁS LOCO

P: Si, el médico me decía que era típico con el tercero, como que salen distinto, entonces de repente por ese lado soy sobreprotectora, pero intento de como en otro sentido darle más confianza y seguridad. Para que se relacionen solos con otras personas, tampoco soy de las mamás rollentas, como que no le hable al vecino porque puede pasar, no, yo igual obviamente ve el tipo de personas, y les enseñas a los niños, nadie puede tocarte, en ciertas partes, nadie te puede mostrar nada, entonces esas cosas intento que ellos sepan y me hablen, pero no, dejo que se relacionen con personas, dentro de un ambiente que considero seguro.

E: Y EN ESE SENTIDO, COMO YA ME HABÍA MENCIONADO, TAMBIEN ANTES QUE USTED COMO FRANCISCA SE PRESENTA TAL CUAL CON LOS ESTUDIANTES, PERO QUERÍA SABER SI USTED COMO MAMÁ TAMBIEN SE PROYECTA UN POCO CON LOS NIÑOS QUE ATIENDE ACÁ

P: ¿Como si fueran mis hijos?

E: NO SE SI TANTO COMO SUS HIJOS, PERO COMO CIERTAS COSAS DE SU ROL COMO MAMÁ QUE LAS PROYECTE USTED CON SUS ESTUDIANTES

P: No creo que sea así, a menos de que inconscientemente algunas cosas, no, o sea me es mas fácil con mis estudiantes que como con mi rol de mamá del termino de enseñarle cosas respecto al estudio, como que me escuchan más mis estudiantes que mis hijos, porque siempre ellos están buscando más el otro lado, el del juego, del regalones, entonces como que no me consideran mucho cuando les digo “no tienes que estudiar de este modo”, en realidad no me sirve, pero con mis estudiantes no, siento que consideran bastante los consejos que les doy, me hacen caso, a demás saben que si no me hacen caso yo llamo a la mamá y ahí como que les aviso que es lo que está pasando y como que no se si me proyecto, como que es distinto, con mis hijos es diferente, porque a pesar de que soy educadora, mi marido les enseña más que yo, porque yo soy como la de regaloneo, de juegos, de películas, pero a hora de estudiar, a lo mejor me relajo mucho con ellos, porque me puse demasiado estricta con la mayor, y no me funcionó, entonces me di cuenta que en ese sentido no les sirvo mucho yo, mi marido cumple el rol de hacerse el duro en ese sentido. Me pregunta a veces por ayuda, en los dictados con el chico, te fijas? porque el dice que le puede dictar cualquier cosa, pero quizás no le sirve. Yo como en ese sentido lo oriento, porque conmigo se hacen mas los regalones y no emmm funciona. Acá no tengo ese problema, trabajan y trabajan.

E: EN ESE SENTIDO IGUAL COMO LA FIGURA DE AUTORIDAD LE PERMITE…

P: Si es distinto, es distinto acá pero allá no, no

E: Y UNA CONSULTA, ¿CÓMO DESCRIBIRÍA USTED, COMO, SU RELACIÓN CON SUS PADRES? OSEA TANTO BUENO ACTUAL COMO PASADA MAS O MENOS COMO EN

SU INFANCIA

P: Mm bien, súper tranquila, tuve una infancia como bien tranquila, los primeros años del colegio me ayudaba mi mamá, después cuando ya los contenidos se hicieron un poquito mas difíciles mi papá, después ninguno de los dos me podía ayudar, pero mi papá no importa pagaba no se por ejemplo en matemáticas yo en el colegio como que no, no, quería nada, porque típico que tomas un ramo que no quieres nada y muchas veces no es por el mismo ramo, porque ahora me encantan las matemáticas, si no es por la persona a veces que… entonces me acuerdo que me pagó varias veces clases particulares de algún contenido en particular que como que no había tomado en cuenta, era bien regalona de los dos. Después cuando ya crecí, salí de casa, también buena relación siempre yo… con dispuestos a que yo volviera cuando quisiera, cualquier problema, nunca hubo como mayores dificultades hasta que mi papá falleció, hace como 3 o 4 años.

E: MM YA

P: Y de ahí como que me he alejado mucho de la casa, mi mamá por ejemplo tampoco va a la casa, antes iba mucho con mi papá, iban los dos a verme pero ahora como que no, va poco, anda yo creo depresiva entonces también por todo lo que yo tengo que hacer, también voy poco, voy pero menos porque igual, imagínate con tres niños en la casa, trabajo todo el día y es como que tengo que dividir el tiempo entre mamá, esposa, dueña de casa. Entonces es como uff, entonces muchas veces yo le digo a mi mamá que vaya a la casa pero no va mucho , como para las fiestas o sea fechas así como cumpleaños no se algunas ocasiones

E: PARA LAS FECHAS DE LAS TORTAS

P: Pero no es de… no somos de vernos todos los fines de semana, entonces yo siento que si como que nos hemos alejado, pero no que haya problemas ni conflictos, si no que por las distintas circunstancias y mi mamá también se ha acercado mucho a una hermana entonces se ven, no se por ejemplo a veces la llamo, muchas veces la llamo “mamá te voy a ver”, “ no es que voy donde tu tía y…” bueno yo digo ya bien, si lo importante es que salga que esté con… Pero bien o sea siempre ellos cumplieron un rol como de protección yo creo hasta los primeros años que yo me fui de casa, después como que de a poco se fue invirtiendo, ahora yo siento que yo en un minuto voy a estar mas presente ahí porque ella es la que mas apoyo de mi va a necesitar porque ya tiene, no se, 77, 78 años entonces igual es mayor y con sus enfermedades y sus cosas, pero bien, muy buena la relación que había entre nosotros, y encuentro que igual era de confianza, pero no en sentido de con… yo nunca le conté muchas cosas a mis papás, pero nunca las mentí tampoco, entonces no se por ejemplo de repente yo me quería quedar donde una compañera en enseñanza media y le decía “mamá me voy a quedar donde…”, ya me decía, bien y ¿te dieron permiso allá? Si , listo. Nunca llamó a la mamá para saber si era verdad, y yo nunca le mentí tampoco en ese sentido nunca, nunca, no tenia la necesidad, bueno, me portaba bien por un lado y por otro también ellos nunca fueron así conmigo súper estrictos que hiciera esto y esto otro, no como que confiaron mucho en mi y yo supe responder a esa confianza.

E: CLARO, PARA NO PERDER ESO TAN VALIOSO

P: Si, si, no y además que no me nacía eso de andar fumando, tomando, haciendo tonteras, no. Mi mamá por ejemplo, mis papás eran muy fumadores, muy fumadores y yo no quería ser como ellos en ese sentido, porque yo veía que cuando no tenían un cigarro andaban mal genio, se les iba, gastaban mucha plata en cigarros, se compraban cigarros que no eran baratos eran como dentro de los caros, y fumaban una cajetilla diaria cada uno, si eran muy fumadores los dos, entonces no, yo no quería y dije no, no pienso nunca fumar y de hecho así fue, cuando tenía como típico 14 años que te hacen probar.

P: CLARO

E: Ya, yo lo probé y después dije, que estoy haciendo, después así empezaron ellos, probando, no, nunca mas, así como que… aparte de que mira, indirectamente una prima me ayudó porque cuando fumé así como para probarlo no sabía, era como ufufuf (fumando) y lo tiraba al tiro entonces ella se burlaba de mi que yo no sabía fumar entonces cuando estábamos como con otros niños y cosas yo no, prefería decir no, no quiero porque decía "uy se van a burlar de mi" y fue bastante bueno porque ella fue fumadora, ahora lo dejó pero eh no, me sirvió, yo nunca fumé, entonces fue como en ese sentido sano. Y beber, en grandes cantidades tampoco, como te comentaba cuando tenia 14 años una vez mi mamá me dijo "¿quieres fumar?" así como súper… y yo "mamá, no" pero si tu quieres, prueba y me dice aquí delante de… y no como que no, y también cuando tomaba, bueno de chica no se si antiguamente, pero de chica como que te daban a probar chicha y tomaba, obviamente que no alcanzaba a ser un vaso, era un como poquito

E: UNA PROBADITA NO MÁS

P: Lo que la cultura ve y entonces si yo salía con amigos y tomaba un poquito de algo como que sabia que no estaba haciendo nada malo mientras fuera un poquito de algo, entonces por eso yo siento que ellos me tenían harta confianza y yo respondí bien, no así mi hermano.

E: ¿USTEDES CUÁNTOS HERMANOS SON?

P: Somos tres, mi hermano chico que es 3 años menos que yo, mis papás fueron igual de relajados que conmigo, pero el no, no supo responder a esa confianza, pobrecito, pero así es.

E: SIEMPRE PASA QUE HAY UN HERMANO.. Y USTED CREE QUE ESTA FORMA DE SER DE SUS PAPÁS INFLUYÓ EN CIERTAS CARACTERÍSTICAS SUYAS AHORA EN SU ETAPA ADULTA?

P: ¿Como mamá?

E: CLARO

P: ¡¡¡100% SI!!!!, por supuesto que si, las buenas y las malas

E: ¿COMO QUÉ COSAS CREERÍA USTED QUE SON LAS MÁS DESTACABLES?

P: Eh, la entrega, mi mamá 100% nosotros, ella podía dejar de comer por nosotros, mi papá igual, entonces yo siento que la entrega que yo le doy a mis hijos, no tengo ni que pensarla, o sea es innato y feliz uno lo hace, el ser cariñoso y preocuparse, intentar de hacer grata la vida de los niños pero sin esconder cosas, o sea también que existe la responsabilidad, el deber, las cosas que no son tan buenas, es lo mismo, y las malas también, a mi me cargaba que, uno de los grandes defectos que encuentro que tenía es que era muy gritona, y soy igual, y me carga, me doy cuenta.. cuando era chica siempre decía “Mamá por qué gritas ¿pero por qué me gritas” “ NO YO NO ESTOY GRITANDO” y ahora yo me veo con mis hijas igual “ PERO VISTE, YO TE DIJE QUE” “pero no grites” “PERO ES QUE TU ME HACES GRITAR” repito lo mismo! y yo me pregunto “pero por qué estoy haciendo lo mismo” uno ve en las noticias “Padre Golpeador” y es como todo un círculo. Yo se que no está bien que grite, porque no gritando más me va a hacer más caso mi hija, es algo como que uno no lo controla, y claro se van repitiendo los patrones, en el caso de los gritos es para mal, porque no encuentro que sea bueno, pero como que no puedes evitarlo, igual parto suavecito, así como “Mica, ya baje, que nos tenemos que ir” y no me pesca, entonces uno empieza “Miquita, baje mi amor” “BAJA YAAA” y digo ¿Por qué tuve que caer así?

E: BUENO Y EN ESE SENTIDO COMO MAMÁ, TERMINA REFLEJANDO A SUS PADRES Y COSAS DE SU PERSONALIDAD QUE SE VEAN EN EL AMBITO LABORAL?

P: ¿Con los chicos o en general?

E: EN GENERAL

P: Mmm, de mi personalidad, yo creo que también la entrega, me involucro demasiado con todo, si alguien niño tiene problemas en su casa, no puedo no pensar en ello, entonces me involucro y trato de buscar soluciones a su problema, porque a mi me afecta mucho también, no puedo hacerme la “oh un problema más”, sino que estoy pensando siempre en eso, no sé, soy relajada en el sentido de que cuando las cosas no funcionan bien siempre busco el lado positivo, pucha no salió tan bien “bah no importa” no soy tan cuadradita, soy bien flexible en muchos aspectos, con hartos profe y los niños también he reflejado eso, que uno tiene que ser así en la vida, tiene que ver como la circunstancia según como uno vaya reaccionado, no ser tan rígido “ no es que yo siempre había actuado como hoy”, siempre hay variables que interfieren y por lo mismo uno tiene que ser flexible en varios aspectos, entonces si, a pesar que soy consecuente, pero cuando ciertas cosas interfieren o cambian el panorama debo ser claro que las cosas no pueden ir por el mismo conducto y uno tiene que hacer ciertas modificaciones en distintos tipo de cosas. Soy una persona súper, que no se si será bueno o malo, me ha traído cosas buenas y malas pero confío mucho en la gente, soy muy confiada con todas las personas, de hecho hasta de repente me dicen cosas por ser demasiado confiada, pero al ser así en la vida, yo siento que me ha traído más cosas positivas, contadas con los dedos son las negativas, pero ser confiada. yo siento que si confío en los niños, en los apoderados, en los profe, y acto así en esa confianza siempre. Y si me dicen algo yo creo 100% lo que me están diciendo, por como te digo, yo a mis padres no les mentía, o sea, no, ninguna vez de hecho, nunca en mi vida había hecho la cimarra, y cuando estaba en 4to medio, dije “Oh que come mi vida, no tengo ni historias que contarle a mis nietos” así que la hice 3 veces, pero las 3 se las conté a mi mamá a final de año cuando

ya ni habían clases, una vez fui a la playa, otra al cerro y me fui a Limache con unas compañeras, la hice 3 veces, pero súper bien, alguna anécdota que contar, qué fome, que voy a contar! entonces yo confío mucho y a su vez confían mucho la gente, como te digo, he sufrido decepciones pero son los menos, así es que sigo por esa senda de la confianza

E: EN LA MISMA LUCHA, BUENO YO CREO QUE CON ESTO ESTAMOS BIEN PARA LA ENTREVISTA, NUEVAMENTE MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO, SU PARTICIPACIÓN Y SU COOPERACIÓN, UN GUSTO CONOCERLA

P: Gracias, igual.

Transcripción nº1 (Raquel, Profesora Jefe, Felipe)

E: PARA CONOCERLA UN POCO MEJOR ¿ME PUEDE CONTAR ACERCA DE SU EXPERIENCIA LABORAL?

P: Haber, yo, llevo 29 años como profesora básica especialista en lenguaje, y llevo 29 años trabajando en este mismo colegio, jajaja. Desde que salí de la universidad que llegué acá al Melvin Jones, y en realidad toda mi experiencia laboral la he tenido acá

E: ¿Y DE QUÉ UNIVERSIDAD SALIÓ USTED?

P: Yo salí de la Universidad de Playa Ancha

E: DE LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA… ¿Y CÓMO DEFINIRÍA USTED, O COMO DESCRIBIRÍA SU FORMACIÓN INICIAL EN TODO LO RELACIONADO A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

P: Ah bueno, eem, bueno, imagínese, salí hace 30 años, 29 años de la Universidad, y en ese tiempo no se habla de los niños con educación espe… con Necesidades Educativas Especiales, porque normalmente los niños no estaban insertados. Los niños que tenían alguna necesidad especial no estaban insertados en las escuelas comunes…

E: CLARO…

P: En ese tiempo se hablaba del niño normal que venía a la escuela básica, y… y el niño de escuela especial ¿ya? Pero tampoco en ese tiempo hablábamos del niño Asperger.

Eran temas que yo no los manejé en la Universidad, aquí con la experiencia ya vine a… a manejarme porque me empezaron a llegar alumnos Asperger, que en realidad he tenido varios.

E: AH, ¿HA TRABAJADO CON VARIOS CHICOS ENTONCES?

P: Sí, varios alumnos que han tenido Asperger

E: BUENO, Y EN RELACIÓN A ESTE TIEMPO QUE USTED LLEVA EJERCIENDO DOCENCIA ¿HA TENIDO COMO ALGUNA OPORTUNIDAD DE ESPECIALIZACIÓN, COMO ALGUNA CAPACITACIÓN O ALGO SIMILAR?

P: No, no… solamente lo que he aprendido acá con las colegas, con las colegas que… trabajan, con las educadoras de… las psicopedagogas, y en el fondo me han ido enseñando y aprendiendo como manejar a los niños, a este tipo de alumnos. Porque incluso antes, acuérdate, cuando yo empecé la docencia, eh… la profesora, la psicopedagoga, la profesora de diferencial que le decíamos en ese entonces… ellas trabajaban aparte con los niños. En su sala, ellos tenían una sala especial, los niños no estaban insertos dentro de… de la sala, o sea, estaban en la sala, pero ellos salían a sus horas con especialistas afuera del aula. Y ahora últimamente se trabaja con la profesora de… la psicopedagoga y el niño dentro del aula.

E: ANTES ERAN COMO UN TEMA MÁS APARTE

P: Aparte, claro, aparte totalmente. Y como te digo, mi experiencia y el aprendizaje que he tenido ha sido por… a través de las psicopedagogas que han trabajado conmigo

E: ¿Y HACE CUÁNTO TIEMPO CREE QUE SE HA VENIDO DANDO ESTE CAMBIO DE, COMO UN POCO MÁS, YA NO DEJAR APARTADOS A LOS CHICOS Y EMPEZAR A TRABAJAR CON ELLOS COMO CODO A CODO?

P: Mira, la verdad es que no recuerdo… pero por lo menos tiene que haber sido del año noventa y… no, del año… dos mil puede ser que fue este cambio?

E: IGUAL ES BASTANTE RECIENTE…

P: No tanto, porque ya estamos en el 2016… del año 2000 que ya empezó a generarse un cambio, y a darse cuenta de que el niño no podía ser… porque eran como discriminados los niño, o sea, eran niños distintos que salían de las salas a aulas especiales ¿cierto? Entonces era muy notorio eso. Pero no recuerdo exactamente hace cuánto tiempo, pero hace un par de años.

E: ENTONCES DESDE EL AÑO 2000 APROXIMADAMENTE

P: Sí, de ahí en adelante empezó a generarse un cambio

E: Y USTED COMO PROFESORA, ¿CÓMO DEFINIRÍA SU MANERA DE HACER CLASES? EN CUANTO A SU METODOLOGÍA, LAS ACTIVIDADES QUE REALIZA CON SUS CURSOS EN GENERAL.

P: ¿En general?

E: CLARO, EN GENERAL.

P: Bueno, tratando de, mmm, de ir, haciéndolas cada vez más didácticas, ¿ya? Tú acaso ves, se ha generado un gran cambio en la educación, eem, y, y… siempre hay que irse actualizando con todo esto de la tecnología, que los niños son totalmente tecnológicos, entonces las clases han cambiado muchísimo. Y con todo el apoyo de Internet, de la sala de enlaces, y utilizar todos los recursos que tenemos, que son bastantes. Date cuenta que acá en la sala nosotros contamos con notebook, con data, ahora con las Tablet para cada alumno.

E: ¿EN SERIO?

P: Sí, sí… trabajamos cada alumno, o sea, séptimo y octavo, cada alumno tiene su Tablet… bueno, no son todas las clases que la ocupamos, pero tratamos de sacarles el mejor partido posible a todo lo que es la tecnología.

E: OOH, QUÉ BUENO, CONSIDERANDO QUE LOS NIÑOS AHORA NACEN CASI CON LA TABLET BAJO EL BRAZO…

P: Jajaja, eso sí. Al final uno es la que se tiene que ir capacitando y muy rápido, porque para los niños una profesora que no es tecnológica es como out, jajaja. Tenemos que estar al ritmo de los niños, ese es el tema.

E: ¿Y HAY ALGÚN TIPO DE ACTIVIDAD QUE USTED SIENTA QUE REALIZA CON MAYOR FRECUENCIA, O UNA ACTIVIDAD QUE SEA MÁS O MENOS TRANSVERSAL EN SU TRABAJO EN AULA?

P: Haber, generalmente… haber, la, la transversal es la lectura todas las clases. Ya, todas mis clases parten con lectura, lectura compartida, tenemos ahora el tema de la lectura comentada que partió el año pasado. Cada niño tiene su texto, que no es el libro digamos que nos entrega el gobierno de lenguaje, sino que son textos muy motivadores para los chicos, eem, de tema universal, y tenemos una guía que desarrollamos con la lectura comentada, no dura más de 10 o 15 minutos. Se lee el texto, cada uno con su libro, y después desarrollamos la guía en forma oral, ¿ya? Esas son como actividades transversales. Y después ya seguimos con las actividades de la clase que sería la motivación, que generalmente la hago a través del data: con videos relacionados con el tema, y de ahí ya viene el desarrollo de la clase en sí. Y bueno, como te digo ocupo harto la sala de enlaces, toda la parte de, de computación, para la clase, para que ellos investiguen y saquen conclusiones de los temas.

E: PERFECTO, ¿Y EN CUANTO A SU EXPERIENCIA, CÓMO DESCRIBIRÍA LAS EXPERIENCIAS QUE HA TENIDO, TANTO CON NIÑOS CON DIFICULTADES COMO CHICOS CON TALENTO?

P: Eem, bueno, el caso de Felipe es un caso bien, bien especial acá, con el desarrollo, con el talento que tiene Felipe, porque, acá nosotros trabajamos con muchos, son gran cantidad de niños que requieren, que tienen necesidades educativas especiales ¿ya? Pero, digamos, con el talento que tiene Felipe yo creo que ha sido único acá en el colegio.

E: ¿Y CÓMO HA SENTIDO USTED, EEH, LA EXPERIENCIA DE TRABAJAR CON FELIPE? ¿HACE CUÁNTO TIEMPO TRABAJA CON ÉL?

P: Eem, de Quinto, claro. Yo lo recibí en Quinto Básico, bueno, él venía de chiquitito acá. Me parece que de Primero ¿o segundo?

E: BUENO, FRANCISCA ME COMENTÓ QUE FELIPE HABÍA LLEGADO EN PRIMERO

P: Sí, parece que fue en Primero. Cuando yo lo recibí en Quinto, bueno, fue un gran desafío. Primero que nada yo lo conocía por las colegas de la tarde, por lo que había escuchado hablar muchísimo de él, pero mayor relación no había tenido. Pero, fue un cambio muy grande para Felipe, incorporarse: porque primero, se cambió de jornada; segundo, ya en Quinto empiezan ya con sus profesores especialistas, o sea, para él fue un tema porque él estaba acostumbrado a la tía Verónica y a la Francisca que lo atendía ¿cierto? Con Verónica estuvo de Primero a Cuarto básico… y además dejó de venir con su mamá, porque él hasta Cuarto Básico estuvo acompañado por la mamá, con jornadas un poco más cortas… igual le acortaban un poco la jornada, y con su mamá todas las horas.

E: Y LA MAMÁ LO ACOMPAÑABA ¿DENTRO DE LA SALA?

P: Dentro de la sala, claro, la mamá lo acompañaba, porque igual… eh, no fue un tema fácil para Felipe incorporarse al curso, relacionarse con los compañeros, eh, fue un trabajo largo que tuvo la profesora de primer ciclo, ¿ya? Y acompañado siempre por su mamá que lo contuviera. Entonces en Quinto, imagínate, quedó con distintos profesores, la jornada completa, ¿ah? Y además sin su mamá.

E: SIN LA MAMÁ

P: Yo nunca he tenido a la mamá en la sala

E: FUE DRÁSTICO EL CAMBIO PARA ÉL

P: Fue drástico, pero creo que ya estaba preparado para ese cambio, eem, él… se, se manejó, eem, yo lo pude manejar bastante bien la situación de Felipe, acostumbrarlo a estar toda la jornada, hacer todas sus actividades solo, y, y bien, él siempre, siempre pidiendo más, siempre queriendo saber más, siempre haciendo sus preguntas, y bueno, lo otro que sus compañeros… siempre se van insertando niños dentro de, todos los años, ingresando nuevos niños, pero tiene varios compañeros que vienen desde Primero… igual con, hasta… yo creo que hasta el año pasado, hasta sexto, los compañeros lo ayudaban harto, harto. Lo respetaban muchísimo, yo creo que igual sienten admiración por él… pero ahora estamos en una etapa súper difícil en séptimo, que los niños están haciendo un cambio, ¿ya? Y están… entonces igual se me ha generado un poco de conflicto con Felipe en cuanto a la disciplina del resto de sus compañeros con él.

E: AH, YA, ENTONCES… LOS COMPAÑEROS ESTÁN TENIENDO CIERTAS CONDUCTAS HACIA FELIPE…

P: Hacia Felipe, sí, ahora últimamente este mes ha pasado, porque ya se dan cuenta que Felipe por ejemplo le molesta la bulla, o sea, en la sala siempre tratamos nosotros de hablar no muy fuerte, porque los ruidos fuertes a él lo descontrolan, él me dice que le da ira. Entonces, pero a los chiquillos se dieron cuenta de eso, entonces ahora lo, lo, lo revirtieron hacia el desorden, o sea, el provocar que Felipe estalle, y eso es desorden para ellos y distracción y todo eso, así que ha sido un tema bien difícil que he tenido que manejar este mes, este último mes…

E: Y… FELIPE, ESPECÍFICAMENTE, ¿HA TENIDO COMO ALGUNA METODOLOGÍA DIFERENTE, O ALGÚN TIPO DE TRABAJO DIFERENTE QUE REALICE CON ÉL?

P: ¿Sabes? Desde Quinto que he ido trabajando con el curso, incluso, yo sé por ejemplo, a él le cuesta mucho leer, ¿ya? Por su parte fonoaudiológica que no tiene muy… su forma de hablar digamos muy clara, pero él me pide leer, ¿ya? A pesar de todo él, cuando yo

digo ¿quién quiere leer? ¿Quién quiere leer el párrafo que sigue? Él se ofrece. Entonces siempre lo he tratado de, de no hacer diferencias con respecto a eso, bueno… y su, y sus disertaciones son excelentes, son súper, súper buenas: el vocabulario que utiliza, él siempre está dispuesto a levantar la mano, a participar, pero no, no, no se ha visto una diferencia de Felipe con las actividades de todo el curso.

E: ENTONCES, EN ESE SENTIDO, ACADÉMICAMENTE, FELIPE ESTÁ A LA PAR…

P: Y siempre tal vez más adelantado

E: Y SIEMPRE MÁS ADELANTADO

P: Sí, lo que sí, él termina antes, siempre tengo que estar preocupada por… de la actividad… de tenerle un poco más de actividades, porque como él siempre termina rápido, las hace, siempre pide más.

E: SIEMPRE HAY QUE TENER UNA CARTA BAJO LA MANGA CON FELIPE

P: Jajaja, sí, siempre hay que tener una carta bajo la manga con Felipe, sí, de todas maneras

E: Y, EN EL ÁREA SOCIAL Y EMOCIONAL DE FELIPE EN EL CURSO… BUENO, ME COMENTABA ESTE TEMA AHORA DE LOS COMPAÑEROS QUE HAN TENIDO CIERTAS CONDUCTAS HACIA ÉL, PERO ¿CÓMO ENCUENTRA USTED QUE FELIPE SE DESENVUELVE CON SUS COMPAÑEROS?

P: Emmm, yo, mira, con, con la experiencia que he tenido con otros niños Asperger, yo encuentro que Felipe se relaciona bien con sus compañeros, sí, sí, él es muy afectuoso con ellos, a veces muy ingenuo con ellos… imagínate, en la edad que están, entonces… entonces él es demasiado ingenuo para el resto de sus compañeros. El confía mucho en los niños, y ahí de repente hay algunos que se han sobrepasado con él por el exceso de confianza que él tiene con sus pares.

E: Y USTED, DE MANERA GENERAL Y DENTRO DE TODO LO QUE CONOCE A FELIPE, ¿CÓMO LO DESCRIBIRÍA?

P: Eem, a ver, él es súper afectuoso, muy, muy, muy afectuoso, eem, demasiado, muy inteligente, tiene muy desarrollada su inteligencia. Cariñoso, afectuoso, trabajador… es un amor el Felipe, jaja.

E: Y BUENO, USTED ME COMENTABA TAMBIÉN QUE LO CONOCIÓ, BUENO, QUE COMENZÓ A TRABAJAR CON ÉL CUANDO ESTABA EN QUINTO AÑO, ¿CÓMO FUE SU PRIMERA IMPRESIÓN DE FELIPE?

P: Ehh, bueno, ya lo conocía un poco como te digo por, porque con la colega de la tarde somos muy amigas, además que siempre hay, con la profesora de Cuarto hay un nexo para entregar toda la información necesaria, así que tenía todos los antecedentes de Felipe. Pero fíjate que pensé que me iba a costar más trabajar con él, que iba a ser difícil el tema, porque yo ya había tenido Asperger antes, y como te digo, totalmente distinto. Incluso el niño anterior que tuve, lo tuve, eeeh, tener con la mamá hasta séptimo, y ahí la mamá se dio cuenta de que ya no podía seguir en la escuela. En cambio con Felipe me sorprendió mucho la adaptación que tuvo, que tenía él con el curso, que podíamos trabajar con un niño totalmente, con las mismas capacidades que al resto, incluso más.

E: ENTONCES ESA PRIMERA IMPRESIÓN FUE VARIANDO PARA BIEN

P: Sí, por supuesto, yo pensé en serio que me iba a costar, además el tema de saber que no iba a estar con la mamá. O sea, yo pedí que ya no siguiera con la mamá en realidad, a ver si me sentía capaz de atenderlo sola, y, por eso, pero me deslumbró cómo fue el trabajo con él porque realmente pensé que iba a hacer más difícil

E: BUENO, Y FELIPE ES UN CHICO DOBLEMENTE EXCEPCIONAL, PRESENTA ESTE SÍNDROME DE ASPERGER Y A LA VEZ PRESENTA TALENTO ACADÉMICO, QUE POR LO QUE VEO QUEDA BIEN DEMOSTRADO. PERO, PARA USTED ¿QUÉ SIGNIFICA QUE FELIPE SEA DOBLEMENTE EXCEPCIONAL? NO COMO UNA DEFINICIÓN DE DICCIONARIO, SINO MÁS BIEN EN SU VIDA

P: Para la vida de Felipe… fíjate que me dan, me dan, como sentimientos encontrados con respecto a eso, porque lo veo un niño tan talentoso, tan talentoso… pero desgraciadamente como que encuentro que como para ese tipo de niño Asperger no tienen tantas oportunidades. Se le van colocando tantas barreras para su desarrollo, que ojalá, yo creo… que ojalá pueda desarrollar más adelante la enseñanza media todo ese talento y no se le vayan poniendo obstáculos, que, si bien es cierto cuando los niños son más pequeños no se notan tanto las diferencias, pero en la adolescencia sí se notan las diferencias. Entonces que, que, digamos, su condición de Asperger no le, no le… me preocupa que no se pueda desarrollar con todo su talento que él trae adicional, ¿te fijas? No sé si me entiendes… Que eso me da como… me produce una… una, como te dijera… como una gran interrogante, que ojalá no se le dificulte mucho su situación, sobre todo en la parte social, porque ya se está notando el problema en la parte social con sus pares.

E: ¿ENCONTRARÍA QUE ESA SERÍA ENTONCES UNA DE LAS BARRERAS QUE DEBE SUPERAR?

P: Sí, por supuesto, sobre todo en la enseñanza media… yo sé que aquí hasta Octavo acá lo vamos a contener, lo vamos a acoger, pero siento que cuando ya se presente a un colegio de educación media… porque acá es tan pequeño, tan acogedor, nos conocemos todos los niños y todas las tías, que yo me imagino si en un liceo común, la situación es distinta, por eso ese tema me preocupa mucho.

E: ¿Y QUÉ EXPECTATIVAS TIENE USTED SOBRE FELIPE, TANTO EN EL ÁREA ACADÉMICA COMO LA AFECTIVA?

P: Que logre ser un profesional, que logre ser una persona profesional, que llegue a la Universidad… porque el talento lo tiene, entonces que su otra parte de desarrollo emocional se lo permita

E: ¿Y USTED CREE QUE, EN RELACIÓN A ESTAS EXPECTATICAS, QUE SI FELIPE RECIBE UN TRABAJO ADECUADO SUPERARÍA TODAS ESTAS BARRERAS?

P: Sí, sí, por supuesto, claro que sí… creo que, no sé si irá a salir ahí… a mí el tema que me preocupa mucho es la mamá.

E: ¿POR QUÉ?

P: Yo creo que la mamá no lo… tal vez lo apoyó mucho, o sea, fue un gran apoyo para Felipe, pero ahora está siendo como una… como un obstáculo… porque… hemos tenido aquí problemas, ponte tú, eem, a ver… si bien es cierto que Felipe es muy inteligente, pero, ella siempre culpa, y yo creo que ese es como una rebeldía que hay de parte de los niños, que ella viene y pelea con los niños “no, que ustedes, que Felipe, que le hicieron esto, que le hicieron esto otro”, entonces ya los niños se le están poniendo como en contra. Lo mismo está ocurriendo con los apoderados en las reuniones de apoderados,

porque empieza a hacerse como la víctima de todo, ¿entiendes? Porque puede tener problemas, pero hay que ponerse en el lugar de los niños, siempre nosotros hablamos que hay que ponerse en el lugar de los niños, son niños. Entonces, para ellos no es fácil entender, aunque yo siempre les hablo, que el respeto, que… que tienen que respetarse entre todos, con sus diferencias, etcétera, es todo un tema, todo un trabajo que tenemos con los alumnos desde chicos, pero, la mamá no creo que sea un cien por ciento en ese sentido.

E: MMM, PERO EN ESE SENTIDO, DENTRO DE SU PREOCUPACIÓN, SI ES QUE ENTENDÍ BIEN, ESTARÍA ENTORPECIENDO EL DESARROLLO DE FELIPE…

P: Sí, sí… ¿y tú también tienes entrevistas con la mamá?

E: NO, CON LA MAMÁ NO. SOLO CON USTED Y FRANCISCA

P: ya…

E: Y USTED, DENTRO DE LO QUE LOS CONOCE, ¿CÓMO DESCRIBIRÍA LA RELACIÓN DE FELIPE Y SU MAMÁ?

P: Ehh, a ver, la mamá es una mamá muy preocupada, no puedo dejar de destacar eso porque ella es muy preocupada, pero… pienso que ella no ha tenido las terapias adecuadas como para ver, como para apoyar a Felipe ahora en su desarrollo de la adolescencia. Siento que a ella le falta como un poco más de apoyo para que pueda guiar más a Felipe

E: CLARO, PORQUE POR LO QUE VEO, ACÁ EN LA ESCUELA SE HACE UN TRABAJO MUY GRANDE CON FELIPE…

P: Pero no con la mamá… entonces la mamá necesita más apoyo. Ponte tú, la otra vez Felipe lo citaron de una sala sensorial, y, bueno… si bien es cierto que la mamá sí es muy preocupada, no le saca partido a las oportunidades que tiene Felipe, no lo llevaba, no lo llevaba a la sala, entonces, no ocupa todo lo que debería ocupar para el desarrollo de Felipe, todo lo que se le está brindando…

E: ¿Y CÓMO DESCRIBIRÍA SU RELACIÓN PARTICULAR CON FELIPE?

P: ¿Eso ya me lo preguntaste?

E: PERO MÁS ESPECÍFICAMENTE

P: No, súper bien, Felipe no tiene conflictos con los profesores, en lo absoluto.

E: ¿Y CON TODOS LOS PROFESORES ES SIMILAR?

P: A mí me da risa, porque cuando al Felipe lo saca la tía, y llega a la sala, dice ¿tía, de qué me perdí? O si él no viene, ponte tú a clases, él llega al día siguiente antes de las ocho a la sala de profesores y me dice ¿tía, de qué me perdí? Jajaja, si es tan lindo.

E: ES MUY PREOCUPADO POR SU APRENDIZAJE, JAJAJA

P: No, excelente, siempre anda en los recreos preguntando de todo, de todo, súper preocupado. Pero no, yo no tengo ningún problema con Felipe, pero se le han generado hartos conflictos.

E: ¿Y HAY ALGUNA EXPERIENCIA QUE USTED ENCUENTRE HAYA SIDO SIGNIFICATIVA, O UNA DE LAS QUE MÁS RECUERDE CON FELIPE?

P: Emmm, pero, ¿a parte de la parte pedagógica?

E: SÍ, COMO USTED PREFIERA

P: Sí, el año pasado se hizo… vinieron unas niñas de la Universidad Santo Tomás creo, a hacer como una activad extra-programática… extraescolar. Hicieron un festival de talento, pero en la jornada de la tarde. Resulta que los niños… los niños están con nosotros hasta la mañana no más, pero en la tarde venían. Entonces no vi ensayo, no vi nada de eso, y… y me sorprendió porque Felipe cantó. Cantó una canción… no me acuerdo de qué grupo, somos los campeones creo.

E: ¿Y LA VERSIÓN EN INGLÉS? JAJA

P: ¿O la hizo en español? No lo recuerdo. Yo no vine ese… yo tengo otro trabajo en la tarde, yo no vine al festival, y una colega me mandó el video, oye pero sabes, fue genial… y él gano, él gano. Lo hizo estupendo, una personalidad pero impresionante… y le aplaudían, le cantaban. Yo creo que eso me marcó mucho, yo estaba ahí encantada.

E: BUENO, NO CREO QUE HAYA ESPERADO VERLO AHÍ

P: No, para nada, si fue una verdadera sorpresa. Y él quiere participar en todo: por ejemplo el otro día celebramos el día del alumno, entonces teníamos que elegir una mascota, y los niños me dijeron tía, elijamos un oso, gordito, jajaja. Y llegamos ese día del alumno, les dije que hicieran un dibujo y trajeron una pancarta y todo. Y yo dije, pucha, pero deberíamos haber disfrazado a alguien de oso, ¡ya! Pero disfracemos tía, me decían, ¡al Felipe! ¿Felipito?, le digo yo, ¿te quieres disfrazar de oso? Ya tía, me dijo. Así que lo disfrazamos, le pusimos la nariz, las orejas, lo vestimos de negro y le hicimos una guatita blanca, y él se paseó por todos lados, y cuando dijeron la mascota del séptimo se paseaba, no, si tiene una personalidad increíble…

E: BUENO, YO CREO QUE CON ESTO ESTAMOS BIEN POR HOY, MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO, UN GUSTO CONOCERLA.

Transcripción nº2 (Raquel, Profesora Jefe, Felipe)

E: PARA COMENZAR ESTA SEGUNDA ENTREVISTA QUERÍA CONSULTARLE, PORQUE LA SEMANA PASADA USTED ME COMENTÓ QUE HABÍA TRABAJADO, ANTES DE ESTAR CON FELIPE, CON ALGUNOS OTROS CHICOS QUE TAMBIÉN TENÍAN SÍNDROME DE ASPERGER. ME PODRIA COMENTAR COMO FUE ESA EXPERIENCIA, CUANTO TIEMPO TRABAJÓ CON ELLOS, COMO ERAN.

P: Tuve dos alumnos, uno que comenzó con Felipe que era Lucas, pero era muy distinto a Felipe, tenía muchos conflictos, muchos problemas de adaptación al curso en realidad con él tuve poquitos meses porque lo tuvieron que retirar se puso muy…… venía de cuarto con Felipe. También venía con un sistema en el cual la mamá entraba con él por eso los niños eran muy distintos y los apoderados muy distintos . Porque en Felipe yo veo una mamá una mamá que igual hay un poco de conflicto con ella, pero es una mamá que ayuda mucho , en cambio la mamá de Lucas, no . Ella estaba en contra de nosotros, se ponía en contra de los profesores, siempre protegiendo a Lucas, a pesar de que sabía de su agresividad hasta que llegó un minuto en que casi me pego, era muy obsesivo por su síndrome y no aceptaba normas de ninguna clase. Al final lo alcancé a tener poquitos meses, como en Mayo lo tuvieron que retirar por un conflicto grande y la mamá lo sacó. Y el otro chico que tuve, lo tuve de quinto a séptimo. El era muy buen alumno, no tan brillante como Felipe, pero su parte cognitiva estaba bastante buena, pero era un niño muy obsesivo, por ejemplo llegaba el día y no quería ver el siete , si tu escribías el siete en la pizarra, él te lo borraba, se paraba y borraba el siete, y si había un número siete en la muralla él iba y lo sacaba porque si no quería nada con el siete ese día, también ocurría con las letras o de repente con la lectura domiciliaria, si él no quería leer el libro, no había forma, no lo leía . El siempre estuvo acompañado por su mamá desde quinto. Quinto y sexto nos fuimos bastante bien, pero ya en séptimo su adaptación al curso no se logró. Al final la mamá voluntariamente, dijo: yo ya no puedo más, y lo voy a retirar . Me contó que cuando lo retiró que se lo llevaba a un centro a Quilpué, que lo iban a atender un equipo multidisciplinario. Después yo lo estuve viendo al niño , no siguió estudiando,

no pudo. La mamá yo la había visto muy agotada, estaba agotada, ya no lo podía controlar .

E. QUE COMPLEJA LA SITUACIÓN... ENTONCES EN ESE SENTIDO FELIPE HA SIDO UN NIÑO BIEN DIFERENTE EN RELACIÓN A SUS EXPERIENCIAS PREVIAS. FELIPE NO TIENE ESE TIPO DE CONDUCTA EN QUE SE VEA QUE NO QUIERE HACER ÉSTO….

P: No, no. El Felipe , lo que uno le pide lo hace, el trabajo que uno le pida lo hace, es muy preocupado de sus trabajos, lo que se hizo en la clase pasada pregunta de qué me perdí. Siempre muy preocupado, dispuesto a trabajar siempre en todo.

E: POR LO MENOS USTED ME COMENTABA LA SEMANA PASADA QUE INTENTABA DE INCORPORARLO AL TRABAJO DEL CURSO, PORQUE COMO ÉL ES BASTANTE CAPAZ , PERO QUERÍA SABER SI USTED CONSIDERABA QUE FELIPE TENÍA COMO UNA NECESIDAD PARTICULAR EN ALGUNA AREA COMO YA SEA COMO UNA AREA ACADEMICA, COMO AREA AFECTIVA, EN ESTE CASO COMO VINCULARSE CON SUS PARES, ¿CÓMO DESCRIBIRÍA ESTA NECESIDAD DE TRABAJO QUE TIENE FELIPE?

P: Más que trabajar en lo que se refiere a sus pares en lo que a Felipe hay que ayudarlo es en la parte social. Es un muy buen niño, incluso es muy ingenuo, el tema está en que él no acepta que las personas se equivoquen, ahí como que se pone medio agresivo, cuando alguien está errado al decir algo no sabe como decirlo, se pone medio agresivo de repente. Pero esto es lo que le está ocurriendo ahora . Comentábamos con la psicóloga que Felipe está en una etapa en que está pasando de la niñez a la adolescencia, sus hormonas, ahí, sus hormonas están trabajando distinto, hemos notado un cambio en la parte conductual, no conductual, sino tal vez de integración como adaptación, porque es

poco tolerante al ruido a él le molesta el no lo entiende que tiene que adaptarse al curso, que son muchos compañeros que hay que hacer silencio, que hay trabajos que necesitan mucho más de interactuar con el otro. Eso es lo que más ha costado trabajar con Felipe.

E: ¿Y HA TENIDO AYUDA DE LOS EDUCADORES DIFERENCIALES? QUE TIPO DE TRABAJO HACEN EN EL AULA?

P: La ayuda no ha sido tan efectiva porque ha sido muy aislada, o sea cada cual en su isla yo en la sala ,ellas en su sal y con la dupla psicosocial no trabajamos. Yo creo que ahí me falta. Como que faltaría un trabajo más integral con respecto a esos problemas, ponernos un poco de acuerdo y trabajar de forma integral con Felipe.

E..Y USTED SIENTE QUE COMO PROFESORA JEFE ES IMPORTANTE PARA LA VIDA ESCOLAR DE FELIPE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PERSONA DEL NIÑO . FELIPE ES COMO MUNA PERSONA IMPORTANTE EN SU VIDA

P: Si , yo siento que sí, para Felipe todos los profesores somos importantes y siempre cuando llega en la mañana va a saludar en la sala de profesores. Siempre es como muy afectivo.

E. Y ¿PORQUE CREE QUE FELIPE TIENE ESTA RELACIÓN CON TANTO AFECTO A SUS PROFESORES? ¿CREE QUE HAY COMO UNA RAZÓN ESPECÍFICA?

P: No sé, pero creo que siente como que nos considera muy importantes. La mamá viene de repente y me dice: tía, dígale por favor algo específico, porque lo que digan los profesores, para Felipe, es algo sagrado, no lo que dice la mamá, pero si yo le digo algo de como hacerlo, él me dice: en la escuela me dijeron así, pero lo que uno le dice ,él lo hace al pie de la letra. Tiene como súper ligada la figura de autoridad . Si, si. mucho.

E: ¿Y USTED CREE QUE FELIPE NECESITA TENER ESA FIGURA DE AUTORIDAD EN SU VIDA?

P: yo creo que si, porque siempre necesita que uno le señale muy claro lo que él tiene que hacer. Como él es tan estructurado creo que siempre tiene que tener a alguien que lo guíe.

E: USTED TAMBIEN ME COMENTABA LA SEMANA PASADA QUE A FELIPE LO TOMÓ EN QUINTO, PERO COMO LLEGÓ PRIMERO COMO QUE HABÍA PODIDO TENER CIERTAS IDEAS DE LO QUE LE HABÍAN COMENTADO DE ÉL, CUANDO VINIERON DEL FONDECYT E HICIERON ESTE DIAGNÓSTICO, Y COMO QUE SE OFICIALIZÓ QUE FELIPE ERA UN NIÑO DOBLEMENTE EXCEPCIONAL, ¿PARA USTED SIGNIFICÓ UN CAMBIO EN LA MANERA EN QUE VE A FELIPE?

P: No fíjate… no era necesario que ustedes dijeran que Felipe era doblemente excepcional, o sea nosotros ya nos habíamos dado cuenta que él era muy brillante. Ya lo sabíamos desde antes que ustedes nos vinieran a decir esto, al fin era como sólo para ponerle el nombre. Desde chiquitito que nos dimos cuenta que era especial.

E: Y FELIPE EN ESTE TEMA EN QUE LE MOLESTA LA BULLA, O CIERTAS COSAS DE LOS COMPAÑEROS QUE LE MOLESTAN SON CONDUCTAS QUE LAS TIENE DE PEQUEÑO O SON DE AHORA SON MÁS NOTORIAS?

P: Yo creo que ahora vienen a ser más notorias. En este último tiempo se ha hecho más marcado todo ese problema. Pero fíjate que pasó algo bien …. La mamá de Felipe siempre me dice, no es que a Felipe le molesta mucho la bulla, que siente los ruidos doblemente, pero hace poquito tuvimos la celebración del día del alumno, pero había

mucha bulla, te acuerdas que te conté, que yo lo vi muy feliz, se había disfrazado de oso panda, entonces a donde es que le molesta la bulla? En la parte formal, de clase, porque el quiere estar muy atento, entonces los distractores lo potencian mucho más.

E: EN CIERTO MODO COMO DICEN, CONTEXTUALIZA, AQUÍ NO DEBÍA HABER RUIDO AQUÍ NO. BUENO , TAMBIEN QUERÍA CONSULTARLE CON RESPECTO A SU RELACIÓN CON LA MAMÁ DE FELIPE DENTRO DE LO QUE PUEDEN CONVERSAR DE REPENTE O ¿COMO ES SU RELACIÓN CON LA MAMÁ?

CLAUDIA.. Es una señora muy cooperadora, muy preocupada de todo. Incluso a veces se ofrece voluntariamente, “tía, le lavo las cortinas” ella está muy preocupada del curso de cooperar, asiste a todas las reuniones de apoderados... Pero lo que no he podido en las últimas reuniones es que ella quiere que todos… no se pone en el lugar de los otros niños, eso es lo que en la oficina están medio aburridos de la situación porque a todos les dice lo mismo, que: su hijo tiene síndrome y todo... lo recalca y lo recalca y pide mucha ayuda y lo que yo quería conversar con ella es decirle que, pucha, igual los niños han sido súper tolerantes y pide siempre más y más tolerancia para Felipe . Yo le decía, pero póngase en el lugar de los otros niños, póngase en el lugar de los otros apoderados . Igual y encuentro que en el curso han sido muy tolerantes, no es que no sea agradecida, pero nunca está conforme, aunque no es mal agradecida . Siempre quiere más y más ayuda.

E: PARECIERA QUE NECESITA COMO TENER LA SALA PERFECTA

P: Yo le digo que no puede pedir tanto, que los niños son niños.

E: Y MÁS EN ESTA EDAD QUE ESTAN PERO…..

P: Si, si ha sido un cambio enorme el que han tenido ellos por la etapa que están viviendo ...las hormonas, y andan en otras cosas, mirando a las niñas. Bueno son los cambios típicos de los niños a esta edad.

E: Y SIENTE EN ESE ASPECTO LA MAMÁ DE FELIPE DEMASIADO PROTECTORA CON ÉL.

P: Muy protectora.

E…¿CREE QUE ESTO INFLUYE EN CIERTO MODO EN EL DESARROLLO DE FELIPE?

P: como te decía yo creo que la mamá ha influido en forma negativa en el sentido de que Felipe transmite todo lo que dice la mamá, entonces incluso ellos son papás separados. Felipe dice que al papá le costó aceptar la condición de Felipe y se separaron y lo dejó de ver, entonces ella siempre se queja de que tiene un padre que no se preocupa de él , y Felipe me dice lo mismo, y no son palabras de un niño aunque sea muy excepcional son las mismas palabras que yo escucho en la mamá, me las repite Felipe. No, es que yo soy un niño abandonado por mi padre. Yo encuentro que le ha transmitido toda esa parte negativa se la ha pasado a Felipe y eso ha influido mucho en él.

E: SIENTES QUE ESTE FACTOR PODRÍA SER ALGÚN DETONANTE, SUMADOS AL TEMA DE LA EDAD, DE LA ETAPA QUE ESTÁ VIVIENDO COMO ESAS DESCOMPENSACIONES QUE ESTA SUFRIENDO ÚLTIMAMENTE.

P: Sí, yo creo que si.

E: ¿FELIPE HABLA EN EL AULA EL TEMA DE SU PAPÁ CON USTEDES ?

P: una vez tocó un tema. Del abandono, por decirte. Estábamos trabajando y ahí salió, pero con palabras como de un no adulto. “Es que yo fui un hijo un niño Abandonado por su padre porque el no quería tener un niño Asperger, y él me abandonó por eso yo no lo veo, pero no es un tema ,que él siempre hable de se papá , que cuente alguna historia de su papá o alguna vivencia como niño. Que a veces cuente...AH mi papá tal cosa. No su papá no está en la vida de él.

E: EN CAMBIO DE SU MAMÁ COMENTA DE SU VIDA COTIDIANA

P: Si, cuenta cosas que hace con su mamá, pero no mucho, como que no comenta mucho de su vida familiar es poco el comentario que hace de su vida familiar. Es más reservado.

E: Y EN ESTE CASO USTED CREE QUE FELIPE TIENE UNA CONFIANZA COMO PARA HABLARLE DE CIERTAS COSAS, QUE LO HA LOGRADO, QUE VAYAN MÁS ALLÁ DE LO ACADEMICO.

P: Si, si me cuenta cosas. Por ejemplo cosas que le dan mucha pena o cosas que vivió el fin de semana, no es un niño muy abierto, o sea, me cuenta situaciones, pero tampoco mucho de lo que hace en el día, de lo que hace en la tarde es más de lo académico.

E: Y CUANDO FELIPE LE CUENTA ESTAS SITUACIONES COMO DE ALGO QUE LE PROVOCÓ PENA, O ALGO QUE HIZO ¿EN QUÉ MOMENTO LO HACE O ESPERA QUE SEA EL RECREO O EL LA MISMA SALA DE CLASES?

P: No en la misma sala de clases porque se sienta aquí al lado mío. Pero, en el recreo siempre nos va a buscar de hecho todos días entra a la sala de profesores. En la mañana entra, me saluda, y me dice ya son las ocho ya tocaron vamos a la sala.

E: IGUAL, SIEMPRE SE HA SENTADO CERCA SUYO?

P: Si, si. Los tres años lo he tenido cerquita mío

E: SE SIENTE CÓMODO SENTANDOSE CERCA SUYO O A VECES HA QUERIDO SENTARSE EN OTRO LUGAR

P: No, nunca me ha pedido que lo cambie de lugar, en cambio otros niños piden que los cambie de lugar, lo que si pide es que le cambien el compañero. El no pide irse, un tiempo estuvo sentado con Martin, que es un niño sumamente inquieto, y me pidió que no quería sentarse más con Martin, él pide que le saquen el niño, pero no él irse a otro lado.

E: LOS NIÑOS SE SIENTAN SIEMPRE DE A DOS.

P: Si siempre de a dos, cuando trabajan en grupo Felipe se adapta y trabaja en el grupo.

E: Y USTED HA VISTO QUE EN LA SALA TENGA UN GRUPO DE AMIGOS, COMO UN POCO MÁS CERCANOS

P: No en ese sentido es como para los trabajos no más. El año pasado tenía un niño que iba a la casa de Felipe a jugar, pero tuvimos mala experiencia con ese chico ahora se fue. En el fondo se aprovechaba de la situación. Le sacó un juego, le sacó plata. Iba como

para aprovecharse. Felipe es un niño que no comparte mucho con sus pares a parte de la parte académica no sociabiliza, está solo .

E: DE TODO LO QUE USTED SABE DE FELIPE, ÉL HACE ALGUNA OTRA ACTIVIDAD A PARTE DE VENIR A LA ESCUELA.

P: Lo tenía que llevar a la sala . Y la mamá tampoco lo llevó. No hace deporte y educación física, como él es medio gordito...podría ir a andar en bicicleta, pero no hace otras actividades

E: CREE QUE FELIPE NO HACE ACTIVIDADES ADICIONALES COMO POR CUENTA PROPIA, POR DECIRLO ASÍ? O HAY TAMBIEN AHÍ INFLUENCIA DE LA MAMÁ PARA QUE NO REALICE OTRO TIPO DE COSA ?

P: No sabría decir qué es lo que hace con la mamá en la tarde, si lo dejan compartir si lo dejan salir, lo desconozco.

E: FELIPE NO HA EXPRESADO EL QUERER HACER OTRO TIPO DE COSAS, COMO "ME GUSTARÍA HACER ESTO, O IR A TAL PARTE"

P: No, solamente preocupado de su play y de los juegos del computador.

E: USTED ME COMENTABA QUE PARA FELIPE TODOS LOS PROFESORES APARECEN COMO UNA FIGURA BASTANTE IMPORTANTE, PERO USTED PARTICULARMENTE SIENTE QUE SEA COMO UNA FIGURA A LA CUAL FELIPE LE DA MAYOR IMPORTANCIA . POR EJEMPLO EN EL CASO DE QUE USTED SE

ENFERMARA Y LLEGARA UN PROFESOR REEMPLAZANTE ¿QUE SIGNIFICARÍA PARA FELIPE SU AUSENCIA?

P: Yo creo que sí soy importante para Felipe y como te decía, yo creo que todos los profesores somos importantes para Felipe, todos, todos, porque fíjate, yo me he dado cuenta que tiene muy buen *feeling* con el profesor de educación física, debe ser por la figura paterna que ,como que lo busca. Bueno, con todos en realidad. Debe ser porque le interesa mucho el tema, porque siempre le anda preguntando, El es profesor de ciencias naturales y de educación física, entonces se ha interesado mucho en el tema del sobre peso. Porque Felipe está con mucho sobre peso y el profesor se preocupó de lo que tiene que comer, de la comida saludable. Siempre anda preguntando. Y además, fíjate que, él siempre se anda acercando mucho a él , tal vez por la figura de hombre que no tiene en su casa.

E: LO HACE SENTIRSE ENTENDIDO EN LA PARTE MASCULINA

P: Claro, yo sé que eso es importante para Felipe y también otros profesores son muy importantes. Pero yo también sé que Leslie es muy importante, que Francisca del PIE es muy importante para él. Pero en general todos los profesores.

E: EN ESE SENTIDO PODEMOS DECIR QUE FELIPE TIENE UN VÍNCULO MUY IMPORTANTE CON ELLOS Y ES MÁS O MENOS PAREJO, NO HACE MAYOR DISTINCIÓN. Y LE COMENTA SOBRE SUS INTERESES EN RELACIÓN A AHORA Y AL FUTURO

P: No, no. Yo se que él está interesado en todo, y hay cosas que el aprende porque pregunta “¿tía, usted sabe de esto”? Y no sabría decirte qué área desarrollar, sé que es muy matemático y que también lo hace muy bien en lenguaje

E… ENTONCES FELIPE EN ESE SENTIDO TIENE POTENCIALIDADES EN HARTAS ÁREAS DE LA PARTE ACADÉMICA.YO CREO QUE CON ÉSTO, ESTARÍAMOS MUY BIEN PARA ESTA ENTREVISTA. MUCHAS GRACIAS NUEVAMENTE.

Transcripción nº3 (Raquel, Profesora Jefe, Felipe)

E: HOY ESTAMOS A 13 DE JUNIO, SON LAS 11:20 DE LA MAÑANA, Y VAMOS A COMENZAR LA TERCERA ENTREVISTA CON LA PROFESORA RAQUEL

E: BUENO, DENTRO DE LO QUE HEMOS PODIDO CONVERSAR EN LAS OTRAS ENTREVISTAS, NOS HEMOS ENFOCADO MÁS QUE NADA EN FELIPE, A LA FORMA EN QUE TRABAJA CON ÉL, PERO EN ESTA OPORTUNIDAD QUERÍA CONSULTARLE SOBRE USTED Y SU DESCRIPCIÓN DE SÍ MISMA ¿CÓMO SE DESCRIBIRÍA USTED?

P: Jajaja, a ver … mis características. Eh, a ver, me considero una persona generalmente abierta, eh, un poco mal genio, jaja… tal vez estoy un poco más mal genio por el trabajo, imagínate, llevo tantos años acá. Eh, soy bastante estricta con los niños, soy muy normativa, o sea, para mí es indispensable y primordial el orden en la sala para poder partir una clase. Soy bien cercana a los niños, yo creo que … no sé, como que uno también, eh, como la parte maternal aflora con los chicos, además que son tan carentes de muchas cosas; ellos necesitan más que la profesora, la persona, la persona que los apoya. Emm, ordenada, bien sistemática para trabajar, y … y eso.

E: ¿Y CÓMO CREE QUE SUS CARACTERÍSTICAS PERSONALES AFECTAN LA MANERA EN QUE USTED HACE CLASES?

P: Ehh, ¿cómo influyen?

E: SÍ, ESO MISMO

P: Bueno, a ver, por el mismo medio, por el medio en el cual trabajo, que siempre ha sido la única fuente laboral en la que he tenido, conozco muy bien los niños acá, todas sus necesidades… por eso que te digo, tengo que actuar muy fuertemente, no puedo ser una persona muy condescendiente, o sea, tienes que ser como muy cariñosa y cercana pero a la vez fuerte, porque o si no ellos se te suben arriba de la cabeza, y ellos … bueno, al principio ellos me conocen desde Quinto, pero los que van llegando así como que te van tanteando ¿cierto? Con ella puedo, con ella me puedo portar mal, con este profesor puedo, con este no puedo, entonces … siempre le digo a los niños que aquí en el colegio, bueno, está el rayado de cancha que se los pone el, el, digamos el, la parte institucional del colegio, las normas y el rayado de cancha que se lo pongo yo como profesora jefe, porque sin orden no marchamos. Pero, como te digo, yo creo que soy como bien cercana a la vez a los niños, soy afectiva con ellos, porque ellos son muy carentes de afectividad, entonces uno tiene que ganarse a los chicos por ese lado, por el lado de la afectividad

P: Y PARTICULARMENTE CON FELIPE, ¿USTED CREE QUE SU FORMA DE SER DETERMINA DE ALGUNA MANERA SU RELACIÓN CON ÉL?

E: Sí, yo creo que sí. El tema es que Felipe escucha mucho a los profesores, o sea, lo que los profesores dicen … la mamá no le puede contradecir ponte tú, jajaja. Emm, pero a la vez he tenido que ser bien fuerte con él, porque igual hay un tema, como te lo conversaba la semana pasada, la vez pasada, que me surgió más que nada este año de, de la comprensión que había de parte de los chicos. Entonces los niños sienten que Felipe está siendo sobreprotegido, o sea, todos… todos hablamos… Felipe, Felipe, que hay que tener cuidado con Felipe… y yo creo que a mí también se me pasó como un poquito la mano con eso. Entonces los niños sienten que está sobreprotegido Felipe, entonces ahora como que me he tenido que retroceder y ya no, o sea, Felipe, tú también cumple, tú también no te

puedes salir de las normas, con ciertas cosas y conductas que él tiene de repente y arrebatos, porque a veces también le dan sus arrebatos.

E: Y USTED, EN ESE SENTIDO, CREE QUE SI NO ESTUVIERA ¿FELIPE SE DESENVUELVE DE LA MISMA MANERA?

P: No, sí,sí… si igual tampoco uno no es imprescindible para Felipe para el sistema, ehh, porque ya él está adaptado. Ehh, por ejemplo, el año pasado yo tuve una licencia larga ¿ya? Me tuve que operar, tuve una licencia bastante larga y Felipe funcionó con la otra profesora, no hubo ningún problema. Yo sé que si Felipe va a otro colegio se… o sea, igual van a tener que aprender a conocerlo, igual no va a ser un tema fácil, pero después él se adapta.

E: ENTONCES, A PESAR DE LOS PROBLEMAS DE ADAPTACIÓN RELACIONADOS CON EL SÍNDROME DE ASPERGER, NO ES ALGO TAN, TAN LIMITANTE PARA ÉL.

P: No, en él no. Tú sabes que yo tuve otros Asperger, pero en él no es tan limitante. El puede lograr adaptarse a otras personas.

E: ¿Y CREE QUE HAY ALGO, POR DECIRLO DE ALGUNA MANERA, ALGO EN FELIPE QUE PERMITA ADAPTARSE UN POCO MÁS FÁCIL?

P: Sí, yo creo que hay algo especial en Felipe que le permite. O sea, a pesar de su Síndrome, él tiene algo especial que le permite adaptarse

E: ¿Y PODRÍA EXPLICARME UN POCO MÁS ESTE ALGO ESPECIAL? ¿DARLE ALGÚN NOMBRE?

P: ¿Un nombre? ¿Algo que no tengan los otros niños Asperger? … No sé qué nombre darle, pero sí tiene esa característica, esa facilidad de adaptarse al resto y él buscar a las personas que se acerquen hacia él. Que los otros niños son mucho más aislados, por decirlo… no se puede, no se pueden dar, no pueden digamos socializar. Ahora, Felipe tiene harto apoyo en todo caso acá. O sea, tiene un equipo multidisciplinario que lo está atendiendo desde Quinto. Entonces igual eso ha ido facilitando para sus relaciones con los demás.

E: USTED ANTERIORMENTE, CLARO, ME HABÍA COMENTADO QUE HABÍA TRATADO CON OTROS NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER. AHORA, EN EL CASO DE LOS ESTUDIANTES CON TALENTO ACADÉMICO ¿USTED HABÍA TENIDO UNA EXPERIENCIA PREVIA TRATANDO CON ESTUDIANTES CON TALENTO?

P: No, nunca, como Felipe no. Es el primer alumno que tengo así

E: Y USTED, CLARO, ME COMENTABA QUE DESDE FELIPE ERA PEQUEÑO HA DEMOSTRADO EN ESE SENTIDO TENER HARTAS HABILIDADES, UN GRAN TALENTO, PERO ¿USTED TENÍA CIERTAS EXPECTATIVAS RELACIONADAS AL TALENTO EN FELIPE?

P: Siempre tuvimos expectativas con él, desde chico. Sí, desde que lo recibimos en Quinto. Él ha ido avanzando bastante.

E: ¿Y QUÉ COSAS ESPERABAN DE ÉL?

P: Bueno, siempre esperamos que de el mejor SIMCE, desgraciadamente, jajaja, desgraciadamente no se considera por ser PIE, porque los niños PIE no quedan dentro del puntaje, nosotros lo encontramos totalmente injusto, jajaja, porque siempre tenemos nuestras esperanzas en que nos suba el SIMCE, y las pruebas

comunales, porque nosotros semestralmente tenemos evaluaciones comunales, del Promueva, Felipe siempre nos, nos, sentimos que nos va a ayudar a subir, siempre, bueno… y el otro día cuando me quedó la duda de que quería estudiar Felipe, ¿te acuerdas?

E: ¡SÍ, SÍ!

P: Entonces empecé, no solamente a preguntarle a él, si no que a conversar el tema con el resto del curso, y él quiere estudiar robótica

E: AHHHH

P: Exacto, yo creo que lo va a lograr

E: IGUAL ESTÁ RELACIONADO CON SUS INTERESES, COMO ME DECÍA, LA PARTE MATEMÁTICA Y LAS CIENCIAS …

P: Sí, sí, la informática le gusta a él, la informática y robótica.

E: ENTONCES IGUAL FELIPE TIENE EXPECTATIVAS A FUTURO … ¿LE PUEDO HACER UNA CONSULTA? ¿USTED TIENE HIJOS?

P: Sí, tengos dos hijas

E: ¿Y ME PODRÍA DESCRIBIR CÓMO ES SU RELACIÓN CON ELLAS?

P: A ver, es muy buena la relación con mis hijas, son grandes ya, adultas, una tiene 26 y 33. Todavía viven conmigo, jajaja, no sé si seré muy sobreprotectora, jajaja, pero aún no les veo cara de que se vayan. Emm, pero nunca fui aprehensiva con ellas. No, no, incluso mi mamá como que me llamaba la atención,

tú no eres tan aprehensiva con las niñas, por qué las dejas … de hecho mi hija menor salió a los 17 años, recién había cumplido 17 años cuando salió de Cuarto medio, y se fue a estudiar Obstetricia a San Felipe, y se fue a vivir sola, le arrendé una casa, pero nunca la limité. Era lo que ella quería. Igual me costó, pucha, ya, pero siempre la impulsaba, tenía que lograrlo. Le fue bastante bien en la Universidad, ya es profesional. Es bastante cariñosa, son super regalonas mías, super, emm, pero no una madre aprensiva.

E: ¿Y USTED ENCUENTRA QUE, EN ESE SENTIDO, ALGUNAS DE SUS CARACTERÍSTICAS DE MAMÁ LAS PROYECTA EN LA SALA DE CLASES?

P: Sí, yo creo que sí, yo creo que todas ponemos nuestra parte maternal en la sala de clases. El orden, estricta, pero cariñosa… con mis hijas son igual

E: ENTONCES, EN EL CASO HIPOTÉTICO DE QUE USTED NO FUERA MAMÁ, ¿CREE QUE SU MANERA DE PLANTEARSE EN LA SALA DE CLASES SERÍA DIFERENTE?

P: Uhh, no sé … qué difícil pregunta, uuuh, no sé qué contestarte, no sé lo que sucede con las que no son mamás, jajajaj, pero… uno siempre tiene ese instinto materno, o sea, de sobreprote… o sea, igual como que uno protege a sus cachorros, y uno siempre se pone la camiseta por su curso, los defiende, me siento mal cuando hablan mal de ellos, es como que siento lo mismo que cuando te hablan mal de un hijo, como que siento lo mismo con los niños del curso

E: ES DIFÍCIL NO ESTAR AHÍ CON ELLOS

P: SÍ, DE TODAS MANERAS

E: ¿Y CÓMO ES LA RELACIÓN CON SUS PADRES? O MEJOR DICHO, ¿CÓMO FUE EN SU HISTORIA DE VIDA?

P: ¿Cómo fui con mis papás?

E: CLARO

P: Ehh, a ver, yo fui una mamá… una hija… bueno, me casé joven, a los 24 años, igual, como que nunca pude, como que me costó mucho cortar el cordón umbilical, jajaja. Imagínate, mis papás vivían en Playa Ancha y yo me vine a vivir acá a Villa Alemana. Siempre, salía el día viernes de clases y yo me iba con ellos todo el fin de semana. Bueno, después con mis hijas fue lo mismo, las tenía pequeñas, conté mucho con mis papás, me apoyaron mucho cuando yo era joven, cuando yo estaba pequeña fui… mi hermana menor me decía que yo era mamona, jajaja- Fui super mamona… o a lo mejor, por eso soy así con los niños del colegio, jaja. Emm, los tuve, fui muy cercana a mi casa, mis papás siempre estuvieron, veraneaba con ellos, siempre los consideré en mis vacaciones, y ellos… fallecieron ahora. Hace dos meses, a ver, mi papá falleció en ¿Marzo? y mi mamá en Mayo, se llevan por dos meses, así que igual ha sido como un duelo, un doble duelo… difícil, pero muy cercanos mis papás. Estuve preocupada hasta el último de ellos, bueno, de hecho yo cuidé a mi mamá 10 años, hasta que falleció.

E: LO SIENTO MUCHO… LA VERDAD QUE NO ME LO ESPERABA

P: No te preocupes

E: Y DENTRO DE ESTA RELACIÓN, QUE POR LO QUE USTED ME DIJO ERA MUY BUENA, MUY AFECTIVA, ¿USTED CREE QUE ALGUNAS DE SUS CARACTERÍSTICAS DERIVAN DE ESTA RELACIÓN QUE TUVO CON ELLOS?

P: Yo creo que sí … sí, sí, obviamente te marca eso, la relación, en la relación que yo tuve con mis papás, como yo he sido como mamá, como yo he sido como profesora, o sea, está todo involucrado, como te digo … es que es super importante la parte afectiva, y es la carencia que tienen los niños acá, que te llegan tan de cerca, o sea, uno pasa rabias de repente en la sala, pero, después que tú ves la tremenda mochila que traen esos pobres niños, unos padres totalmente desapegados, que uno no vivió esa experiencia… como hija y como madre, entonces te llega, te llega tanto, que uno siempre quiere cobijarlos, protegerlos, apoyarlos, al cien por ciento, porque es lo que ellos, muchos tienen… ¿te fijaste ese niñito que me vino a abrazar? Él es super carente, super carente. Su mamá pasa con una pareja, con otra, con otra, o sea, para ella es más importante la pareja que él, entonces él siempre está tía, yo la quiero, tía, y me abraza. Por ejemplo yo tuve al sobrino de él, que incluso lo llevaba a mi casa, era super buen alumno, salió conmigo de Octavo y me decía tía, yo quiero que usted me adopte, porque los papás se separaron y él se quedó con el papá, la mamá prefirió la pareja que al niño, prefirió irse con la pareja… y me decía, tía, yo quiero que usted me adopte… igual, uno pasa rabias y todo pero, detrás de cada drama, cada niño, hay muchos dramas. Entonces, es una escuela bien especial en el sentido de, de, de problemas con… bueno, somos el colegio con índice de vulnerabilidad más alto de la comuna, pero ya llevo tantos años que uno se acostumbra.

E: ¿Y EN ESE SENTIDO, CÓMO DESCRIBIRÍA LA EXPERIENCIA QUE HA TENIDO A LO LARGO DE SUS AÑOS DE TRABAJO EN ESTE COLEGIO? SI LA PONEMOS EN UNA BALANZA, DIGAMOS…

P: Bueno, toda mi trayectoria la tengo, bueno, no la puedo comparar con otros lados, porque no he trabajado en otra parte. O sea, no te podría decir acá trabajo distinto, no la tuve, o sea, solamente tuve la práctica profesional y de ahí llegar acá, ehh, pero, uno está muy involucrado con el colegio. Se va involucrando cada

año más, y con las personas que uno ha compartido tantos años. Yo tuve un director que se fue hace poco, que fue el único director que había tenido, o sea, entonces igual son lazos muy fuertes que uno ha ido forjando acá en el colegio. Igual hay hartas cosas negativas que han ocurrido, no te puedo decir que no, hemos tenido, he vivido situaciones muy difíciles en ciertos momentos con alumnos, con agresividad, eeh, el otro día hicimos una comida y nos estábamos acordando de todas las cosas que nos han pasado, que uno se ríe, pero en el minuto… muchas veces la incomprensión de los papás, muchas veces que te culpan de cosas que no has hecho, porque los papás de repente tergiversan las cosas, muchas los niños tergiversan las cosas y los papás llegan de forma agresiva acá. Uno siempre trata de bajarles el perfil a todo, pero siempre ha sido más positivo que negativo.

12.3 Consentimiento Informado

Proyecto FONDECYT Nº 1151030 Niños y niñas doblemente excepcionales identificación y caracterización en los contextos escolar y familiar y aportes para su atención psicoeducativa.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Dirigido a: Profesores y otros profesionales que actualmente trabajan en establecimientos del sistema municipal de educación.

Mediante la presente, se le solicita su autorización para que participe del estudio enmarcado en el Proyecto Fondecyt N.º 1151030 "Niños y niñas doblemente excepcionales: identificación y caracterización en los contextos escolar y familiar y aportes para su atención psicoeducativa", conducido por la profesora María Leonor Conejeros, investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

En este contexto, una de las líneas de investigación está siendo llevada a cabo en terreno por las estudiantes Claudia Daneri, Magdalena Aránguiz y Laura Ramírez, bajo la tutela del co-investigador del proyecto Pablo Cáceres Serrano. La intención es conocer aspectos de la relación laboral y profesional del docente que ha estado vinculado con estudiantes doblemente excepcionales.

Su colaboración en dicha investigación implica que participe de un conjunto de entrevistas, a realizar a su conveniencia en los momentos y espacios que Ud. determine, con objeto de conocer los pormenores de esta relación con esta clase de estudiantes.

Para todos los datos que se recojan, se velará por mantener el estricto anonimato y privacidad. Además, los datos entregados serán absolutamente confidenciales, y sólo se usarán para los fines científicos contenidos en esta investigación.

La Investigadora Responsable del proyecto y, de modo directo, el co-investigador a cargo de la tutela, aseguran la total cobertura de costos del estudio, por lo que su participación no le significará gasto alguno. Además, la Investigadora Responsable junto con la Institución Patrocinante, adoptarán todas las medidas que sean necesarias, de modo de garantizar en la debida forma, la salud e integridad física y psíquica de los participantes en el estudio.

Los resultados de la investigación permitirán conocer con mayor detalle la relación con estos estudiantes y la forma en que deben ser atendidos. Aportará además, nuevo conocimiento en relación al tema, para incorporarlos en la formación profesional de los futuros profesores de enseñanza básica, media, diferenciales y psicólogos.

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en el, puedes hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicios.

Ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si consideras que se han vulnerado tus derechos, te pedimos que te comuniques con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra Alvear, Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (vrieu@pucv.cl . (56) (32) 2273444).
Desde ya le agradecemos su participación.

PABLO CÁCERES SERRANO
Psicólogo – Metodólogo de la Investigación.
Coinvestigador - Proyecto Fondecyt Nº 1151030
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

DRA. MARÍA LEONOR CONEJEROS
Psicóloga - Investigadora Responsable
Coinvestigador - Proyecto Fondecyt Nº 1151030
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Carolina Álvarez

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en el, puedes hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicios.

Ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si consideras que se han vulnerado tus derechos, te pedimos que te comuniques con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra Alvear, Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (vriea@pucv.cl , (56) (32) 2273444).
Desde ya le agradecemos su participación.

PABLO CÁCERES SERRANO
Psicólogo – Metodólogo de la Investigación.
Coinvestigador - Proyecto Fondecyt Nº 1151030
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

DRA. MARÍA LEONOR CONEJEROS
Psicóloga - Investigadora Responsable
Coinvestigador - Proyecto Fondecyt Nº 1151030
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en el, puedes hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicios.

Ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si consideras que se han vulnerado tus derechos, te pedimos que te comuniques con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra Alvear, Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (vrieai@pucv.cl , (56) (32) 2273444).

Desde ya le agradecemos su participación.

PABLO CÁCERES SERRANO
Psicólogo – Metodólogo de la Investigación.
Coinvestigador - Proyecto Fondecyt Nº 1151030
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

DRA. MARÍA LEONOR CONEJEROS
Psicóloga - Investigadora Responsable
Coinvestigador - Proyecto Fondecyt Nº 1151030
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Mª Angélica Reyes Marín

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en el, puedes hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicios.

Ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si consideras que se han vulnerado tus derechos, te pedimos que te comuniques con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra Alvear, Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (vriea@pucv.cl , (56) (32) 2273444).
Desde ya le agradecemos su participación.

PABLO CÁCERES SERRANO
Psicólogo – Metodólogo de la Investigación.
Coinvestigador - Proyecto Fondecyt Nº 1151030
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

DRA. MARÍA LEONOR CONEJEROS
Psicóloga - Investigadora Responsable
Coinvestigador - Proyecto Fondecyt Nº 1151030
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

12.4 Entrevistas Revisadas

E: PROBABLEMENTE VIÓ EN TI UNA PERSONA QUE ESTABA IGUAL DE PREOCUPADA POR SU HIJA QUE ELLA.

P: puede ser. Aunque , claro, a nivel académico la Paloma, le fue mal, como que casi nunca hubiese estado en clase,, sus notas

E : PROBABLEMENTE ERA UN POCO ASÍ POR TODOS LOS CAMBIOS QUE ESTABA VIVIENDO

P: Emocionalmente fue super duro para ella, para las dos. Ya este año, no. Hay otros casos también, pero ya, claro, no logré más, porque las mamás sí nos ven a nosotros como el salvavidas de repente. Ser salvavidas no es la idea.
Es sobre todo cuando hay casos asociados a lo conductual que no es problema académico sino los conductuales, por ejemplo TDAH, el tema del medicamento, como la persona que iba a regularse, no sé. Pero con Paloma ha sido el caso que más me he involucrado.

E: COMO MÁS DE FORMA PERSONAL, MÁS CERCANA. ENTONCES COMO QUE PARECIERA QUE UNA PARTE IMPORTANTE PARA TÍ PARA PODER GENERAR UN VÍNCULO MÁS AFECTIVO CON LOS NIÑOS ES LA COMUNICACIÓN QUE TÚ TENGAS CON SUS PAPÁS

P: Sí, porque en el fondo uno establece compromisos, con ciertos lazos para que ellos piensen que somos un equipo que nosotros damos una parte,pero que ellos también tiene que dar la otra, y realmente se notan los cambios cuando hay modificaciones con los papás en la estructura, en los apoyos. Bueno es primero con los niños, pero después con los papás para poder buscar cambios.

E: YO CREO QUE CON ESTO ESTAMOS LISTAS. MUCHAS GRACIAS .

P: De nada.

P: si, es más conversadora y tenemos mucha confianza, y con mi papá son temas más triviales. Entonces no sé, con mi mamá puedo estar una hora en el teléfono y me cuenta que pasó esto, que pasó lo otro, que está haciendo esto, me dice.. Por ejemplo mis papás también son cristianos, y mi papá trabaja mucho por la iglesia, entonces me pidió que ¿Cómo podemos hacer eso? ¿Tienes algún libro? Igual tenemos mucha confianza, como a veces situaciones conflictivas que se dan o cosas así, me llevo bastante bien, y no son relaciones como no sé, que pasemos peleando o cosas así, con mis papás todos tenemos caracteres diferentes, a veces chocamos, pero no me considero una persona así como "ya te dejo de hablar" quizás es por un momento, pero lo suelo pasar por alto, me llevo bien con mis papás, igual todos tenemos diferencias, y hay hasta porque tu tienes una forma de ver las cosas, y otra persona tiene una forma distinta de ver la misma cosa.

E: BUENO EN REALIDAD ESTAMOS BIEN, ESTA ES LA ÚLTIMA PREGUNTA, ESO

P: Igual si me quieres preguntar algo puede ser por whatsapp, cualquier cosa.

pancarta y todo. Y yo dije, pucha, pero deberíamos haber disfrazado a alguien de oso, ¡ya! Pero disfracemos tía, me decían, ¡al Felipe! ¿Felipito?, le digo yo, ¿te quieres disfrazar de oso? Ya tía, me dijo. Así que lo disfrazamos, le pusimos la nariz, las orejas, lo vestimos de negro y le hicimos una guatita blanca, y él se paseó por todos lados, y cuando dijeron la mascota del séptimo se paseaba, no, si tiene una personalidad increíble…

E: BUENO, YO CREO QUE CON ESTO ESTAMOS BIEN POR HOY, MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO, UN GUSTO CONOCERLA.

pero no es algo que le guste conversar, ya? Entonces si siento que a medida que ha pasado el tiempo la confianza es bien grande y nos conocemos más, ahora le entiendo más sus gustos, su forma de trabajar, al comienzo trabajaba lo que veían en el curso y me hacía las actividades así como pan comido, y como que yo veía "Entonces para qué" y empecé a buscar como más cosas interesantes, ejercicios desafiantes, que hasta para uno es como ohhh, pero eso le gusta, el desafío, que siempre lo estén desafiando intelectualmente, y cuando se equivoca no se frustra, es como "ups, no me di cuenta" y lo vuelve a hacer, además es muy chistoso y distraído. El otro día estábamos en el ejercicio 9 y lo hizo mal, por una cosa muy simple, no se fijó en algo, entonces yo le dije "Pero Felipe, mira, no te diste cuenta, esto es así, qué distraído, qué volado" y él "ups" y después yo le seguí escribiendo y me equivoqué, y se burló de mi!! Muy irónico "uy menos mal que yo soy el distraído" y eso se supone que los chicos con esa características no entienden la ironía y así, que les cuesta, pero el no.

E: ¿CUÁNTOS AÑOS TIENE FELIPE?

P: 12 y algo, va a cumplir 13 años

E: ¿ESTE AÑO CUMPLE LOS 13?

P: Si, en diciembre

E: AH, A FIN DE AÑO

P: Si, creo..

E: BUENO, YO CREO QUE CON ESTO ESTAMOS BASTANTE BIEN PARA SER LA PRIMERA ENTREVISTA, GRACIAS POR SU TIEMPO, POR LA BUENA DISPOSICIÓN, Y NOS PONEMOS DE ACUERDO PARA LA SIGUIENTE ENTREVISTA.