



Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Educación y Formación Docente

Carrera CCC de Licenciatura en Educación Especial.

Plan : 16/ 2016

Modalidad: Tesina

Título: “Las concepciones de la discapacidad en las prácticas educativas con jóvenes y adultos en la Escuela de Educación Especial Albergue Hogar de vida Juan XXIII, de la ciudad de San Juan.”

Nombre de la autora: Adela Paola Comastri

Registro N°4047519

DU 27922971

Directora: Lic. Iris Sanchez

Co-Directora: Lic. María del Valle Ruiz

Asesora: Dra Luciano Gabriela

San Luis 2026

DEDICATORIA

Este trabajo final de tesis con el que accederé al Título de Licenciada en Educación Especial está dedicada, en primer lugar a mi familia, principalmente a mis hijos, que han sido el motor de mi existir, a mis alumnos de la Escuela de Educación Especial Albergue Hogar de vida Juan XXIII, quienes me impulsaron a seguir perfeccionandome.

Y un agradecimiento especial al Sr Juan Carlos Giumni presidente y fundador de esta Institución donde tantas familias depositan sus esperanzas para el bienestar de sus hijos en la vida adulta.

Y por último a mis compañeros de trabajo a quienes entrevisté.

¡¡Gracias por que una vez más puedo decir que siempre necesitamos de otro para lograr objetivos!!!

Índice

Índice.....	3
RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1.....	7
1.- Contexto socio histórico, político, económico, cultural y/o institucional de la situación problemática de la realidad en estudio.....	7
1.1 Historia institucional: sus inicios.....	8
1.2 Su organización y funcionamiento en la actualidad.....	10
CAPÍTULO 2.....	12
Antecedentes, Objeto de investigación y Objetivos del trabajo.....	12
2.1 Antecedentes de investigación sobre el tema-problema.....	12
2.2 Objeto de investigación según la situación problemática.....	13
2.3 Objetivos o propósitos de la investigación.....	15
Objetivo General:.....	15
Objetivos específicos.....	15
CAPÍTULO 3.....	16
3. Entramado teórico-conceptual desde el que se analiza la realidad y construye el nuevo conocimiento.....	16
3.1 Las concepciones de la discapacidad a través del tiempo.....	16
3.2 La discapacidad y la Educación.....	19
3.3 La Educación especial.....	19
3.4 La Educación de Jóvenes y adultos.....	20
3.5 Prácticas educativas.....	20
CAPÍTULO 4.....	23
Consideraciones metodológicas de investigación.....	23
4.1 Lógica y perspectiva de investigación.....	23
4.2 Escenarios y Sujetos de Investigación.....	24
4.3 Las dimensiones que se analizaron.....	25
4.4 Estrategias de generación de la información.....	25
4.5 Estrategias de análisis.....	26
CAPÍTULO 5.....	27
Análisis de la información: Categorías Generadas.....	27
Categorías emergentes en el proceso de investigación.....	27
Categoría 1: Concepciones de discapacidad que subyacen a las prácticas educativas que se relacionan con el modelo médico rehabilitador.....	28
1.1 Dimensión Control:.....	28
1.2 Dimensión Contenidos:.....	31
1.3 Dimensión Contexto.....	32
1.4 Dimensión Objetivos.....	33
1.5 Dimensión Registro.....	33
Categoría 2: Concepciones de discapacidad que subyacen a las prácticas educativas vinculadas al modelo social y de derechos.....	33

2.1 Dimensión Control.....	34
2.2 Dimensión Contenidos.....	35
2.3 Dimensión Contexto.....	36
2.4 Dimensión Objetivos.....	37
2.5 Dimensión Registro.....	37
CAPÍTULO 6.....	37
Conclusiones:.....	38
BIBLIOGRAFÍA.....	42
ANEXO I.....	44
Observaciones directas de la propuesta institucional:.....	44
ANEXO II	47

RESUMEN

Este trabajo final presenta un informe de investigación centrado en las concepciones de la discapacidad presentes en las prácticas educativas de docentes que trabajan con jóvenes y adultos en la Escuela de Educación Especial Albergue Hogar de Vida Juan XXIII, ubicada en la provincia de San Juan, Argentina.

La investigación propone indagar cómo las concepciones que los docentes tienen sobre la discapacidad se reflejan en sus prácticas educativas. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo-interpretativo y basado en una perspectiva histórico-hermenéutica.

Utilizando como instrumento recolector de información la entrevista, se tienen en cuenta las respuestas de los docentes, realizando un análisis en torno a diversas dimensiones que enmarcan las prácticas educativas como lo son: el control, los contenidos, el contexto, los objetivos y el registro, en búsqueda de evidencias que den cuenta del posicionamiento respecto a un modelo de concepción sobre las personas con discapacidad.

El estudio incluye un recorrido por la historia de la institución con el sentido de conocer sus principales momentos históricos y relacionarlos con las concepciones sociales sobre la discapacidad. En este sentido, se consideran especialmente el modelo médico-rehabilitador y el modelo social, y la forma en que éstas marcan las prácticas de intervención con las personas con discapacidad.

Palabras claves: Discapacidad, concepciones de la discapacidad, prácticas educativas.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo explora las concepciones sobre la discapacidad que cada docente trae consigo al desarrollar sus prácticas educativas. Las mismas contribuyen a configurar la propuesta para el desarrollo integral de los jóvenes y adultos con discapacidad que asisten a la Escuela de Educación Especial Albergue Hogar de Vida Juan XXIII, ubicada en la provincia de San Juan.

El objetivo principal de esta investigación es describir y comprender las concepciones que los docentes sostienen respecto de la discapacidad en el contexto de sus prácticas educativas. Se busca analizar cómo éstas inciden en la dinámica institucional, en la configuración de los vínculos educativos y en el sentido que adquiere la escuela como espacio formador y de inclusión.

Para llevar a cabo este estudio, se utilizó un enfoque metodológico cualitativo que combinó la observación directa con entrevistas a docentes y al fundador de la institución. A partir del material recolectado se establecieron categorías de análisis basadas en los componentes de la práctica educativa propuestos por Antonio Zabala Vidiella (2000), tales como: registro, objetivos, contenidos, control y contexto, con el fin de examinar de manera integral las dimensiones que estructuran el quehacer docente. La información reunida fue procesada mediante la transcripción de entrevistas y el análisis comparativo de los datos, a través de cuadros que permitieron identificar las particularidades y puntos de convergencia entre las distintas prácticas. Este procedimiento posibilitó comprender cómo cada docente construye su mirada sobre la discapacidad y de qué modo esta orientación se traduce en sus acciones educativas cotidianas.

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de visibilizar las concepciones docentes sobre la discapacidad, como factor determinante en la construcción de prácticas educativas. Comprender cómo los educadores interpretan y abordan la discapacidad permite no solo mejorar la calidad de las propuestas, sino también fortalecer el compromiso institucional con la equidad y el respeto por las diferencias.

En este sentido, la investigación aporta a la reflexión crítica sobre el rol de la escuela especial en la actualidad y a la consolidación de una educación que promueva la participación plena y el desarrollo integral de todas las personas.

CAPÍTULO 1

1.- Contexto socio histórico, político, económico, cultural y/o institucional de la situación problemática de la realidad en estudio.

La Institución en la que se realiza la investigación es la Escuela de Educación Especial Albergue Hogar de Vida Juan XXIII, de la ciudad de San Juan, en Argentina.

Para comprender la complejidad de la vida institucional y el carácter de la misma es necesario leerla desde dos perspectivas complementarias que interjuegan a diario.

Como síntesis de lo que se desarrollará en el siguiente subtítulo sobre los aspectos históricos y contextuales de la Institución, se puede decir que la misma se encuadra por un lado como Escuela de Educación Especial, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan, bajo el marco normativo jurisdiccional, dentro de la educación formal, como escuela pública de gestión privada.

Sin embargo, como Albergue Hogar de vida Juan XXIII, sus inicios son anteriores. Bajo la órbita del Ministerio de Salud de la provincia, dentro de la categoría de Centro de Día y Albergue, era vista como una institución no formal y recibía a jóvenes y adultos con discapacidad, entre los 24 a 68 años.

Detallaremos a continuación, en forma cronológica, pormenores de la situacionalidad histórica que dejarán más claro el panorama.

Legalmente, en la actualidad, la Institución responde a las normativas del Ministerio de Educación, como lo es la Ley Nacional de Educación N° 26.206, y Ley Provincial de Educación Ley 1327-H, sancionada el 16 de julio de 2015 y la modificatorias introducidas a la misma en la Ley 2166-H del 26 de noviembre de 2020.

A estas se deben sumar las Resolución 155/11 del CFE que establece las políticas para la Modalidad de Educación Especial en Argentina, la Resolución 311/16 del CFE “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad”.

Por otro lado, al ser también un Centro de Día debe responder a la Ley 24.901 (Argentina) que establece el Sistema de Prestaciones Básicas de Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las personas con discapacidad, garantizando cobertura integral en salud, educación y servicios sociales que otorga a nivel nacional el Ministerio de Salud. Dicho marco es fundamental a tener en cuenta cuando se deba responder a las auditorías de las diferentes obras sociales que son prestadoras de las/los jóvenes adultos que asisten a la Institución.

Este marco básico emitido por el Ministerio de Salud Pública de la provincia de San

Juan, según Resolución 1328/2006, otorga a este tipo de Instituciones el modelo de organización y de funcionamiento de prestaciones y establecimientos de atención a personas con discapacidad. En el Apartado 6 inc 4, encontramos todo lo referido al funcionamiento de los Centros de Día, como objetivos, beneficiarios, pautas de ingreso y egreso, tipo de prestación, cómo debe constituirse su equipo técnico básico profesional, sus servicios y tipos de actividades que debe brindar. Por último, en el Inciso 5 encontraremos todo lo referido a los requisitos de organización de la planta física de los centros de día.

En este complejo contexto en el que se conjugan las disposiciones de dos ministerios, funcionan ésta y otras instituciones, en la jurisdicción de San Juan.

1.1 Historia institucional: sus inicios

Para comprender la configuración actual de las prácticas educativas en la institución objeto de estudio, resulta necesario situar su origen en el contexto socio-histórico, político, cultural e institucional en el que se inscribió su fundación. A tal fin, se recurrió al análisis de diversas fuentes documentales, actas institucionales, crónicas, artículos periodísticos y a la reconstrucción de testimonios, particularmente los del principal impulsor de la iniciativa.

La institución surge en la provincia de San Juan a mediados de la década de 1980, a partir de la iniciativa del Sr. Juan Carlos Giugni, cuya trayectoria personal (marcada por la búsqueda de respuestas frente al diagnóstico de autismo de su hija, en un contexto de escaso conocimiento y limitada oferta de atención especializada) dio origen a un proyecto que posteriormente adquirirá carácter colectivo. En la década de 1970, ante la falta de recursos locales, la familia emprendió un recorrido por distintos centros del país e incluso del exterior, estableciendo vínculos con profesionales de diversas disciplinas (psicología, fonoaudiología, psicopedagogía, kinesiología, entre otras), promoviendo instancias de formación con especialistas nacionales e internacionales. Estas experiencias derivaron en la conformación de un equipo interdisciplinario orientado al acompañamiento de las terapias.

En este proceso, otras familias de la comunidad sanjuanina que atravesaban situaciones similares se sumaron a la iniciativa, dando lugar a la creación de la Asociación Sanjuanina de Ayuda al Niño Aislado (ASANA). A través de acciones colectivas destinadas a la recaudación de fondos, se logró concretar, el 17 de marzo de 1986, la inauguración del Instituto de Recuperación Integral del Niño Aislado (IRINA), inicialmente organizado como una organización no gubernamental (ONG) con personería jurídica y bajo la órbita del Ministerio de Salud. Posteriormente, el 8 de

septiembre de 1992, el Ministerio de Educación de la provincia de San Juan aprobó el funcionamiento del Hogar de Vida Juan XXIII, incorporando la institución al sistema educativo formal bajo la dependencia de la Dirección de Educación Privada. Finalmente, en el año 2009, se consolidó su denominación actual como Escuela de Educación Especial Albergue Hogar de Vida Juan XXIII.

Este proceso fundacional se inscribe en un contexto más amplio, tanto a nivel nacional como internacional, caracterizado por el surgimiento de numerosas asociaciones de padres orientadas a la atención y protección de personas con discapacidad, en un escenario en el que el estado ofrecía respuestas limitadas. Estas iniciativas se desarrollaron bajo el predominio del modelo médico-rehabilitador, paradigma hegemónico desde el cual se conceptualizaba la discapacidad como una deficiencia individual de base biológica o funcional, susceptible de diagnóstico, tratamiento y eventual rehabilitación, tal como señalan Arnaiz Sánchez (2004), Palacios (2008) y De Asís (2013).

En este marco, la centralidad de los abordajes recaía en los saberes profesionales especializados, configurando prácticas orientadas a la normalización y recuperación de funciones consideradas deficitarias. En consonancia con este paradigma, la institución analizada organizó sus primeras prácticas desde una lógica asistencial y rehabilitadora, en la que la persona con discapacidad era concebida predominantemente como un sujeto dependiente, con requerimiento de cuidado permanente y supervisión especializada. Esta concepción dio lugar a la configuración de dispositivos institucionales que no solo respondían a necesidades educativas, sino también a funciones de contención integral e incluso de residencia, anticipando situaciones en las que las familias no pudieran sostener el acompañamiento.

Las prácticas cotidianas, tanto si se las considera en el plano de las actividades de la vida diaria como en las propuestas educativas, se estructuraron históricamente desde esta matriz, con una marcada impronta paternalista. Un indicador significativo de la persistencia de este enfoque se evidencia en el uso de determinadas denominaciones, como la referencia a los docentes en términos de “terapeutas”, lo cual pone de manifiesto la preeminencia de una mirada de corte clínico por sobre una perspectiva educativa. Asimismo, la legitimación de procesos de institucionalización prolongada, característica propia de este modelo, se expresa en la permanencia de algunos estudiantes durante extensos períodos, superiores a las dos décadas, situación que ha sido objeto de cuestionamientos en las últimas décadas debido a sus posibles efectos en términos de aislamiento y desarrollo subjetivo.

En este sentido, el análisis del origen institucional permite comprender que las concepciones de discapacidad propias de la época de fundación no solo configuraron los dispositivos iniciales, sino que continúan incidiendo en las prácticas educativas actuales, en un escenario donde las tensiones se hacen presentes.

En un contexto contemporáneo atravesado por el avance de enfoques inclusivos y del modelo social de la discapacidad, la institución evidencia la coexistencia de transformaciones y persistencias que remiten a su matriz fundacional. Esta tensión constituye un elemento central para el análisis de las concepciones de discapacidad que subyacen a las prácticas educativas con jóvenes y adultos, núcleo problemático de la presente investigación.

1.2 Su organización y funcionamiento en la actualidad

En la actualidad, la institución funciona por grupos diferenciados, según la atención que necesiten y las condiciones del entorno de vida. Los concurrentes están distribuidos en 2 grupos: el Centro de día, cuyos alumnos asisten en dos horarios diferentes: unos solo asisten medio día de 9 a 13 h. y otros realizan jornada completa de 9 a 18 h. Este tiempo se reparte entre los talleres y otras actividades de áreas especiales como plástica, terapia ocupacional, educación física, fonoaudiología, kinesiología, y educación musical, donde tienen incluido la hora del desayuno, almuerzo y merienda.

El segundo grupo, Hogar de Vida, lo conforman cinco (5) alumnos que viven en la Institución. Ellos realizan las mismas actividades que los alumnos de jornada completa y el resto de las horas del día, a partir de las 18, son asistidos por personal que atiende sus necesidades inclusive los fines de semanas. Estos adultos, en su mayoría ya se encuentran con sus padres fallecidos, y los que aún cuentan con familia son visitados los fines de semana o salen cuando se produce algún evento fuera de lo ordinario.

Cuenta con una matrícula de 25 alumnos y su oferta educativa está basada en brindarles un lugar de pertenencia y talleres recreativos.

Estos talleres recreativos son planificados por el docente siguiendo diferentes diseños curriculares que existen en la provincia, siendo esto una opción autónoma del personal y no una directiva de la Institución. Los diseños que se usan son:

“Diseño curricular de jóvenes y adultos”, “Diseño Jurisdiccional de educación inicial, Segundo ciclo Jardín de infantes”, cuyos contenidos hacen referencia a : Identidad, Autonomía, Convivencia, Lenguaje, Literatura, Artes visuales, Música, Educación física y Expresión corporal.

A su vez la resolución 6382/21 del Ministerio de Educación de la provincia de San

Juan basándose en la Resolución del CFE N° 311/16. En sus anexos 1 y 2 brinda una “Guía de orientación del nivel de Educación Integral de adolescentes, jóvenes y adultos” En la misma se ofrece un marco jurisdiccional para la Formación pre- laboral, Formación laboral y de Inclusión laboral y una selección de contenidos curriculares para abordar cada etapa.

Un dato importante a considerar es que en esta Institución, a pesar de la normativa que fija entre los 13 y hasta los 30 años o 45 en las zonas alejadas de la provincia, los alumnos no egresan, por lo cual su trayectoria culmina cuando las familias deciden, junto al equipo interdisciplinario, que ya no asistirá más o por fallecimiento.

En síntesis, la situación actual de la institución presenta características atípicas. Si bien se encuentra denominada formalmente como Escuela, incorpora además la condición de Albergue. A su vez, depende de la órbita de dos ministerios diferentes y las actividades que allí se desarrollan se vinculan, en gran medida, con propuestas de talleres propias de un Centro de Día. En este entramado de funciones, denominaciones y caracterizaciones institucionales, las personas que integran la matrícula pueden ser nombradas como asistentes o concurrentes. No obstante, a los fines específicos de este trabajo, se las denominará alumnos, en consonancia con la actual denominación institucional de Escuela.

CAPÍTULO 2

Antecedentes, Objeto de investigación y Objetivos del trabajo

2.1 Antecedentes de investigación sobre el tema-problema.

Para la elaboración del presente trabajo se realizó una revisión bibliográfica orientada a relevar y analizar producciones académicas vinculadas con el tema-problema en estudio. Dicha búsqueda incluyó artículos científicos, tesis de grado y posgrado, así como informes y documentos institucionales, tanto en el ámbito nacional como internacional.

En primer lugar se tomó como referencia el trabajo de grado de la Fundación Universitaria de Popayán, (Colombia), elaborada por Erazo Moreno, Palechor Paz y Piamba Urbano; titulada “Concepciones de los docentes acerca de las Prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad en la Escuela Normal Superior de Popayán” en 2019, donde no solo se puede recopilar información relacionada a la temática en estudio sino también los aportes en cuanto a su confección y a su formato de estructura los cuales fueron interesantes para sumar a este trabajo.

Otro trabajo que se analizó como antecedente es la monografía “La educación especial y otras modalidades del sistema educativo. Aportes para pensar una educación permanente de jóvenes y adultos más inclusiva” de la estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Yesica Giménez González, de la Universidad Nacional de Luján (2018). En la misma se analizan las particularidades que debería observar una propuesta educativa orientada a responder desde el derecho de los jóvenes y adultos con discapacidad que asisten a un centro de día. Este trabajo incluye temáticas relevantes en la educación de jóvenes y adultos lo cual resulta importante para avanzar en la comprensión de la pregunta de investigación.

Para contribuir este proceso de investigación también se utilizó el artículo “Deconstruyendo la discapacidad desde los derechos humanos” de la revista Grupo artículo 24, por la educación inclusiva donde Agustina Palacios (2018) va citando en su Investigación de tesis doctoral, como se fue transformando el concepto de Discapacidad con el paso de los años, presentando los diferentes modelos de conceptualización, lo que ayudó a comprender el concepto actual de discapacidad, tema eje en el cual situamos la mirada en este plan ya que dicha información permitió comprender desde qué conceptualización abordan discapacidad los docentes de la Escuela de Educación

Especial Albergue Hogar de vida Juan XXIII.

2.2 Objeto de investigación según la situación problemática.

El tema que se eligió para el presente trabajo y que se ha explicitado en el título, nos marca los aspectos que vamos a comprender para acercarnos a la situación problemática. Estos son:

- Concepciones de la Discapacidad: ¿Cómo se entiende y conceptualiza la discapacidad? en el campo de interés que es la Escuela de Educación Especial Albergue Hogar de Vida Juan XXIII
- Prácticas educativas: en este trabajo se opta por emplear el término prácticas educativas, en lugar de prácticas pedagógicas, dado que el primero permite abordar el fenómeno desde una perspectiva más amplia e integral. Siguiendo a Paulo Freire (1997), “educar implica un acto profundamente humano y político, orientado a la transformación de la realidad y al desarrollo de la conciencia crítica”. Desde esta mirada, las prácticas educativas comprenden todas aquellas acciones intencionadas que promueven aprendizajes, valores y procesos de formación, tanto en espacios formales como en contextos no formales o informales, donde intervienen diversos sujetos y saberes. No se limitan, por lo tanto, al ámbito escolar ni a la figura del docente, sino que incluyen múltiples escenarios y actores que participan en la construcción social de la educación.

Por su parte, el concepto de prácticas pedagógicas se circunscribe a un campo más específico, vinculado al ejercicio profesional del docente dentro de instituciones educativas estructurada, estas prácticas pedagógicas requieren una acción planificada, organizada que tendrán como base saberes teóricos y didácticos, orientada a la enseñanza sistemática de contenidos y al logro de aprendizajes escolares, en opinión de Fanfani (2010). En este sentido, lo pedagógico se asocia a la dimensión técnica y reflexiva del acto de enseñar, mientras que lo educativo abarca un entramado más amplio de relaciones, experiencias y significados que contribuyen a la formación de los sujetos.

Pensar las prácticas educativas desde su carácter formativo implica reconocer como dice Larrosa (2003) que la educación no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que es, ante todo, una “experiencia de sentido”, en la que se configura la subjetividad y se “construyen modos de estar en el mundo”. Desde esta perspectiva, la elección del término prácticas educativas responde a la intención de recuperar esa dimensión vivencial, relacional y ética de la educación, que cobra especial relevancia en el trabajo

con jóvenes y adultos en situación de discapacidad. En el contexto de la Escuela de Educación Especial Albergue “Hogar de Vida Juan XXIII”, esta conceptualización permite reconocer la multiplicidad de prácticas, vínculos y significaciones que atraviesan el quehacer educativo cotidiano y que influyen directamente en los procesos de aprendizaje y en la construcción de subjetividades.

En síntesis, al ser un establecimiento que responde a los diferentes Ministerios se entiende que se encontrarán prácticas pedagógicas relacionadas directamente a los profesionales de titulación docente de educación especial y prácticas educativas brindadas por todo el resto de la comunidad educativa cuya titulaciones corresponden a otras disciplinas que se relacionan y nutren del campo de la educación especial. Por lo tanto se opta por el término más abarcativo y no tan específico.

- Interacción entre concepciones y prácticas: la cuestión clave en este punto es cómo el primero influye en el segundo, es decir, las concepciones de la discapacidad en las prácticas educativas y viceversa. Aquí todos los estudiantes, profesores, y familiares están involucrados, pero por ahora solo tomaremos la perspectiva de los educadores.

En este marco, el presente trabajo se orienta a indagar las concepciones que subyacen a las prácticas de los docentes de Educación Especial, entendidas como marcos interpretativos que configuran los modos de participación y desarrollo de las personas con discapacidad en el ámbito educativo. Resulta fundamental problematizar dichas perspectivas, en la medida en que inciden en la calidad de las experiencias educativas y en las posibilidades de inclusión y emancipación de los sujetos.

A partir de lo planteado anteriormente, la pregunta que orienta y delimita el objeto de estudio es la siguiente:

¿Desde qué concepciones de discapacidad se configuran las prácticas educativas de docentes que trabajan con jóvenes y adultos en la Institución Escuela de Educación Especial Albergue Hogar de vida Juan XXIII?

2.3 Objetivos o propósitos de la investigación.

Objetivo General:

Comprender desde qué concepciones de discapacidad se configuran las prácticas educativas que llevan adelante los docentes con jóvenes y adultos en la Institución Escuela de Educación Especial Albergue Hogar de vida Juan XXIII.

Objetivos específicos

1. Describir y analizar las prácticas educativas desarrolladas en la Escuela de Educación Especial Albergue Hogar de Vida Juan XXIII, considerando las dimensiones de control, contenidos, contexto, objetivos y registro.
2. Comprender las concepciones de discapacidad que subyacen a dichas prácticas, en relación con los modelos teóricos de la discapacidad.

CAPÍTULO 3

3. Entramado teórico-conceptual desde el que se analiza la realidad y construye el nuevo conocimiento.

En este capítulo se presenta el entramado teórico que guiará la investigación, con el objetivo de proporcionar una comprensión profunda y rigurosa del tema en análisis. Este marco no solo facilita la interpretación de los datos obtenidos, sino que también permite identificar vacíos en el conocimiento actual y proponer nuevas perspectivas o enfoques para abordar el problema de estudio. La construcción de este marco teórico es, por lo tanto, un paso crucial en el proceso investigativo, ya que permite conectar el trabajo con el conocimiento previo y, al mismo tiempo, aportar una contribución original y significativa al campo de estudio.

3.1 Las concepciones de la discapacidad a través del tiempo.

En primer lugar vamos a repasar las concepciones de la discapacidad que se dieron a través del tiempo.

Que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos, parece en la actualidad ser una afirmación no factible de ser cuestionada. Sin embargo, hasta tiempos no muy lejanos, la mirada hacia la discapacidad partía desde una concepción caritativa, que no llegaba a comprender la complejidad social de este fenómeno. Ello sin duda es el resultado de una historia de persecución, exclusión, y menosprecio a la que las personas con discapacidad se vieron sometidas desde tiempos muy lejanos. Como destaca Aguado Díaz (1995), desde la antigüedad hasta nuestros días, han existido grandes contradicciones en el tratamiento otorgado a las personas con discapacidad. Dichas contradicciones son una constante histórica, y constituyen una manifestación de la tensión existente entre las diferentes concepciones de las que es objeto la discapacidad, las que oscilan entre dos extremos, que son aludidos en el título de la obra de Laín Entralgo (1961) “Enfermedad y pecado”. Si bien podría afirmarse que las respuestas sociales y jurídicas hacia la discapacidad han ido fluctuando como consecuencia de estas dos perspectivas que, la consideraban resultado del pecado, o la consideraban una enfermedad, es posible distinguir tres modelos de tratamiento, que a lo largo del tiempo se ha dispensado a las personas con discapacidad, y que, en algunos ámbitos coexisten (en mayor o menor medida) en el presente.

- Un primer modelo llamado de prescindencia en el que se supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso, y en el que las personas con

discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones: se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que por lo desgraciadas que son sus vidas no merecen la pena ser vividas. Como consecuencia de estas premisas, la sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o situándose en el espacio destinado para los anormales y las clases pobres, con un denominador común marcado por la dependencia y el sometimiento, en el que asimismo son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia.

- El segundo modelo conocido como rehabilitador, desde su filosofía se considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, sino científicas (derivadas en limitaciones individuales de las personas). Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas. Es por ello que el fin primordial que se persigue desde este modelo es normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa. Como se verá, el problema pasa a ser, entonces, la persona, con sus diversidades y dificultades, a quien es imprescindible rehabilitar, psíquica, física, mental o sensorialmente.

- El tercer modelo, denominado Social, es aquel que considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas sin discapacidad, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no a la discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. En el mismo se parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades.

Este último modelo mencionado, ha sido la consecuencia de una larga lucha, planteada

por las propias personas con discapacidad, que tuvo sus frutos en diversos ámbitos. Uno de ellos, es, en el derecho internacional, el de los derechos humanos, con sus consecuentes implicaciones en los Derechos de las legislaciones internas de los Estados Parte. El último paso en dicho sentido, ha sido la reciente aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este instrumento es el resultado de una evolución que viene dándose en el plano del Derecho, a partir de la década de los años ochenta del siglo XX.

El modelo social ha contribuido a movilizar las prácticas y a problematizar a quienes trabajan con personas con discapacidad, modificando los modos de actuar, de pensar y de enseñar. En este marco, la investigación se posiciona en indagar desde qué concepciones, con base en los modelos descritos anteriormente, se arman las propuestas que se ofrecen a las personas adultas con discapacidad que asisten a la institución referida.

La discapacidad desde el modelo Social y de Derechos

Teniendo en cuenta lo que consigna Agustina Palacios (2008) en su tesis doctoral, en la década de los años setenta del Siglo XX, nació una nueva concepción respecto de la discapacidad. En Estados Unidos de Norteamérica, el activismo político aportaba los primeros cimientos de lo que sería el movimiento de vida independiente. En el Reino Unido, desde la sociología se construían las bases teóricas de lo que en un inicio se denominaría el modelo de barreras sociales, para pasar a ser conocido como el modelo social de discapacidad.

Ambos caminos, absolutamente concurrentes y necesarios, aportan una nueva mirada, que pone el acento en las barreras sociales como causa u origen de la discapacidad, que deja de ser caracterizada como una limitación –física, mental, intelectual o sensorial– de la persona, para pasar a ser concebida como una limitación social.

Los presupuestos fundamentales del modelo social son dos. En primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales o al menos preponderantemente sociales.

Según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social.

En cuanto al segundo supuesto que se refiere a la utilidad para la comunidad se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas sin

discapacidad.

La discapacidad aparece, entonces, cuando la persona interactúa con el contexto y se presentan barreras que provocan limitaciones en el desempeño, y allí surge la situación discapacitante. Frente a ello, el movimiento de personas con discapacidad introdujo, además de la mirada social, el lema “nada sobre la discapacidad sin las personas con discapacidad”, enfatizando de este modo, la necesidad de participación real y efectiva en las políticas públicas en materia de discapacidad y, asimismo, en las decisiones de la vida de las propias personas con discapacidad (Palacios, 2008).

3.2 La discapacidad y la Educación

Como parte del marco legal vigente que regula el sistema educativo nacional, se reconoce la centralidad de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que se apoya en los lineamientos de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, a la que, en Argentina se le reconoce rango supra constitucional. En este marco, promueve la inclusión educativa, el respeto por la diversidad y la igualdad de oportunidades, garantizando el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad, tanto en instituciones de educación común como en aquellas de educación especial.

3.3 La Educación especial

El artículo 42 de la LEN (Ley Nacional de Educación) establece que la Educación Especial “es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo”. Que la Educación Especial “se rige por el principio de inclusión educativa” y que “brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común” e incluye políticas educativas que brinden la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad para que puedan realizar sus trayectos en la escuela común, mediante los ajustes y apoyos necesarios. Se alude también a que la educación es permanente, a lo largo de la vida. Es decir, superada la etapa de Educación obligatoria, se continúa en un proceso de educación permanente, en contextos no formales.

La educación no formal incluía, según Sirvent (2006) toda propuesta educativa organizada y planificada que se desarrolla fuera del sistema educativo oficial, con el propósito de brindar oportunidades de aprendizaje específicas a determinados grupos de la población, ya sean personas adultas o niños.

3.4 La Educación de Jóvenes y adultos.

Dentro de la modalidad de educación especial, partiendo específicamente de la Resolución CFE 155/11, en la que se da cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley N° 26.206, se establecen lineamientos específicos para la educación de jóvenes y adultos. Recorriendo el artículo 48 del Capítulo 9 encontramos que su objetivo es brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, a quienes no hayan completado su trayectoria escolar en la edad establecida. De esta manera se les brindará posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

Sirvent (1999) explica que cuando hablamos de educación de adultos nos referimos a adultos y jóvenes mayores de quince años. Históricamente se ha asociado a acciones de alfabetización y de educación compensatoria dirigida a los grupos de población que no han accedido al nivel de educación formal. Actualmente la educación de adultos, continúa explicando Sirvent, se refiere no sólo a acciones de alfabetización o de educación compensatoria, sino que incluye instancias de “actualización profesional”, “educación y salud”, “educación y trabajo”, “educación y política”.

De manera que, siguiendo a la autora, se buscará indicios de una propuesta en las prácticas educativas que se oriente a estos aspectos mencionados.

3.5 Prácticas educativas

La pregunta del problema pone bajo la lupa las prácticas educativas y las concepciones que las sustentan, por ello, es necesario considerar algunas precisiones respecto del sentido del término. Según el análisis realizado por Cabrero, Enriquez y Peña (2008), la práctica educativa docente constituye un proceso dinámico y reflexivo que comprende todas las situaciones que se desarrollan en la interacción entre el docente y los estudiantes. Los autores señalan que esta práctica no se restringe únicamente a la enseñanza dentro del aula, sino que también involucra las acciones, decisiones e intervenciones que el docente lleva a cabo antes y después de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el contexto áulico.

Los autores antes mencionados plantean que “Abordar la práctica educativa desde esta perspectiva revela la complejidad de las relaciones y variables que deben considerarse al observar la actividad diaria y su impacto en los participantes del proceso.”

Cecilia Fierro (1999) describe la práctica educativa como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los actores implicados en el proceso. Desde esta óptica entendemos que el quehacer educativo se aleja de la aplicación de técnicas de enseñanza y se convierte en una acción compleja y plenamente intencionada que afecta diversas dimensiones, como la personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valoral.

En este mismo sentido, resulta relevante el aporte de Carr (1988), quien sostiene que la educación debe entenderse no sólo como una actividad teórica, sino fundamentalmente como una práctica orientada al desarrollo de las capacidades y la formación de los estudiantes mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El autor enfatiza que la práctica educativa no se da de manera mecánica ni inconsciente, sino que es una “actividad intencional desarrollada de forma consciente”. Y que además, “Los esquemas teóricos de los educadores son formas heredadas de pensar que deben ser iniciadas para estructurar inteligentemente y coherentemente lo que piensan, dicen y hacen.”

Por su parte, Antony Zabala Vidiella (2000) explica las prácticas educativas como una serie de actividades planificadas, organizadas y relacionadas entre sí, diseñadas con el propósito de lograr objetivos educativos concretos, cuyos momentos de inicio y cierre son claramente reconocidos tanto por los docentes como por los estudiantes. El mencionado autor destaca que para comprender las prácticas educativas es esencial considerar las unidades de análisis y los objetivos que las configuran y que esos aspectos son fundamentales para entender la configuración de la práctica educativa. Nos explica también que los procesos educativos “son complejos y no siempre es fácil identificar todos los factores que los definen. La estructura de la práctica responde a múltiples determinantes, incluyendo parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, recursos y condiciones físicas disponibles”, entre otros. De la misma manera sostiene que: “La práctica educativa es fluida y elusiva, difícil de limitar con coordenadas simples, y refleja una variedad de factores, ideas, valores y hábitos pedagógicos.”

Plantea también que “Comprender la intervención educativa requiere situarse en un modelo en el que el aula se configure como un microsistema definido por espacios, organización social, relaciones interactivas, distribución del tiempo y uso de recursos didácticos.” Y más adelante explicita que “Las secuencias didácticas y otras variables metodológicas, así como la manera de configurar las actividades, son características distintivas de la práctica educativa.” En el mismo rumbo nos plantea que la

característica diferencial de estos métodos depende de cómo se organicen y articulen las actividades en secuencias ordenadas y que el análisis de estas secuencias que propongan los profesionales, nos permitirá detectar las concepciones que subyacen a sus prácticas educativas. Finalmente nos plantea que nos pondrá en perspectiva para analizar esas prácticas el “encontrarnos... , con un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para alcanzar objetivos educativos específicos, con un principio y un final conocidos por el profesorado y la clase.

Sintetizando, en el marco de esta investigación, las prácticas educativas no se comprenden como acciones neutras ni meramente técnicas, sino como construcciones situadas que expresan modos particulares de interpretar la discapacidad, la enseñanza y las posibilidades de los sujetos. A partir de lo expuesto, las concepciones que los docentes sostienen acerca de la discapacidad orientan y dan significado a sus intervenciones, influyendo en las formas de vinculación, en las expectativas de aprendizaje y en las decisiones didácticas que se despliegan en la cotidianeidad escolar. Es de este modo que las prácticas educativas y las concepciones se constituyen en dimensiones estrechamente relacionadas, en tanto las representaciones sobre los estudiantes y sus posibilidades atraviesan las maneras de enseñar, acompañar y promover procesos educativos en el ámbito de la Educación Especial.

CAPÍTULO 4

Consideraciones metodológicas de investigación.

4.1 Lógica y perspectiva de investigación

Este trabajo de investigación se centra en un estudio de lógica cualitativa, con una perspectiva descriptiva-interpretativa. Esto significa sumergirse en la realidad de manera dinámica e interactiva, tratando de entender, con búsqueda de profundidad, las redes de sentidos que subyacen a las prácticas en un contexto situado. Este enfoque permite generar una comprensión rica y a fondo de las experiencias y significados de los y las participantes, lo que es fundamental en la investigación cualitativa.

Esta perspectiva permite desentrañar la compleja red de significados que las personas construyen alrededor de la discapacidad y la educación a partir del análisis de sus prácticas educativas orientadas a la inclusión. Desde este enfoque relaciona los análisis con el contexto histórico, permitiendo de este modo explorar las situaciones, contextos y significaciones para captar mejor el entorno y las experiencias de las personas. Esta parte cualitativa se desarrolló mediante un proceso analítico inductivo e interpretativo, en el que fuimos adaptándonos y moviéndonos a medida que avanzamos a través de análisis emergentes y flexibles.

Resulta importante enfatizar cómo entendemos esta metodología: aunque valoramos el pluralismo metodológico y reconocemos diferentes enfoques para estudiar la realidad, se optó por el que permite ofrecer una descripción general del contexto y asegurar la mayor intersubjetividad posible al interpretar la realidad. Debo destacar que como observador-partícipe, me relaciono con el objeto de estudio a través de los sentidos y significaciones que surgen en el proceso de investigación, buscando siempre una interacción auténtica con las experiencias y perspectivas de los participantes (Yuni, 2006).

4.2 Escenarios y Sujetos de Investigación.

La investigación se llevó a cabo en la Escuela de Educación Especial Albergue Hogar de Vida Juan XXIII. Dicha Institución depende del Ministerio de Educación de la provincia de San Juan, siendo la misma una institución pública de gestión privada. En este marco generamos un muestreo de tipo intencional, del cuál formaron parte docentes

que cumplieran los siguientes criterios de inclusión:

- Docentes trabajadores de la escuela.
- Que hayan expresado su deseo de participar de la investigación

Asimismo, se ha tenido en cuenta: las edades de los y las docentes, su formación y la experiencia en el campo de la Educación Especial. A partir de dichos criterios se seleccionaron seis (6) docentes, tres del turno mañana, y tres del turno tarde, con edades que oscilan entre 25 a 55 años, con diferentes títulos y que poseen diferentes años de antigüedad, que se detalla en el cuadro que presentamos a continuación.

Docente	Edad	Formación académica	Experiencia en Discapacidad
Sujeto 6	55	Profesor De Educación Primaria	25 Años
Sujeto 5	53	Profesora En Educación Especial	22 Años
Sujeto 4	48	Abogada y capacitación docente en Educación Especial	23 Años
Sujeto 3	43	Acompañante Terapéutico	18 Años
Sujeto 2	35	Acompañante Terapéutico	5 Años
Sujeto 1	25	Secundario Completo	3 Años

4.3 Las dimensiones que se analizaron

Para este estudio analizar cada una de las dimensiones que conforman las prácticas educativas permitió realizar la lectura sobre las concepciones de la discapacidad, siendo ellas un dato relevante al momento de relacionar las prácticas cotidianas y la concepción que trae consigo cada docente sobre la discapacidad.

Una vez determinadas las unidades didácticas como unidades preferenciales de análisis de la práctica educativa, buscamos dimensiones para poder analizar las características diferenciales en cada una de las diversas maneras de enseñar. Vamos a elegir a Sarah Tann (1990), quien, al describir el modelo de trabajo por tópicos, identifica las siguientes dimensiones:

- Control: entendiéndose como el grado de participación del alumnado en la decisión del trabajo a realizar
- Contenidos: referido de diversidad de temas y profundidad del desarrollo.
- Contexto: hace referencia a la forma en que se agrupan los alumnos en clase.
- Objetivo: hace referencia al sentido que se atribuye al trabajo y la temporalización que se le otorga.
- Registros: hacen referencia al tipo de materiales que se usa para organizar la información del trabajo llevado a cabo y los logros alcanzados por los alumnos.

4.4 Estrategias de generación de la información.

Las estrategias que acompañaron esta investigación, en tanto permitió comprender las prácticas que se llevan a cabo en las aulas, se seleccionaron: la observación participante, indagación a docentes a través de entrevistas y una entrevista a quien fuera el fundador de la institución.

La estrategia de entrevista permite al investigador acceder a hechos, descripciones de situaciones o interpretaciones a las cuales no se podía acceder de otro modo. En este estudio se utilizó la entrevista del tipo semiestructurada. Esta interacción fue realizada de manera individual, cara a cara, lo que nos permitió acceder a información verbal y no verbal. Las entrevistas semiestructuradas se apoyan en un guión de temas o preguntas, pero permiten alterar el orden, introducir nuevas cuestiones y profundizar en aquellas respuestas que resulten relevantes durante la conversación. (Valles, 1999).

En la misma línea, Vasilachis de Gialdino, (2006) sostiene que la entrevista cualitativa, de carácter flexible, posibilita acceder a los significados que los actores sociales construyen, favoreciendo la libre expresión dentro de un marco orientado por el investigador. De este modo, la entrevista semiestructurada posibilitó una dinámica flexible donde, como investigadoras, se guió el proceso sin limitar la emergencia de nuevos sentidos, lo que la convirtió en una herramienta clave para los procesos analíticos.

Por otra parte, la observación participante supone la presencia del investigador en el

campo, participando en las actividades de los sujetos, lo que permite acceder a los significados que orientan sus prácticas. (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Por su parte, Valles (1999) refiere que la observación participante facilita el estudio de los fenómenos sociales en su contexto natural, posibilitando la comprensión de las interacciones y comportamientos desde dentro. Esta estrategia permitió ir reconociendo lo que las personas dicen, hacen, integrando contexto y sentidos en el análisis.

4.5 Estrategias de análisis

Al adentrarnos en este punto, vale la pena recordar, con Morse (1994), que el proceso de análisis es un proceso que requiere un cuestionamiento astuto, una búsqueda implacable de respuestas, una observación activa y sostenida y un acertado recordatorio. Es por ello que la información generada fue puesta al servicio de un paulatino proceso de análisis profundo del contexto, y de las prácticas en todas sus dimensiones, apoyándonos en las concepciones de la discapacidad y en lo que anteriormente se expone el concepto de prácticas educativas.

De esta manera podemos analizar y generar conclusiones situadas que nos acerquen a la comprensión de la importancia de las concepciones de la discapacidad de cada docente y cómo se pone en juego en su intervención o prácticas.

Esta información nos llevó a afrontar el tratamiento de esa información que consiste en la reducción de los datos, es decir, en la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla más abarcable y manejable. Entre las tareas de reducción de datos cualitativos, las más importantes fueron las de categorización y codificación. Con respecto a ellas, ya se han determinado las dimensiones que se van a indagar, a partir de las cuales se pueden leer los propósitos que animan las decisiones que se toman durante la planificación y el desarrollo de las clases y actividades que se proponen al alumnado.

CAPÍTULO 5

Análisis de la información: Categorías Generadas

Para procesar toda la información recopilada durante las observaciones directas y participantes, así como de las entrevistas a los diferentes actores, se organizaron los datos en tres aspectos claves que configuran la realidad del movimiento cotidiano de la institución. Estos matices permitieron profundizar en las dimensiones conceptuales, emocionales y experienciales que han configurado las concepciones presentes en las prácticas educativas, las cuales se busca analizar y hacer explícitas en el desarrollo de este estudio. Esta información proviene de tres fuentes :

- 1- Origen: Paradigmas vigentes en la época de fundación.
- 2- Observaciones directas en la propuesta institucional: Anexo I
- 3- Las entrevistas a docentes : Anexo II

Categorías emergentes en el proceso de investigación

A continuación se mencionan las categorías de análisis generadas a partir del corpus empírico generado con las entrevistas y complementado con las observaciones participantes.

Categoría 1: Concepciones de discapacidad que subyacen a las prácticas educativas que se relacionan con el modelo médico rehabilitador.

Esta categoría emerge tanto de las prácticas como de los discursos de docentes en los cuáles subyace una mirada hegemónica del trabajo con personas con discapacidad. El análisis de la misma permite pensar que las prácticas educativas se encuentran fuertemente atravesadas por concepciones del modelo médico rehabilitador, caracterizadas por la centralidad del diagnóstico, la toma de decisiones jerárquica y la limitación de la participación.

Tal como sostiene Palacios (2008), este modelo reduce la discapacidad a un problema individual, invisibilizando las barreras sociales. No obstante, las tensiones identificadas permiten vislumbrar la posibilidad de avanzar hacia enfoques inclusivos, en línea con Ainscow (2001) y Echeita (2006), que promueven la participación, la autonomía y el reconocimiento del sujeto como protagonista.

1.1 Dimensión Control:

Las prácticas, a lo largo de este trabajo, orientan a pensar en una marcada impronta de regulación institucional y centralización de decisiones, donde los sujetos con discapacidad son posicionados más como objetos de intervención que como protagonistas. Tal como plantean distintos autores el modelo médico sitúa el “problema” en el individuo, legitimando prácticas de control y normalización.

a) Centralidad del legajo médico como organizador de la práctica.

El énfasis en el legajo médico posiciona al diagnóstico como eje organizador de la intervención pedagógica. Esto responde a lo que Agustina Palacios (2008) describe como una concepción de la discapacidad centrada en la deficiencia. En la misma línea, Oliver (1990) advierte que esta perspectiva reduce al sujeto a su condición clínica, invisibilizando dimensiones sociales, culturales y educativas. Los entrevistados manifiestan que:

Es necesario conocer el legajo médico porque nos ayuda a actuar frente a situaciones, accidentes, convulsiones, medicación, desborde, miedos etc y para abordarlo al joven como persona con nombre, apellido, dirección, teléfono, edad y saber con la patología que se trabaja”. (Sujeto 6)

Es esencial, para saber la metodología que voy a utilizar para llegar de la mejor manera en su proceso de enseñanza aprendizaje.(Sujeto 2)

Es necesario porque nos da pautas para saber qué puede hacer y que no el alumno, y si necesita movilización o alguna rutina con el profesor de educación física, que es lo que hacemos con los alumnos que tienen muchas dificultades motoras.(Sujeto 1)

Es importante tenerlo en cuenta para saber sobre sus patologías y ver el modo de trabajo con cada uno. (Sujeto 5)

Si es necesario conocer el legajo de cada alumno, donde encontramos su perfil psicológico, lo que permitirá saber qué actividades realizar con cada alumno. Hay que tener en cuenta su discapacidad y posibilidades. (Sujeto 2)

Es de vital importancia ya que con la información se puede se puede prevenir o trabajar sobre algún aspecto de su salud.(Sujeto 3)

b) Limitación en la participación docente y ausencia de voz de los y las estudiantes

Cuando es vertical el modo de organización en los grupos se evidencia una estructura institucional que restringe la participación. Esto se contrapone con las prácticas inclusivas, requieren procesos participativos donde todos los actores tengan voz. Desde el modelo médico, en cambio, las decisiones se concentran en niveles jerárquicos, reproduciendo relaciones de poder que excluyen. Algunos docentes dicen:

El grupo de alumnos lo organiza el equipo directivo, nosotros podemos dar nuestra opinión una vez que nos dan la asignación de grupo, pero es una opinión que solo se tiene en cuenta pero no modifica las decisiones. (Sujeto 1).

El grupo lo arma el equipo directivo, no intervienen los docentes.” (Sujeto 5)

Al comenzar el año el grupo de alumnos es dividido en secciones en las diferentes aulas a las que la Institución llama talleres, esto lo realiza el equipo directivo junto al equipo de profesionales. (Sujeto 2)

La organización de los grupos está a cargo del equipo directivo junto al equipo de gabinete”. (Sujeto 3)

c) Escasa consideración de intereses y experiencias de los alumnos

La idea en el análisis de las prácticas y las voces, es que los intereses de los estudiantes son considerados de manera secundaria. Según Echeita (2006), una educación inclusiva implica reconocer al estudiante como sujeto activo en la construcción del aprendizaje. En contraste, estas prácticas responden a una lógica donde las decisiones se toman previamente y luego se intenta adaptar al alumno, lo cual suele llamarse una “respuesta institucional estandarizada”. Esto se evidencia cuando expresan:

La mayoría de las veces cuando ya nos han asignado un taller lo implemento y ahí veo en qué actividad se destaca más un alumno, cuál le llama más la atención”. (Sujeto 1)

La mayoría de las veces elaboramos talleres que nos asignan los directivos, en donde somos los docentes que tratamos de hacer que a los alumnos les interese o darles la actividad que sabemos que será de su agrado.” (Sujeto 2)

Sí, se trata de conectarlos con sus pasiones e intereses para ir despertando la curiosidad y ganas de aprender.” (Sujeto 6)

d) Tensiones entre edad cronológica e infantilización

Las prácticas que tienden a la infantilización reflejan una subestimación de las capacidades del sujeto. En términos de Palacios (2008), esto responde a una concepción

que perpetúa la dependencia. Estas prácticas son producto de expectativas sociales reducidas hacia las personas con discapacidad, lo que limita sus oportunidades de desarrollo. Lo manifiestan al decir:

En la mayoría de las veces se trata de que sean actividades acordes a su edad, y en otras hay alumnos ya adultos que quieren jugar aun a juegos de niños y se los consiente,” (Sujeto 1)

Si, en la mayoría de los casos, en otras muchas veces ganan los sentimientos cuando tenemos alumnos con muchas dificultades sobre todo motoras, es ahí cuando se selecciona que se puede hacer y que no con el joven.”(Sujeto 5)

1.2 Dimensión Contenidos:

Los contenidos se presentan como prescriptivos y desvinculados de los intereses de los estudiantes, lo que refuerza el carácter asistencialista del modelo médico rehabilitador.

a) Imposición de contenidos

La imposición de contenidos evidencia una lógica donde el docente o la institución definen unilateralmente el proceso educativo. Esto coincide con lo que Ainscow (2001) critica como prácticas excluyentes, en las que no se reconoce la voz del estudiante.

Además, Palacios (2008) señala que este tipo de decisiones refuerzan la dependencia y la falta de autodeterminación. También los entrevistados refuerzan estas ideas cuando expresan:

Los impone porque ya debemos tener lista la clase con las directivas que nos han dado, esto lleva a seleccionar e imponer las actividades a realizar (Sujeto 1)

En su mayoría se imponen, porque partimos el ciclo lectivo con temas ya asignados para cada grupo. (Sujeto 4)

Los propongo en el caso en que se pueda intercambiar dialogo con los alumnos, sino en el caso de alumnos con patologías severas en la mayoría de las ocasiones el docente impone lo que supone quiere aprender el alumno o lo necesita (Sujeto 5).

b) Ausencia de un diseño curricular específico

La utilización de diseños curriculares de nivel inicial para jóvenes adultos refuerza procesos de infantilización. Desde la perspectiva de Echeita (2006), esto constituye una

barrera para la inclusión, ya que no responde a las necesidades reales ni a la etapa vital de los estudiantes. Asimismo, Barnes (1998) señala que estas prácticas reflejan sistemas educativos que no han sido diseñados para la diversidad. También los docentes sostienen que:

Desde hace muchos años utilizó el diseño de Verdugo y algunos contenidos de nivel inicial. (Sujeto 1).

Si se utiliza el diseño curricular provincial de Nivel Inicial. (Sujeto 4)

En la mayoría de las escuelas se utiliza el diseño curricular de nivel inicial no más de dos áreas. para mí no es lo óptimo. (Sujeto 6)

c) Escasa vinculación con la vida adulta

La débil relación con la vida adulta limita el desarrollo de la autonomía. Desde el modelo social, Barnes (1998) sostiene que la exclusión no se produce por la deficiencia en sí misma, sino por la falta de oportunidades y apoyos adecuados. En este caso, tanto la institución como el entorno familiar contribuyen a sostener situaciones de dependencia.

Tratamos de que así sea, aunque en lo personal creo que a veces hay talleres que no son de su agrado. (Sujeto1)

Algunas actividades si (se imponen), otras no. Por ejemplo este año me tocó el taller de panadería algunos alumnos trabajaron hermoso. A otros les costó porque son alumnos muy dependientes de sus familias y en su hogar no los dejan ni colocar una pava eléctrica (Sujeto 2)

1.3 Dimensión Contexto

El contexto institucional aparece como una barrera significativa. Tal como refiere Angelino (2009) la discapacidad debe entenderse como el resultado de entornos que no están diseñados para la diversidad. Asimismo, Echeita (2006) plantea que la inclusión requiere transformar las condiciones institucionales, no solo intervenir sobre el sujeto. En este sentido, los participantes expresan:

En lo posible se responde a las necesidades, aunque actualmente se responde muy poco ya que la Institución este año tiene muy bajos recursos. (Sujeto 2)

No en su totalidad (Sujeto 1)

No siempre, la verdad es que la Institución se ha quedado con muchas

necesidades sin resolver en cuanto a adaptaciones para los jóvenes, de toda índole. (Sujeto 5)

1.4 Dimensión Objetivos

Los objetivos definidos unilateralmente por el docente evidencian una ausencia de participación del estudiante. Consideramos que la inclusión implica procesos de co-construcción, mientras que Palacios (2008) enfatiza el derecho a la autodeterminación, el cual aquí se ve limitado. Además de los comentarios ya citados, un docente expresa que los objetivos se piensan en función de los que el docente se propone a sí mismo, pero el gusto, deseo o preferencia del alumno, no es pensado:

Son los que el docente se propone para que logre el joven, para que pueda fortalecer sus competencias o fortalezas. (Sujeto 1)

1.5 Dimensión Registro

Los registros muestran una fuerte presencia de indicadores vinculados al control corporal y conductual. Esto refleja lo que Oliver (1990) describe como prácticas de vigilancia propias del modelo médico. Si bien aparecen indicadores pedagógicos, la centralidad en aspectos biológicos evidencia una mirada que prioriza el control por sobre la participación. Algunas declaraciones expresan esto:

En este registro se plasman el estado anímico del joven, las actividades que realizó en el día y el objetivo de cada una de ellas como respondió el joven, también se coloca ahí si descansó, los horarios de alimentación y el menú del día, ya que la mayoría realiza jornada completa. (Sujeto 1)

En el colocamos, su estado emocional, actividades del día, alimentación, control de esfínteres, etc (Sujeto 5)

Los datos o resultado que se vuelcan son los del comportamiento ,teniendo como técnicas base para determinar los niveles alcanzados de un aprendizaje como por ejemplo; la asistencia,, puntualidad , participación ,cooperación , trabajo en grupo su autonomía , etc (Sujeto 6)

Categoría 2: Concepciones de discapacidad que subyacen a las prácticas educativas vinculadas al modelo social y de derechos.

Esta categoría emerge de sentidos que subyacen a los discursos y a las prácticas en las que hay un movimiento hacia significativo hacia el modelo social y de derechos, especialmente en la centralidad de la autonomía, la participación y el reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes. Sin embargo, como señala Palacios (2008), estos procesos no son lineales, sino que implican la convivencia de diferentes paradigmas. En este sentido, las prácticas analizadas muestran una transición hacia enfoques inclusivos, en línea con lo propuesto por Ainscow (2001) y Echeita (2006), aunque aún persisten desafíos para consolidar plenamente una educación basada en derechos.

2.1 Dimensión Control

En esta dimensión se identifican prácticas que evidencian un desplazamiento hacia el modelo social y de derechos, en tanto se comienza a considerar al estudiante como sujeto activo del proceso educativo. No obstante, persisten algunas huellas del modelo médico, lo que da cuenta, como refiere Palacios (2008) de la coexistencia de paradigmas en contextos de transición.

a) El legajo como herramienta para la toma de decisiones educativas.

Fuimos observando una resignificación del legajo, que deja de ser exclusivamente un documento clínico para convertirse en una herramienta que orienta las prácticas educativas. Sin embargo, aún aparecen referencias a las posibilidades y limitaciones del alumno, lo que evidencia tensiones entre modelos. Desde el enfoque social el énfasis debería ponerse en las barreras del entorno más que en las capacidades individuales. En ese sentido, los entrevistados nos dicen:

El legajo del alumno es esencial, para saber la metodología que voy a utilizar para llegar de la mejor manera en su proceso de enseñanza aprendizaje. (Sujeto 1)

Si. Es necesario porque nos da pautas para saber qué puede hacer el alumno y que no, y si necesita movilización o alguna rutina con el profesor de educación física, que es lo que hacemos con los alumnos que tienen muchas dificultades motoras. (Sujeto 2)

b) Toma de decisiones basada en la observación y el seguimiento del proceso

Las prácticas docentes reflejan una mirada centrada en el proceso de aprendizaje, donde la observación y el registro permiten tomar decisiones ajustadas a cada estudiante. Esto se vincula con lo que Ainscow (2001) plantea respecto a la evaluación inclusiva, entendida como un proceso continuo que orienta la enseñanza y favorece la participación. Uno de los entrevistados nos explica que:

Teniendo en cuenta diferentes aprendizajes en lo significativo de habilidades sociales. Podemos decir que no estamos capacitados para revisar y evaluar formalmente a los jóvenes, sí podemos monitorear sus acciones, hacer preguntas que guíen nuestras observaciones llevando un registro de sus desarrollos. Gracias a esta información vital, tomamos decisiones más informadas sobre qué es lo mejor para el joven. (Sujeto 6)

2.2 Dimensión Contenidos

En esta dimensión fuimos visualizando una mayor coherencia con el modelo social, especialmente en la centralidad de las potencialidades, la autonomía y la preparación para la vida cotidiana. Tal como sostiene Gerardo Echeita (2006), una educación inclusiva implica diseñar propuestas que respondan a la diversidad y promuevan la participación de todos.

a) Diseño curricular adaptado como respuesta a la diversidad

La utilización de un diseño curricular adaptado refleja un reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y la necesidad de ajustar las propuestas educativas. Esto se relaciona con el enfoque de derechos, que según Palacios (2008) promueve condiciones equitativas para el aprendizaje. Esto se refleja en la siguiente expresión:

Si, utilizo el diseño curricular del joven adulto adaptado, este diseño es el elaborado por el gobierno provincial. (Sujeto 3).

b) Selección de contenidos centrada en habilidades, autonomía y participación

Los contenidos se orientan al desarrollo de competencias para la vida, priorizando la autonomía, la interacción social y las potencialidades de los estudiantes. Esta perspectiva sostiene que la enseñanza debe partir de la diversidad del grupo y promover aprendizajes significativos. Asimismo, en línea con Barnes (1998), se observa un corrimiento hacia prácticas que buscan eliminar barreras y generar oportunidades de

participación, aunque aún persisten condicionamientos institucionales. Esto se refleja cuando expresan:

El grupo lleva un desempeño con diferentes habilidades y conocimientos con una meta a la cual llegar y como docente tenemos que formar personas con herramientas sociales y emocionales, que le permitan afrontar los desafíos de la vida. En buscas de esas habilidades académicas ocupacionales ,en el aula taller se propone a la clase desde lo concreto con soporte de paneles que ayudan a la secuencias y a la comprensión de la actividad donde cada joven pueda funcionar según sus potencialidades y no de acuerdo a normas generales y rígidas. (Sujeto 6)

Si, en lo posible se busca la independencia y la calidad de vida.” (Sujeto 3)

Si, es lo que se trata, aunque a veces el taller que nos asignan muchas veces no me parece el adecuado para el alumno, todo depende de varios factores, como el grupo de alumnos, sus limitaciones, posibilidades, contexto , material es, etc” (Sujeto 5)

Desde punto el de vista que el docente debe orientar sus acciones para formar habilidades, competencias y no enseñar contenidos, podemos decir que los jóvenes aprenden por imitación no importa lo que le digas,si no importa lo que haces, por eso aprovechamos la diversidad de ideas habilidades y destrezas para lograr que el joven obtenga las herramientas para los desafíos de la vida cotidiana” (Sujeto 6)

2.3 Dimensión Contexto

El contexto es reconocido como un factor que influye directamente en los procesos de aprendizaje y en la motivación de los estudiantes. Aunque se identifican limitaciones, también se observa una intención de construir entornos que favorezcan la participación y el sentido de pertenencia. Desde el modelo social la discapacidad se produce en interacción con las barreras del entorno, por lo que su transformación resulta clave.

Sin lugar a dudas esto ayuda a la motivación de los jóvenes pero al enumerar las condiciones siempre nos va a faltar alguna en esta escuela si responde en: luz, color ventilación, temperaturas (aire ;calefacción ,decoración ,limpieza etc). Con los jóvenes se trabaja el sentido de pertenencia y el compromiso en el cuidado del aula.” (Sujeto 6)

2.4 Dimensión Objetivos

Los objetivos educativos se orientan al desarrollo integral del sujeto, incluyendo dimensiones sociales, emocionales y de autonomía. Esto refleja un enfoque coherente con el modelo de derechos, que para Palacios (2008) promueve la participación plena en la vida social y el ejercicio de la ciudadanía.

Los objetivos de enseñanza aprendizaje son los desafíos que nos proponemos como docente para que el joven aprenda a leer y escribir, saber organizarse en la vida, la relaciones y participación social, el desarrollo artístico, la posibilidad de conocerse con otros, hacer amigos, ganen autonomía ,etc (Sujeto 6)

2.5 Dimensión Registro

Los registros se orientan hacia indicadores vinculados a la participación, la autonomía y las habilidades sociales, lo cual representa un avance respecto de enfoques centrados exclusivamente en aspectos clínicos. En línea con Echeita (2006), evaluar la participación permite identificar barreras y generar apoyos que favorezcan la inclusión. Esto se refleja en el siguiente comentario del entrevistado:

Los datos o resultados que se vuelcan son los del comportamiento, teniendo para determinar los niveles alcanzados de un aprendizaje como por ejemplo: la asistencia, puntualidad, participación, cooperación, trabajo en grupo y autonomía. (Sujeto 6)

CAPÍTULO 6

Conclusiones:

A partir del análisis de las prácticas educativas descritas a través de entrevistas realizadas a docentes, se evidencia que en la institución Escuela de Educación Especial Albergue Hogar de Vida Juan XXIII persisten concepciones de discapacidad vinculadas predominantemente al modelo médico–rehabilitador, aunque atravesadas por tensiones y algunos desplazamientos hacia el modelo social y de derechos.

Este enfoque se manifiesta con claridad en la centralidad otorgada al legajo médico y en la relevancia asignada a la patología como elemento organizador de las intervenciones pedagógicas. Si bien esta información resulta necesaria para el cuidado y acompañamiento de los estudiantes, su predominio configura una mirada que posiciona a los jóvenes desde el déficit, priorizando “lo que no pueden hacer” por sobre sus potencialidades. En términos de Palacios (2008), esta perspectiva responde a una concepción individualizante de la discapacidad, donde el problema se sitúa en el sujeto y no en las barreras del entorno.

Asimismo, se observa una limitada participación de docentes y estudiantes en la toma de decisiones, especialmente en la conformación de grupos, la selección de contenidos y la organización de las propuestas educativas. Estas decisiones, mayormente centralizadas en el equipo directivo o determinadas por demandas institucionales, restringen la posibilidad de construir trayectorias educativas significativas. En este sentido, puede interpretarse desde Angelino (2009) que estas prácticas responden a lógicas institucionales que reproducen formas de tutela y dependencia, donde las personas con discapacidad son posicionadas como sujetos a ser guiados más que como protagonistas de sus propios procesos.

En relación con las propuestas educativas, se advierte una desarticulación pedagógica significativa, evidenciada en la ausencia de un diseño curricular específico para jóvenes y adultos con discapacidad. La recurrencia a contenidos de nivel inicial y la presencia de prácticas que tienden a la infantilización no solo desdibujan la especificidad de la población, sino que también limitan el acceso a aprendizajes relevantes para la vida adulta. Esto se traduce en una oferta educativa que, en muchos casos, no promueve el desarrollo de autonomía ni la preparación para la participación social y laboral, aspectos centrales en el enfoque de derechos.

Por otro lado, las entrevistas permiten identificar que los contenidos y talleres implementados suelen responder más a lineamientos institucionales que a los intereses y necesidades de los estudiantes, lo que reduce las oportunidades de participación real. Esta situación se ve reforzada por condiciones contextuales adversas, tales como la falta de recursos materiales y de adecuaciones institucionales, que operan como barreras para el desarrollo de prácticas inclusivas. En consonancia con el modelo social, estas limitaciones no pueden ser comprendidas como externas al proceso educativo, sino como factores que configuran las posibilidades reales de aprendizaje y participación.

En cuanto a los registros institucionales, si bien se observa la presencia de información vinculada a la participación, la autonomía y el estado emocional, persiste una fuerte impronta orientada al control de aspectos corporales y conductuales (alimentación, descanso, control de esfínteres, comportamiento). Esta lógica refuerza una mirada asistencial, en la cual el seguimiento del estudiante se centra más en su regulación que en la construcción de aprendizajes significativos. Tal como advierte Angelino (2009), estas prácticas forman parte de dispositivos institucionales que naturalizan el control sobre los cuerpos y las conductas de las personas con discapacidad.

Es preciso aclarar que si bien, dentro de los criterios de selección de los entrevistados, se consideró relevante la formación profesional de los participantes por su incidencia en las concepciones y prácticas vinculadas a la discapacidad, dicho aspecto no fue objeto de análisis en el presente trabajo, debido al recorte temático y metodológico definido para esta investigación. No obstante, se reconoce que la formación profesional constituye una dimensión de significativa relevancia, cuyo abordaje específico podría aportar nuevos elementos de comprensión, por lo que se considera pertinente su profundización en futuras investigaciones.

En síntesis, los resultados de esta investigación cualitativa nos acercan a pensar que las prácticas educativas analizadas se encuentran fuertemente atravesadas por perspectivas tradicionales de la discapacidad, propias del modelo médico- rehabilitador. No obstante, también se identifican indicios de cambio, tales como la valoración de las habilidades sociales, la preocupación por la autonomía y algunos intentos de considerar los intereses de los estudiantes, lo que evidencia la coexistencia de distintos marcos interpretativos.

Esta coexistencia, lejos de ser contradictoria, da cuenta de un proceso de transición paradigmático (Palacios, 2008), en el cual se tensionan prácticas históricamente arraigadas con nuevas perspectivas basadas en derechos. En este marco, resulta imprescindible promover instancias de reflexión institucional y formación docente que

permitan cuestionar las prácticas naturalizadas y avanzar hacia un modelo educativo que reconozca a los jóvenes con discapacidad como sujetos de derecho, con voz propia, capacidad de autodeterminación y potencial para construir proyectos de vida autónomos.

En este sentido, avanzar hacia el modelo social y de derechos implica no solo modificar prácticas educativas, sino también transformar las lógicas institucionales, garantizando:

- La participación efectiva de los estudiantes en la toma de decisiones.
- El diseño de propuestas educativas acordes a la vida adulta.
- La orientación hacia la inclusión social y laboral.
- El reconocimiento de la diversidad como valor y no como déficit.

Solo a partir de estos cambios será posible construir una educación verdaderamente inclusiva, que no solo integre a los estudiantes, sino que garantice su participación plena y el ejercicio efectivo de sus derechos.

Aportes personales e ideas para seguir pensando

La investigación realizada me permitió construir aprendizajes que trascendieron el tema específico de estudio, favoreciendo una comprensión más profunda de las fortalezas y debilidades presentes en una institución de Educación Especial creada y sostenida por el esfuerzo de una asociación civil sin fines de lucro. Esta institución, que en sus orígenes contó primero con el respaldo del Ministerio de Salud y posteriormente del Ministerio de Educación, evidencia una configuración compleja en la que convergen dimensiones educativas, asistenciales y sociales.

Esta situación pone de manifiesto ciertas tensiones y vacíos en las políticas públicas destinadas a jóvenes y adultos con discapacidad, especialmente en relación con la continuidad de trayectorias educativas significativas una vez finalizada la escolaridad obligatoria.

Desde el rol profesional de Licenciada en Educación Especial, la investigación posibilitó problematizar el lugar y la responsabilidad que ocupa el sistema educativo frente a estas realidades institucionales. Tanto la falta de lineamientos claros y de normativas actualizadas que orienten el funcionamiento de instituciones con modalidad albergue y propuestas educativas destinadas a personas adultas con discapacidad, como la ausencia de diseños curriculares específicos y adecuados para esta población, impactan directamente en las prácticas educativas y en las oportunidades de inclusión

educativa y social, dos aspectos básicos que brotan de los actuales modelos y concepciones de la discapacidad.

El trabajo investigativo también permitió comprender aspectos vinculados al origen y funcionamiento de las asociaciones civiles en la provincia de San Juan, así como advertir la necesidad de actualización de los estatutos institucionales. A su vez, posibilitó analizar las responsabilidades compartidas entre los ministerios que intervienen en el sostenimiento de estas instituciones y las implicancias que tienen las prestaciones básicas en su organización y funcionamiento cotidiano, aspecto que evidentemente están fuera de la agenda del estado provincial.

Finalmente, esta investigación enriqueció mi formación profesional al ampliar la mirada sobre la Educación Especial no solo como práctica pedagógica, sino también como un campo atravesado por dimensiones políticas, normativas, institucionales y sociales. Asimismo, permitió reconocer la importancia de fortalecer la profesionalización del personal que trabaja en estas instituciones y reafirmó la necesidad de que el Estado asuma un rol más activo en la generación de políticas educativas inclusivas, sostenidas y contextualizadas para jóvenes y adultos con discapacidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Díaz A. (1995) Historia de las deficiencias, Escuela Libre Editorial, Colección Tesis y Praxis, Madrid,
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003) Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Editorial Aljibe.
- Asís Roig, R de: (2013) Sobre discapacidad y derechos. Dykinson. España.
- Aznar, Gonzalez Castañon. (2016). "La vida independiente se logra a través de la planificación centrada en la persona." Rev, Incl. Vol 3, Numero Especial enero-marzo ISSN.0719-4706. (pág. 121-126.)
- Carr W, Kemmis S: (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación -acción en la formación del profesorado. Martinez Roca Editores. España
- Consejo Federal de Educación Resolución CFE 155/11. ME Argentina
- Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2006)
- Cruz Rodolfo (2018). Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político- Educativas). Revista Latinoamericana de Educación inclusiva, pág. 41-57)
- Diseño jurisdiccional Nivel Inicial Segundo ciclo. Jardín de Infantes. Dirección de Educación Inicial, Primaria y Especial. Dirección de Educación Privada. En: educacion.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=QIOM3W5KUxY%3d&tabid=662&mid=1680 ONE BOX
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Freire Paulo (1997) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores. Sao Paulo. Brasil
- García C M (2011): "Evaluación del desarrollo profesional docente" Editorial Davinci. España.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Edic. Especial. en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gómez, G. R. (1996). Cómo hacer investigación cualitativa. España: Ediciones

Aljibe (pag. 197-218)

- Lain Entralgo, P. (1961) Enfermedad y pecado, Toray, Barcelona.
- Ley nacional de Educación 26206/06. Argentina
- Lozano D (2001.octubre) Aspectos psicológicos de la persona adulta con discapacidad intelectual. Conferencia presentada en las 2º Jornadas de Reflexión. Cuesta Blanca, Argentina.
- Palacios A. (2018) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca.
- Parrilla, A. (1995). La formación de los profesionales de la Educación Especial y los cambios educativos. Educar, 41-63.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006)“Revisión del concepto de Educación No Formal” Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires,.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis, I. (Coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Wehmeyer, M., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R. y Miguel Ángel Verdugo, M.A. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. SIGLO CERO, Vol 39, (227), 5-18.
- Yuni, J. A. (2006). Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Córdoba. Brujas.
- Zabala Vidiella A (2000) La Práctica Educativa. Cómo enseñar. Editorial Graó, de Serveis Pedagógicas el Francesc Tárrega, 32-34. 08027 Barcelon.

ANEXO I

Observaciones directas de la propuesta institucional:

De las observaciones que se realizaron en la institución, para comprender mejor la dinámica y las dimensiones seleccionadas como categorías de análisis que permitan conocer las prácticas docentes, se exponen a continuación la descripción de los diversos talleres en los que trabajan los docentes entrevistados.

A.- Taller de reciclado de madera y modelado en porcelana fría.

Este taller está a cargo de una docente de educación especial y 4 alumnos. El trabajo que realizan es parte de un proceso donde cada alumno realiza una actividad diferente, mediante la cual llegan a un producto final.

El trabajo del mismo se realiza en diferentes etapas:

1.- Búsqueda de los materiales: los alumnos junto al docente se trasladan caminando a una carpintería donde les donan los “recortes de madera”. Esta actividad se realiza sin la participación del alumno en la toma de decisiones, la docente llega a su clase y predetermina unilateralmente la actividad.

El grupo de clase se dirige a una tienda artística cercana a la Institución en busca de porcelana fría, los docentes solicitan y pagan el material requerido. Los alumnos acompañan para conocer el lugar donde podrán conseguir los materiales.

Este momento se usa también para trabajar el uso del dinero. Con billetes didácticos se simula la compra y se analiza qué se gastó y que billetes se utilizaron. Implementan el uso del dinero a través de facsímiles didácticos, pero cuando realizan compras reales, es el docente el que paga.

2.- Conocimiento y manejo de los distintos materiales: se realiza manipulación, exploración y preparación de los mismos.

3.- Definición del proyecto de trabajo: se realiza mediante la observación de imágenes para elegir el diseño a realizar. Generalmente se fusionan ambos talleres ya que por un lado se prepara la madera ya sea para cuadro, porta fósforos, etc. y se la decora con elementos confeccionados en porcelana fría, la cual también lleva su proceso de teñido, modelado de diferentes formas como frutas, verduras, etc”.

Evaluable esta actividad, debemos decir que los participantes del taller enfrentan considerables dificultades para desarrollar productos con los estándares de calidad requeridos para competir en el mercado de su sector y ser comercializados adecuadamente en puntos de venta, ferias o eventos afines.

B.- Taller de elaboración de macetas.

Este taller está a cargo de 2 acompañantes terapéuticos y 3 alumnos, que tienen dificultades en la marcha.

El mismo consiste en elaborar macetas con recortes de listones de madera que les son donados de una maderera cercana a la escuela, las cuales luego los alumnos liján y pintan. Una vez ya realizado este proceso, los docentes comienzan armar las macetas apilando y pegando los listones en diferentes direcciones hasta darles la forma cuadrada o rectangular. Terminado el producto los docentes los comercializan

en las ferias que realiza la Institución o con los familiares de los alumnos. Analizando la forma de trabajo que se adopta en este espacio, podemos ver que no utilizan medidas convencionales (y los asistentes no manejan el sistema métrico decimal) para ver las dimensiones de la maceta a realizar. Los docentes realizan la mitad de las partes del proceso, donde los alumnos son meros espectadores. Como metodología de trabajo, no se parte del modelado, o sea la observación de un producto ya terminado para una mejor asimilación por parte de los jóvenes. Solo dan instrucciones parciales, por lo que los jóvenes no tienen una clara idea de lo que tiene que hacer y cuál es el sentido de lo que realiza.

C.- Taller de cestería con reciclado de cables

Este taller está a cargo de la profesora de artes visuales. Participan todos los alumnos de la escuela, en los diferentes horarios que están a su cargo.

El proceso a realizar lo muestra la docente enrollando y pegando la lana a los cables y presenta a los alumnos los cestos que pueden elaborarse con los cables que ellos visten con lana. En general realizan la actividad de manera autónoma, otros solo pueden sostener el cable y el docente enrolla la lana, y a un grupo menor que no ha logrado aprender la actividad, se les otorga otra actividad para trabajar la motricidad fina.

Por último la docente va enrollando y pegando con la pistola de silicona la tira de cable hasta formar cestos de distintos tamaños y colores.

Los mismos luego se venden en las ferias tanto dentro como fuera de la escuela. Es un taller muy terapéutico que podría explotarse más, relacionando el trabajo con : procesos de dónde proviene la lana, los colores, para qué servirían los cestos, donde podrían venderse y demás.

D.- Taller de elaboración de borlas.

Este taller lo realizan las docentes de ambos turnos y el grupo de 4 alumnos quienes realizan jornada completa. El mismo consiste en la elaboración de borlas, esta actividad consiste en la confección de plumeros de lana ,con lana que cada alumnos trae de sus casas,las mismas se realizan mediante el enrollado de lana alrededor de rectángulos pequeños que pueden ser de cartón o plástico. Luego se atan con otra lana en una proporción de este plumerillo dándole la forma a la que llamamos borla la que suele tener la forma de un plumerillo. Este proceso lo explican y enseñan sus docentes, de manera verbal, mostrándoles el modo de realizarlo y el producto final.

Esta actividad la realizan los alumnos de diferentes modos, unos solo enrolla la lana en las plantillas, luego las docentes cortan, atan y arman las borlas, otros lo realizan de manera autónoma y otros buscan y reparten los materiales a sus compañeros. Con las borlas realizadas luego se decoran espejos, almohadones, mantas, artículos que compran las docentes ya listos para ser decorados.

Este taller también nace de la propuesta del docente ,donde el alumno que no logra la actividad, directamente se le da otra actividad que no está planificada para el taller, como algún juego didáctico, o actividades para estimular la motricidad fina. Se destaca que no tiene participación la intervención del terapeuta ocupacional para hacer los ajustes necesarios.

Se observa que la actividad es tan parcializada, que es difícil para el asistente comprender el sentido de la actividad está haciendo. Por otro lado, la repetición monótona de movimientos automáticos, no promueve la actividad mental, ya que el sujeto puede perfectamente mantener el automatismo pero desconectarse de la realidad circundante.

E.- Taller de habilidades sociales y compras diarias.

Este taller se realiza todas las mañanas. Consiste en tomar los pedidos de lo que quieren comprar diferentes miembros de la escuela para el desayuno. Los pedidos se realizan de manera verbal a la docente del grupo ,a los cuales los docentes y alumnos entregan su dinero para que les compren lo solicitado.

Luego los alumnos junto a sus docentes se dirigen a un comercio cercano, donde los mismos compran lo solicitado, siguiendo normas de comportamiento y uso de dinero, habilidades que utilizan bajo la supervisión y guía de la docente, ya que aun no lo realizan de manera autónoma.

Este taller es muy necesario para todo joven adulto con discapacidad, pero no promueve la participación plena del alumno, ya que su voz no es escuchada, sino la del docente. Deben darse los tiempos para que el alumno reaccione ante las demandas de los pedidos o elaborar un sistema de comunicación por imágenes que sería lo más adecuado. Implementar en el aula pruebas de ensayo y error, uso del dinero, etc.

F.- Taller de elaboración de pizzas:

Este taller se realiza en diferentes pasos:

- 1- En este taller una de las docentes se encarga de comprar en un mayorista los ingredientes.
- 2- Realiza la masa otra de las docentes frente a los alumnos, los cuales van pesando los ingredientes en la balanza para que la docente prepare la masa.
- 3- Otra docente guía a los alumnos para cortar las pizzas, y otro grupo se encarga de colocarle la salsa, la cual es preparada por uno de los alumnos con indicaciones de la docente de qué ingredientes usar.
- 4- Finalmente otra docente las lleva al horno .
- 5- Luego los alumnos en manera conjunta con las docentes empaquetan y una de las docentes sella las bolsas.

Esas producciones se venden al personal de la Institución o en alguna feria que los invite a exponer y vender.

En este taller las limitaciones motrices de los alumnos están actuando como barrera a la participación en las propuestas.

No se observa la utilización de recetas que indiquen el modo de realizar la preparación. Al hacer las compras no se promueve ese aprendizaje de ver que se necesita ,cuánto será el costo del gasto para la preparación, donde se puede ir a comprar, etc. Si bien hay alumnos que en su mayoría tienen dificultades de lenguaje ,debería buscarse la estrategia para que eso no actuará como barrera y le dé más participación y pertenencia al taller, al alumno.

G.- Taller de fonoaudiología

Este taller está a cargo de la fonoaudióloga de la Institución en donde la jornada comienza interactuando con los alumnos de manera individual , va indagando a través del diálogo y analizando el lenguaje espontáneo, las actividades que los mismos realizaron durante el fin de semana.

Conversando con los alumnos con la finalidad de brindarles la confianza de ser escuchados y además para poder escuchar y corregir las diferentes dificultades del lenguaje que pueda presentar cada uno en su diálogo, trabajando el respeto y el turno de espera para hablar.

Realizan actividad de cuaderno algunos escriben, otros dibujan o pegan lo que contaron sobre su fin de semana, la fecha y estado de ánimo.

ANEXO I

Entrevistas a los docentes- Talleristas

Dimensión CONTROL

CONTROL	Sujeto 4	Sujeto 1	Sujeto 5	Sujeto 2	sujeto 3	sujeto 6
¿Quien conforma y organiza los grupos'	El grupo lo arma el equipo directivo, no intervienen los docentes. Solo interviene el docente cuando conoce al joven y cree que no está bien en ese grupo, ya sea por el grupo de pares o docentes	El grupo de alumnos lo organiza el equipo directivo, nosotros podemos dar nuestra opinión una vez que nos dan la asignación de grupo, pero es una opinión que solo se tiene en cuenta pero no modifica las decisiones.	El equipo directivo es quien organiza los grupos	Al comenzar el año el grupo es dividido en secciones en las diferentes aulas a las que la Institución llama talleres, esto lo realiza el equipo directivo junto al equipo de profesionales	La organización está a cargo del equipo directivo junto al equipo de gabinete.	Podemos decir que no estamos capacitados para revisar y evaluar formalmente a los jóvenes, pero sí podemos monitorear sus acciones, hacer preg. que guíen nuestras observaciones, llevando un registro de sus desarrollos. Gracias a esta información vital, tomamos decisiones más informadas .

¿Es necesario conocer el legajo médico de dichos alumnos? ¿Por qué y para qué?	Si es esencial, para saber la metodología que voy a utilizar para llegar de la mejor manera en su proceso de enseñanza aprendizaje	Si es necesario porque nos da pautas para saber que puede hacer y que no el alumno, y si necesita movilización o alguna rutina con el profesor de educación física, que es lo que hacemos con los alumnos que tienen muchas dificultades motoras	Si es necesario tenerlo en cuenta para saber sobre sus patologías y ver el modo de trabajo con cada uno.	Si es necesario conocer el legajo de cada alumno, donde encontramos su perfil psicológico, lo que permitirá saber que actividades realizar con cada alumno. Hay que tener en cuenta su discapacidad y posibilidades.	Si, es de vital importancia ya que con la información se puede se puede prevenir o trabajar sobre algún aspecto de su salud.	Sí ,es necesario conocer el legajo médico porque nos ayuda actuar frente a situaciones (accidentes ,convulsiones, medicación , desborde, miedos etc y para abordarlo al joven como persona con nombre, apellido ,dirección ,teléfono, edad y saber con la patología que se trabaja.
--	---	---	---	---	---	--

Cuál es el origen de la propuesta educativa para cada grupo?	La mayoría de las veces se nos asigna el grupo y el taller que debemos realizar en el año, o trimestre, esa asignación la realiza el equipo directivo junto al grupo de profesionales del equipo	Actualmente trabajo con alumnos que conozco poco pero el equipo directivo los conoce hace más de 20 años, por lo cual esto me sirve para planificar de acuerdo a los intereses y posibilidades de los alumnos.	Se observan los informes finales y se conversa con la docente del año anterior	Las propuestas las impone el directivo	La propuesta debe adaptarse a cada joven teniendo en cuenta sus limitaciones y posibilidades	<i>Se busca líneas de acción y prácticas que transformen innoven anticipen utilizando metodologías activas para saber dónde estamos y a donde vamos basado en tres ejes: actitud del joven, capacidad, habilidad.</i>
---	--	--	--	--	--	---

¿Se tienen en cuenta los intereses de los integrantes del grupo?	<i>La mayoría de las veces cuando ya nos han asignado un taller lo implemento y ahí veo en que actividad se destaca más un alumno, cual le llama más la atención</i>	La mayoría de las veces elaboramos talleres que nos asignan los directivos, en donde somos los docentes que tratamos de hacer que a los alumnos les interese o darles la actividad que sabemos que será de su agrado.	Si es el punto de partida	No	-En mi caso si	<i>Sí, se trata de conectarlos con sus pasiones e intereses para ir despertando la curiosidad y ganas de aprender.</i>
--	--	---	---------------------------	----	----------------	--

¿Se les pregunta sobre sus intereses? O estos se suponen	Muchas veces se suponen, y en otras se pregunta es según la actividad que queremos llevar a cabo	Ambas cosas, muchas veces la Institución como son jóvenes adultos que ya conocemos no se realiza una etapa de diagnóstico al comenzar el año, por lo cual comenzamos el año teniendo ya planificadas las primeras actividades	Mediante diversas propuestas voy conociendo sus intereses en la etapa diagnóstica.	Particularmente no he tenido la experiencia de que se tengan en cuenta los intereses ni del docente ni del alumno.	Trato siempre de trabajar lo que ellos necesiten teniendo en cuenta sus intereses	<i>Siempre se los escucha, tiene su espacio</i> <i>personalizado con algún miembro del gabinete profesional ya sea para la elección de los talleres o cualquier</i> <i>dificultad que se le presente en lo cotidiano.</i>
--	---	--	---	---	--	--

Las propuestas son acordes a la edad (cronológica –evolutiva) de los alumnos/sujetos?	En la mayoría de las veces se trata de que sean actividades acordes a su edad, y en otras hay alumnos ya adultos que quieren jugar aun a juegos de niños y se los consiente	Las propuestas son ideas que el equipo directivo tiene para el ciclo lectivo, de allí se agrupan los alumnos de acuerdo a sus posibilidades	En lo posible	Las propuestas son acordes a la edad evolutiva de cada alumno.	Si en la mayoría de los casos ,en otras muchas veces ganan los sentimiento cuando tenemos alumnos con muchas dificultades sobre todo motoras, es ahí cuando se selecciona que se puede hacer y que no con el joven	<i>Se tiene en cuenta su edad cronológica ,se lo trata como tal(adulto) con deberes derechos y responsabilidades</i>
--	---	---	---------------	--	--	---

Dimensión CONTENIDOS

CONTENIDOS	Sujeto 4	Sujeto 1	Sujeto 5	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 6
¿Se utiliza algún diseño curricular para seleccionar los contenidos a trabajar?	Desde hace muchos años utilizo el diseño de Verdugo y algunos contenidos de nivel inicial.	No utilizamos ningún diseño en particular, solo tenemos una grilla de contenidos del diseño de Verdugo	Si utilizo el diseño curricular del joven adulto adaptado, este diseño es el elaborado por el gobierno provincial.	Si se utiliza el diseño curricular provincial de Nivel Inicial	Si a veces utilizo el nivel inicial, o el de Verdugo Alonso.	En la mayoría de las escuelas se utiliza el diseño curricular de nivel inicial no más de dos áreas. para mí no es lo óptimo.

¿Cómo seleccionar estos contenidos?	Voy tomando los contenidos que me sean útil según el taller que me han asignado para el año.	De acuerdo al taller que se nos asigne y al alumno es como seleccionamos los contenidos, ya que realizamos una propuesta individual	Después del diagnóstico selecciono los contenidos, adecuándolos al grupo de clase.	La selección de contenidos es de acuerdo al proyecto que se nos ha asignado.	Siempre teniendo en cuenta lo trabajado el año anterior ,y ver que se debe reforzar o algún contenido nuevo.	Podemos decir que los contenidos no están predefinidos ni son transmitido por el profesor unidireccionalmente, sino que se concibe como construido o mejor reconstruido por el alumno dado su capacidad de estructuración y de interpretación.
--	--	---	--	--	--	--

<i>¿Utiliza algún modelo de planificación existente para este grupo de alumnos?</i>	<i>Utilizó un diseño de elaboración propia, y este año he implementado uno nuevo que lo ha confeccionado la psicopedagoga Institucional.</i>	Realizamos una planificación con el formato que nos ha asignado la psicopedagoga Institucional	Las formales que nos proporciona el Ministerio de educación provincial , el cual nos solicita la dirección de Área: Secuencia- Plan anual-Plan áulico	Si realizamos proyectos con un diseño que nos otorga la psicopedagoga Institucional. Ella nos da ideas solo eso.	Si el modelo que nos envía el directivo.	Siempre el grupo es heterogéneo por lo tanto la planificación es centrada en la persona, con toda la libertad para el docente utilizar el modelo que más cómodo le quede.
¿Lo selecciona el Docente?	<i>Si, el equipo docente los selecciona.</i>	El formato lo asigna la psicopedagoga del equipo de profesionales	Si los elige el docente.	No, el equipo de profesionales lo decide.	Solo los contenidos a trabajar selecciona el docente.	Si

<i>¿Los propone a la clase? O los impone?</i>	<i>Los impone porque ya debemos tener lista la clase con las directivas que nos han dado, esto lleva a seleccionar e imponer las actividades a realizar.</i>	La mayoría de las veces son impuestas porque ya comenzamos con un taller asignado.	Ambas cosas. Utilizo el criterio teniendo en cuenta las posibilidades del chico.	En su mayoría se imponen, porque partimos el ciclo lectivo con temas ya asignado para cada grupo.	Los propongo en el caso en que se pueda intercambiar dialogo con los alumnos, sino en el caso de alumnos con patologías severas en la mayoría de las ocasiones el docente impone lo que supone quiere aprender el alumno o lo necesita.	El grupo lleva un desempeño con dif. habilidades y conocimientos con una meta a la cual llegar y como docente tenemos que formar pers. con herramientas sociales y emocionales, que le permitan afrontar los desafíos de vida. En busca de esas habilidades académicas. ocupacional ,se propone, desde lo concreto con soporte gráficos que ayudan a la secuencias y a la comprensión de la actividad donde cada joven pueda funcionar según us potencialidades
--	--	--	--	---	---	---

<i>Usa alguna técnica como “Lluvia de ideas” para explorar los intereses de los alumnos?</i>	<i>Si, la mayoría de las veces me gusta conversar con los jóvenes sobre las actividades a trabajar, para saber que conocimientos tienen al respecto.</i>	Si cuando conversamos sobre algún tema en particular conversamos sobre las ideas o conocimientos que tiene cada uno.	Utilizo diversas técnicas y es significativo lo que se busca en el desarrollo de la clase.	Si ,diversas técnicas pero creo que esta es la más utilizada ya que conversamos mucho con los jóvenes en cada apertura.	Siempre que se pueda hago algún juego o aplico alguna técnica ,todo depende del grupo de alumnos que tenga a cargo.	Se proporcionan múltiples formas o técnicas de exploración ,partiendo que en la discapacidad intelectual en adulto la gran problemática es compartir ,esperar el turno, sonreír ,atender ,imitar y seguir instrucciones ,siempre respetando los patrones de desempeño hábitos,rutinas y roles
---	--	--	--	---	---	---

<i>Son temas significativos para los sujetos?</i>	A veces sí, y otras debe acomodarse el alumno a lo nuevo que se está enseñando.	Considero que no lo son para la mayoría, ya que la Institución no busca que el alumno aprenda para insertarse laboralmente.	En su mayoría	En su mayoría se pretende que si	Para un buen aprendizaje siempre los aprendizajes deben ser significativos	En la mayoría de los casos sí, se implementa reconocimiento de sus errores como parte del proceso , valorando las construcciones y reconstrucciones del pensamiento a partir de la realidad.
--	---	---	---------------	----------------------------------	--	--

¿Aportan a la formación de habilidades y desarrollo de competencias para la vida adulta?	Tratamos de que así sea, aunque en lo personal creo que a veces hay talleres que no les son de su agrado.	Algunas actividades si otras no, por ejemplo este año me toco el taller de panadería alguno alumnos trabajaron hermoso otros les costó porque son alumnos muy dependientes de sus familias y en su hogar no los dejan ni colocar una pava eléctrica.	Si en lo posible se busca la independencia y la calidad de vida	Si, cuando se nos asigna un taller lo llevamos a la implementac ión, y es allí donde observamos que habilidades tiene cada alumno y cuales hacen falta potenciar o desarrollar,	Si ,es lo que se trata, aunque a veces el taller que nos asignan muchas veces no me parece el adecuado para el alumno, todo depende de varios fact., como el grupo de alumnos, sus limitaciones, posibilidades, contexto, etc	Desde el punto de vista que el docente debe orientar sus acciones para formar habilidades , competencias y no enseñar contenidos , podemos decir que los jóvenes aprenden por imitación no importa lo que le digas ,si no importa lo que haces, por eso aprovechamos la diversidad de ideas habilidades y destrezas para lograr que el joven obtenga las herramientas para los desafíos de la vida cotidiana
---	--	---	--	--	--	---

¿Están orientados hacia la búsqueda de la autonomía e independenci a del alumno?	Si es lo que se busca, aunque a veces es difícil porque desde sus familias ya vienen con una idea de que se los cuida demás por temor a que les pase algo, esto también se asienta en la escuela, lo que quiero decir es que la Institución actúa de acuerdo a lo que demandan las familias.	No todas, hay algunos talleres que no aportan a la formación integral del alumno, siempre les falta algo.				
--	---	--	--	--	--	--

Dimensión CONTEXTO

CONTEXTO	Sujeto 4	Sujeto 1	Sujeto 5	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 6
<i>¿Cuáles son los criterios para formar los grupos?</i>	El equipo directivo los agrupa según edad y posibilidades.	Suponemos que el criterio es por afinidad, edad y posibilidades, ya que el equipo directivo es el que los agrupa.	Se agrupan de acuerdo a las capacidades de los alumnos, que se pretenden potenciarlas, lo cual va cambiando de acuerdo a las necesidades de los alumnos año a año	Se tiene en cuenta afinidad, edad y posibilidades, es lo que nos contesta el equipo directivo cuando les consultamos.	Que tenga buena relación con sus pares. Y que los contenidos a trabajar sean acordes al grupo.	<i>Se aborda no solo lo académico si no también lo socio afectivo y tener en cuenta sus acciones formativas y sociales conjuntas para el mejor desarrollo del joven priorizando sus habilidades y capacidades funcionales.</i>

¿Se tiene en cuenta alguna afinidad de los integrantes? Edad, Sexo, capacidades funcionales, nivel de comunicación?	Si se tiene en cuenta.	El equipo directivo los selecciona según las habilidades, edad y afinidad.	Se procura que en esa conformación de grupo haya armonía, y también tenemos en cuenta su edad cronológica.	Se tienen en cuenta las capacidades funcionales, nivel de comunicación, y su independencia	Si, aunque muchas veces como los grupos los forma el directivo ,no sabemos bien específicamente que criterios utilizan ellos para conformarlos.	<i>Siempre ya que sus capacidades se van desarrollando progresivamente año a año y es muy importante para determinar los diferentes abordajes y así implementar los saberes que el joven necesita saber.</i>
--	------------------------	--	--	--	---	--

<i>Los grupos son fijos (todo el año)? ¿Varían según las actividades?</i>	<i>Los grupos varían si se presenta alguna dificultad de afinidad con los compañeros donde existan situaciones de violencia.</i>	No este año se cambiaron tres veces los grupos.	Son fijos, aunque este año se cambiaron 3 veces.	Los grupos no son fijos, la idea del directivo es rotar a los docentes por distintos grupos, en mi caso tuve dos grupos distintos en todo el año.	Este año no fueron fijos ,he rotado 3 veces en el año con diferentes grupos de alumnos.	<i>Los grupos varían según la actividad que decide el directivo para el periodo del año.</i>
---	--	---	--	---	---	--

¿El entorno responde a las necesidades de los alumnos?	No en su totalidad	En lo posible se responde a las necesidades, aunque actualmente se responde muy poco ya que la Institución este año tiene muy bajos recursos.	En lo posible, a veces la falta de recursos tanto humanos como materiales hace que no se pueda responder a todas las necesidades	Tratamos de responder a las necesidades pero a veces tantas demandas que tenemos no nos permiten cumplir con esto, a que me refiero a que se nos asigna un taller que quizás no es para ese grupo pero igualmente debemos cumplirlo	No siempre, la verdad es que la Institución se ha quedado con muchas necesidades sin resolver en cuanto a adaptaciones para los jóvenes, de toda índole.	Sin lugar a dudas esto ayuda a la motivación de los jóvenes pero al enumerar las condiciones siempre nos va a faltar alguna en esta escuela si responde en: luz,olor ventilación temperaturas (aire,,calefacción , decoración ,limpieza etc. con los jóvenes se trabaja el sentido de pertenencia y el compromiso en el cuidado del aula.
--	---------------------------	--	---	--	---	--

¿Está adecuado ediliciamente?	No, aún faltan muchas adecuaciones en la estructura edilicia de la Institución, a pesar que lleva 30 años desde su creación.	No, se necesitan muchas reformas, las Instalaciones están muy deterioradas después y antes de la pandemia ya había muchas necesidades, al estar bajo el financiamiento de las obras sociales eso demora toda.	No, aún falta mucho que adaptar a la estructura del edificio	En mi opinión no está adecuado a las necesidades de los alumnos.	No	Las condiciones de accesibilidad siempre son barreras a superar .Dentro de la escuela están dadas pero no se pone énfasis en solucionarlos.
--------------------------------------	--	---	--	--	----	---

Dimensión OBJETIVOS

OBJETIVOS	Sujeto 4	Sujeto 1	Sujeto 5	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 6
¿Qué significan para usted los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje?	Son los que el docente se propone que para que logre el joven, para que pueda fortalecer sus competencias o fortalezas.	Los objetivos son los que queremos que logre el alumno, que ayuden a desarrollar alguna habilidad deficiente.	Son los logros a los que aspiramos que logren los alumnos	Para mi los objetivos es lo que permite ver el logro o no logro de cada alumnos, sus etapas, sus periodos de aprendizaje, a través de ellos observarlos, medirlos, y evaluarlos al finalizar el proyecto.	Significan los aprendizajes que yo espero que logren de manera significativa cada alumno.	Los objetivos de enseñanza aprendizaje son los desafíos que nos proponemos como docente para que el joven aprenda a leer y escribir, saber organizarse en la vida, la relaciones y participación social, el desarrollo artístico ,la posibilidad de conocerse con otros, ganen autonomía etc.

¿Cómo elabora usted los objetivos de su enseñanza?	Para esto realizo un diagnóstico y de allí me planteo los objetivos individuales que respondan a los talleres y que ayuden a formar su autonomía.	Observo al alumno como se desempeña en los talleres que nos han asignado y ahí veo que es lo que no logra realizar y es allí donde me propongo el objetivo para ese alumno.	De acuerdo a los talleres que se me asignan, allí veo los objetivos y necesidades de los alumnos.	Los objetivos los elaboro teniendo en base a varios aspectos que tengo en cuenta. Por ejemplo yo trabajo mucho con proyectos de cocina y habilidades de higiene, los cuales persiguen que el alumno pueda aplicar y enriquecer todas las dimensiones de su persona.	Teniendo en cuenta su patología de base, sus limitaciones y sus posibilidades.	Al tener jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) se tiene en cuenta las necesidades particulares ya que para este tipo de educación se requiere diseñar e implementar escenarios que les permitan desarrollar su potencial.
---	---	---	---	---	--	---

¿Estos objetivos son anuales, mensuales, trimestrales?	Estos objetivos son anuales y trimestrales	Anuales para el plan anual y trimestral para el plan trimestral.	Utilizamos los tres tipos de objetivos, ya que nuestras planificaciones son anuales, trimestrales y por día, por ello los objetivos son a largo, mediano y corto plazo.	Si utilizamos los tres, ya que se nos piden las planificaciones en esos tres periodos de tiempo.	Anuales y trimestrales	Los objetivos son anuales y semestrales * Con cronogramas de actividades -secuencia didáctica (mensual) * Grilla de registro de logros.(semanal) *Registro escrito y/o gráficos (anécdotas -fotos) *evaluaciones *Informe de jóvenes
--	---	---	--	---	-------------------------------	--

Dimensión REGISTRO

REGISTRO	Sujeto 4	Sujeto 1	Sujeto 5	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 6
¿Cómo se registran las actividades que hacen los alumnos?	<i>Se registran en unos cuadernos de registro diario elaborado por el equipo directivo y de profesionales de gabinete.</i>	Todos los días llenamos un libro de registro individual, el mismo se llena en todos los turnos	Al terminar la planificación realizo una grilla con indicadores de logro, lo que nos va a indicar como continuar con la enseñanza.	Las actividades son registradas y plasmadas en un libro de registro diario, el cual cada alumno tiene el suyo ,también se manda el registro de actividades en el cuaderno de comunicación a los padres	Se realiza un registro en el cuaderno de comunicaciones que traen y llevan a su casa y además en un libro registro que tiene cada alumno en la Institución.	<i>Las actividades se registran diariamente en una planilla personal registrando su Eficiencia: la capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir lo que queremos.</i>

¿Para qué se hace el registro? (Objetivo finalidad)	Este registro lo controlan periódicamente los profesionales y directores. En el observan el estado del joven en su totalidad.	Este registro se hace para control del directivo de que se realiza en el día con cada joven y también para que el turno que entra luego sepa como estuvo el joven	Esta manera de registrar los logros nos permite poder ir evaluando y modificando la enseñanza	Este registro se hace día a día, turno a turno, para recordar, llevar un orden de las actividades y de los objetivos alcanzados	Para tener un seguimiento del trabajo diario con padres y docentes del turno siguiente.	<i>Para plasmar el desarrollo del trabajo del alumno ,contiene información importante para tomar decisiones educativas, trabajando la parte emocional se tiene en cuenta el registro anecdótico</i>
--	---	--	--	--	--	--

¿Para qué se usa la información recolectada?	<i>Con esta información se observa el trabajo del docente y del alumno</i>	Se utiliza para luego hacer las evaluaciones trimestrales	Para saber si se han cumplido con los objetivos, si se han logrado los aprendizajes	Esta información nos sirve para realizar el informe trimestral y al finalizar el año, el cual luego se envía al gabinete profesional para su evaluación	Esta información nos sirve para luego confeccionar los informes anuales y trimestrales.	<i>Para profundizar los aspectos que hayan despertado mayor interés, para mirar más el proceso educativo.</i>
---	--	---	---	---	---	---

¿Qué datos se vuelcan?	En este registro se plasman el estado anímico del joven, las actividades que realizo en el día y el objetivo de cada una de ellas y como respondió el joven, también se coloca ahí si descanso y los horarios de alimentación y el menú del día, ya que la mayoría realiza jornada completa.	En él se colocan estado anímico, actividades del día como respondió a ellas el alumno, que alimentos comió en el día, ya que es jornada completa la que realizan la mayoría.	<i>Se vuelcan los aprendizajes obtenidos mediante informes, esto se realiza a mitad de año y al final.</i>	Los datos que se vuelcan son: actividades del día. Medicación, control de esfínteres, alimentación, etc ,ya que la mayoría realiza jornada completa.	En el colocamos, su estado emocional, actividades del día, alimentación, control de esfínteres,etc	Los datos o resultado que se vuelcan son los del comportamiento ,teniendo como base técnicas para determinar los niveles alcanzados de un aprendizaje como por ejemplo ; la asistencia,, puntualidad , participación ,cooperación , trabajo en grupo su autonomía , etc
-------------------------------	--	--	--	--	--	---

¿Con qué frecuencia se registra?	<i>Este registro es por día y por turno, se busca dejar toda la información de la mañana al docente que ingresa al turno tarde.</i>	Este registro se realiza todos los días en todos los turnos	Trimestral en las pruebas, semestral en la mitad del año y al final.	Todos los días, en todos los turnos.	Todos los días en todos los turnos.	Se registra semanalmente con reuniones de equipo una vez por mes con directivos y personal de gabinete
---	---	---	--	--------------------------------------	-------------------------------------	--

RESUMEN

Este trabajo final presenta un informe de investigación centrado en las concepciones de la discapacidad presente en las prácticas educativas de docentes que trabajan con jóvenes y adultos en la Escuela de Educación Especial Albergue Hogar de Vida Juan XXIII, ubicada en la provincia de San Juan, Argentina.

La investigación propone indagar cómo las concepciones que los docentes tienen sobre la discapacidad se reflejan en sus prácticas educativas. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo-interpretativo y basado en una perspectiva histórico-hermenéutica.

Utilizando como instrumento recolector de información la entrevista, se tienen en cuenta las respuestas de los docentes, realizando un análisis en torno a diversas dimensiones que enmarcan las prácticas educativas como lo son: el control, los contenidos, el contexto, los objetivos y el registro, en búsqueda de evidencias que den cuenta del posicionamiento respecto a un modelo de concepción sobre las personas con discapacidad.

El estudio incluye un recorrido por la historia de la institución con el sentido de conocer sus principales momentos históricos y relacionarlos con las concepciones sociales sobre la discapacidad. En este sentido, se consideran especialmente el modelo médico-rehabilitador y el modelo social, y la forma en que éstas marcan las prácticas de intervención con las personas con discapacidad.

Palabras claves: Discapacidad, concepciones de la discapacidad, prácticas educativas.

ABSTRACT

This final paper presents a research report focused on the conceptions of disability present in the educational practices of teachers working with young people and adults at the Juan XXIII Shelter Home of Life Special Education School, located in the province of San Juan, Argentina.

The research proposes to investigate how teachers' conceptions of disability are reflected in their educational practices. To this end, a qualitative, descriptive-interpretive approach is adopted, based on a historical-hermeneutical perspective.

Using the interview as the data collection instrument, the teachers' responses are taken into account, carrying out an analysis around various dimensions that frame educational practices such as: control, content, context, objectives and record-keeping, in search of evidence that shows the positioning with respect to a model of conception about people with disabilities.

The study includes a journey through the history of the institution in order to understand its main historical moments and relate them to social conceptions of disability. In this regard, special consideration is given to the medical-rehabilitation model and the social model, and how these shape intervention practices with people with disabilities.

Keywords: Disability, conceptions of disability, educational practices.