



TESINA

**Presentada para acceder al título de
grado de la carrera de
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA
CICLO DE COMPLEMENTACIÓN
CURRICULAR**

Título:

**“El rol docente en la inclusión educativa de jóvenes
y adultos con discapacidad”**

Autoras:

**Flores Copa, Silvana- DNI 30.221.697
Fernández, Andrea Fabiana - DNI 25.800.964**

Tutora:

Dra. Cecilia Mazzoni

Fecha de Presentación:

Firma de Autoras

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darnos vida, salud y sabiduría a lo largo de este trayecto y por permitirnos concluir con nuestro objetivo.

A nuestras familias, por ser el apoyo incondicional y por alentarnos a seguir adelante.

A mi colega, con quien aprendimos a entendernos, a acoplarnos y sostenernos y con quien formamos una linda amistad.

A nuestra tutora, Dra. Cecilia Mazzoni, quien nos acompañó y guió en cada instancia de esta tesina, posibilitando la conclusión de la misma.

RESUMEN

La presente investigación se propone como objetivo principal analizar el rol docente en la inclusión educativa de jóvenes y adultos con discapacidad en dos núcleos educativos en la ciudad de Salta (Argentina). A partir de un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo de tipo no experimental, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a diez docentes de la Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA). Posteriormente a esta instancia, se realizó un análisis de contenido cualitativo de los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas, tomando en consideración las categorías elaboradas mediante una lógica mixta y utilizando el criterio temático para la elaboración de las unidades de contenido. Entre los principales resultados obtenidos podemos mencionar, según lo expuesto por parte de los entrevistados, que la capacitación recibida en la formación docente inicial no es suficiente para poder desarrollar su práctica profesional en la modalidad de Jóvenes y Adultos particularmente con alumnos con discapacidad. Además, se puso de manifiesto el desdibujamiento presente en el discurso de los educadores sobre la particularidad del aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Cabe destacar que los docentes coincidieron en que la educación que ellos brindan apunta a un aprendizaje significativo buscando desarrollar el máximo potencial de cada uno de los educandos. Otro aspecto importante en esta modalidad es la contención y los vínculos que se establecen entre los educadores y los alumnos, ya que de esto depende la permanencia de los estudiantes en la modalidad. Las principales conclusiones se vinculan a la visibilización del rol docente en la inclusión educativa, el cual se encuentra en construcción en la modalidad de la EPJA, y a la capacidad de poder adaptar los recursos que dispone para poder contener, guiar y potenciar el aprendizaje de los jóvenes y adultos con discapacidad generando aprendizajes para la vida.

PALABRAS CLAVES: inclusión educativa - discapacidad - rol docente - educación para jóvenes y adultos.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|------|
| 1. Introducción..... | p.4 |
| 2. Marco Teórico..... | p.8 |
| 2.1-Discapacidad..... | p.8 |
| 2.2- Inclusión educativa..... | p.12 |
| 2.3- Educación Permanente para Jóvenes y Adultos..... | p.15 |
| 2.4- Enseñanza y aprendizaje en la Educación para adultos y jóvenes..... | p.17 |
| 2.5- Rol docente en la inclusión educativa de jóvenes y adultos con discapacidad..... | p.20 |
| 3. Metodología..... | p.23 |
| 3.1- Objetivo general y específicos..... | p.23 |
| 3.2- Enfoque metodológico..... | p.23 |
| 3.3- Diseño y alcance de la investigación..... | p.24 |
| 3.4- Participantes..... | p.25 |
| 3.5- Instrumentos de recolección de datos..... | p.25 |
| 3.6- Procedimientos de recolección de datos..... | p.26 |
| 3.7- Análisis de datos..... | p.27 |
| 4- Resultados..... | p.29 |
| 4.1- Formación de los docentes sobre inclusión educativa | p.29 |
| 4.2- Concepciones de los docentes sobre discapacidad y sobre el aprendizaje de los alumnos con discapacidad..... | p.31 |
| 4.3- Barreras en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos con discapacidad..... | p.33 |
| 4.4- Estrategias y recursos en la inclusión educativa de | |

| | |
|---|------|
| jóvenes y adultos con discapacidad..... | p.36 |
| 5- Conclusiones..... | p.40 |
| 6- Referencias..... | p.44 |
| 7- Anexos..... | p.49 |

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente el cumplimiento del derecho a la educación de las personas constituye un objetivo para todos los sistemas educativos mundiales. En este sentido, el sistema escolar argentino aboga por una escuela inclusiva, que integre a todos los sujetos, incluidos a los alumnos con discapacidades, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, garantizando así el derecho a la educación. En relación a este punto, podemos mencionar una serie de investigaciones, realizadas en los diferentes niveles educativos a partir de las cuales se aborda la importancia del rol docente en la inclusión educativa de los sujetos con discapacidad.

En los últimos años diversas investigaciones empíricas han abordado la relación del rol docente y la inclusión escolar. Muchos de estos estudios exponen la importancia de la formación docente para la inclusión educativa. Así por ejemplo, en su investigación Calvo (2013) menciona que existe consenso en que la inclusión educativa de estudiantes, no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes, valorizando la importancia de la capacitación y la formación. Un educador, para garantizar la inclusión educativa, necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica, tener un conocimiento y un adecuado manejo de estrategias didácticas que permitan desarrollar la metodología más adecuada para atender a las singularidades de los alumnos. Otro de los trabajos en esta misma línea es la investigación documental realizada por Fermín (2007) que reflexiona sobre la formación del docente y la atención a la diversidad en el nivel inicial, poniendo especial énfasis en el rol significativo del docente. Otra investigación que también se relaciona a las anteriores, es la de Rivero (2017) que menciona que un docente debe estar dispuesto a asumir riesgos y ensayar nuevas formas de enseñanza; reflexionar sobre su propia práctica para transformarla, actualizarse permanentemente y valorar las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional; realizar adaptaciones curriculares y educar en y para la diversidad. En cuanto a la

inclusión en las instituciones escolares podemos mencionar la investigación de Zanetti, et. al. (2019) donde refieren que la institución escolar debe integrar e incluir a los sujetos con diferentes discapacidades. En este sentido Sánchez (2004) menciona que los sistemas educativos deben diseñar programas que respondan a la amplia variedad de características y necesidades de la diversidad del alumnado que apunte hacia la igualdad de oportunidades enmarcada en el contexto de los derechos humanos. Asimismo, el estudio de Ferreyra (2013) desarrolla la importancia de la enseñanza de modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA), la cual se identifica como una posibilidad que el estudiante tiene para continuar y restituir su derecho a cumplir con la escolaridad obligatoria y de calidad. Para ello se realizó una investigación cuantitativa y se tomaron en cuenta los diversos factores y actores involucrados en este tipo de educación. Mientras que al indagar sobre el rol docente en los núcleos educativos EPJA, Sirvent (1996) en su investigación manifiesta que los docentes no están formados para enfrentar la heterogeneidad de sus alumnos y al mismo tiempo afirma que el Estado ignora la importancia de la educación para jóvenes y adultos tanto a nivel primario como a nivel medio dejando claro que para ellos ésta no es una prioridad. Designando así el rol del educador de adultos ya sea formal y no formal, como un animador socio-cultural.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, consideramos oportuno proponer un trabajo de investigación que tenga como objeto de estudio el rol docente en la inclusión educativa de sujetos con discapacidad en la Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA). Es importante mencionar que en la mayoría de las investigaciones se pudo observar la importancia de la formación y el rol docente en la inclusión de alumnos de nivel inicial y primario, pero al mismo tiempo se puso de manifiesto el gran vacío empírico que se presenta en la modalidad de jóvenes y adultos en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, consideramos pertinente efectuar esta investigación

para aproximarnos a dicha problemática y poder realizar un aporte significativo respecto de la misma.

A raíz de esto, la pregunta que orienta la presente investigación es ¿Cuál es el rol docente en la inclusión de alumnos con discapacidad en dos núcleos educativos de la modalidad de la EPJA de la ciudad de Salta? De allí que la relevancia para la Psicopedagogía radica en conocer el papel que desarrollan los educadores en los procesos inclusivos para promover el aprendizaje de alumnos con discapacidad en la modalidad de la EPJA.

En función de lo expuesto es que explicitamos como objetivo principal del presente trabajo de investigación analizar el rol docente en la inclusión de jóvenes y adultos con discapacidad en dos núcleos educativos en la ciudad de Salta (Argentina). Los objetivos específicos que a partir de allí se despliegan consisten en indagar la formación de los docentes en relación a la inclusión de jóvenes y adultos con discapacidad en núcleos educativos; conocer las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje de jóvenes y adultos con discapacidad; identificar las posibles barreras existentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de jóvenes y adultos con discapacidad; y finalmente identificar las principales estrategias y recursos que emplean los docentes para incluir y contener a jóvenes y adultos con discapacidad en el aula.

La estructura de la presente Tesina está conformada por tres capítulos denominados Marco Teórico, Metodología, Resultados y un apartado final de las Conclusiones. Dentro del capítulo correspondiente al marco teórico se desarrollan cuatro categorías conceptuales: discapacidad, inclusión educativa, Educación Permanente para Jóvenes y Adultos y enseñanza-aprendizaje en la educación para jóvenes y adultos. En el apartado referido a la Metodología se plantean los objetivos, el enfoque y diseño de investigación, describiendo a la institución que resultó como escenario empírico y a los participantes. Asimismo se especifica el instrumento de recolección de datos y el análisis de los mismos. El tercer capítulo

expone los principales resultados de las entrevistas elaboradas. Por último, a modo de cierre, se presentan las conclusiones identificando el aporte realizado a la Psicopedagogía.

2. MARCO TEÓRICO

2.1- Discapacidad

La Real Academia Española (2021) define la Discapacidad como la “situación de la persona que por sus condiciones físicas o mentales duraderas se enfrenta con notables barreras de acceso a su participación social”. De allí podemos decir que la discapacidad se pone de manifiesto cuando la sociedad sitúa barreras educacionales, laborales, de comunicación, etc. a las personas por su condición impidiéndoles su desenvolvimiento en los distintos ámbitos de la misma.

Padilla (2010) expresa que, en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), se hace una distinción entre deficiencia, discapacidad y minusvalía, describiendo a la discapacidad como “restricción o falta de la capacidad para realizar una actividad dentro del margen que se consideran normales para un ser humano. Engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resultan de una deficiencia”. (p. 399). Algunos ejemplos de discapacidades que la autora menciona son las dificultades para ver, oír o hablar normalmente, para moverse, o autoasistirse.

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2021) sostiene que:

Discapacidad es un término general que engloba las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. (p. 1)

Podemos expresar entonces que la discapacidad es un fenómeno complejo en el que se puede observar una interrelación entre las características del sujeto y las características de la sociedad en la que vive. Sin embargo, la discapacidad ha sido concebida y abordada de distinta manera a lo largo de la historia.

Los estudiosos de la discapacidad diferencian tres modelos de abordaje sobre la misma, los cuales coinciden con tres períodos de la historia: el modelo de prescindencia, característico de la Antigüedad y el Medioevo; el modelo médico o de rehabilitación, perteneciente a la primera mitad del siglo XX; y el modelo social, que se manifiesta en la década de los sesenta del siglo pasado, y cuyos aportes buscan impregnar la mirada actual (Velarde, 2011).

Velarde (2011) sostiene que, en la Edad Antigua y el Medioevo, la actitud más común hacia la discapacidad era la prescindencia. En la antigüedad la discapacidad era considerada el resultado de un castigo de los dioses y las personas con discapacidad no tenían un valor para la comunidad, eran rechazadas y se consideraba que no valía la pena que estos individuos vivieran. La Edad Media estuvo influenciada por la Iglesia. El trato fue ambivalente, ya que por un lado se condenaba el infanticidio, mientras que por otro las personas consideradas “deformes”, “anormales” o “defectuosas” eran víctima de rechazo y persecución por parte de las autoridades civiles y religiosas.

A principios del siglo XX, a raíz de la primera Guerra Mundial, el concepto de discapacidad es tomado desde un enfoque médico o de rehabilitación. Como consecuencia del gran número de soldados mutilados y por el auge de leyes laborales se modifica la concepción sobre la discapacidad. De acuerdo a Velarde (2011) las limitaciones físicas y mentales dejaron de ser concebidas como condenas divinas y empezaron a considerarse como enfermedades que podían ser tratadas y las personas con discapacidad no necesitaban ser excluidas de la sociedad. De acuerdo a este enfoque las causas de la discapacidad ya no son

divinas/religiosas sino biológicas y científicas y las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad, en la medida que sean rehabilitadas.

Céspedes (2005) sostiene que, desde este modelo la discapacidad es vista como un problema del individuo, porque éste presenta una anormalidad física, sensorial o mental, y su carencia y su falta de habilidad constituyen el origen de sus problemas, lo que implica la rehabilitación centrada en el sujeto como paciente, quien requiere intervención médica individualizada, brindada por un profesional de la salud.

Posteriormente surge un nuevo modelo, el social, y se cambia el centro de atención de lo individual a lo social. Ya no se toma la discapacidad como una carencia de la persona quien debe ser rehabilitada para insertarse en la sociedad, sino que se asumen las deficiencias como un producto social, resultado de las interacciones entre el sujeto y un medio no forjado para él (Velarde, 2011). Es ahora la sociedad quien debe responder a las necesidades de todas las personas reconociendo la diversidad imperante. Muchas veces es la sociedad misma quien impone barreras socio-económicas, culturales, educacionales a las personas con discapacidad y lo que se debe buscar es derribar estas barreras para permitirles vivir una vida plena en sociedad. Se debe cambiar la concepción de que las personas con discapacidad no pueden contribuir a la sociedad. Velarde (2011) expresa que desde el modelo social “lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia” (p. 131). A partir de este modelo se comienza a utilizar el concepto de “Persona con Discapacidad” en vez de “discapacitado”, y se hace referencia a la persona como un sujeto de derecho.

La Convención Internacional sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad tiene sus raíces en el modelo Social. La misma fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006, promulgada como Ley Nacional en 2008 y adquirió jerarquía constitucional en nuestro país en el año

2014 (Ley N° 27.044). De acuerdo a Pineda (2008) la Convención surge para garantizar que todas las personas, especialmente las que tienen alguna discapacidad, reciban el mismo trato. El autor expresa que “este acuerdo internacional exige que los gobiernos de todo el mundo promuevan y defiendan los derechos de los niños, niñas y adultos con discapacidad” (p. 3). En el artículo 24 de este documento se hace referencia al derecho a la Educación, el mismo reza:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p.18).

Si bien las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que las personas consideradas típicas, suelen gozar de menos posibilidades de inserción, tanto en el ámbito social como educacional y laboral ya que existen muchas barreras que impiden que las personas con discapacidad participen en la misma medida que los demás.

Por ello, nuestro país también cuenta con varias leyes que intentan hacer valer todos los derechos de las personas con discapacidad. En el campo educativo, existen normativas y leyes vigentes que benefician a estas personas. Podemos mencionar la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006, 14 de diciembre), que en los artículos 11(incisos e, f, n, v), 42, 44, 45, 46 y 79 expresan el deber de garantizar la inclusión educativa y hacer cumplir el derecho a la educación de todas las personas, permitiendo el acceso y permanencia a las personas con discapacidad en los distintos niveles educativos, proveyéndole las herramientas, recursos y medidas necesarias para que esto se cumpla.

De la misma manera, y basado en los documentos legales anteriormente mencionados, el Consejo Federal de Educación (Resolución 311/16, 2016, 15 de diciembre), busca el cumplimiento y ejercicio de los derechos relacionados a la educación de las personas con discapacidad. La resolución además solicita propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo, el acompañamiento de las trayectorias escolares y la promoción, acreditación y titulación de los estudiantes con discapacidad.

2.2- Inclusión educativa

El derecho a la educación es un derecho de todos y no sólo de unos cuantos así lo estipulan leyes y resoluciones como las mencionadas anteriormente. La mayoría de las personas con discapacidad han sufrido discriminación en los distintos ámbitos: social, educacional y laboral. Sin embargo, durante los últimos años se ha intentado incluir a las personas con distintas dificultades, trastornos o patologías en las diversas áreas de la sociedad. La Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA) es una de las modalidades educativas en la que es posible observar la inclusión de personas con distintas discapacidades. Al respecto, Scandar y Paterno (2010) expresan:

La educación inclusiva sostiene que el sistema escolar / social debe modificarse de tal manera que se elimine el mayor número posible de barreras para la participación de las personas que padecen deficiencias. La escuela inclusiva orientada a atender la diversidad, critica los modelos de integración que segregan por espacios y momentos a los alumnos que deben afrontar un determinado problema, sosteniendo que es más apropiado resolverlo en una misma clase y sacar provecho de esa diversidad. (p. 34)

Actualmente nos encontramos frente a escuelas inclusivas con aulas caracterizadas por ser diversas. La diversidad no es solamente funcional, sino que

también es biológica, racial, religiosa, económica, etc. De allí que la escuela debe organizarse en función de esta realidad y abordar el proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva que posibilite el aprendizaje significativo de todos sus alumnos. Todas las personas, sin importar su condición, tienen derecho a una educación digna y de calidad. Brandauer et al (2007) sostienen que “la diversidad se apoya en la aceptación y el respeto de las diferencias individuales como condición inherente a la naturaleza humana y en la posibilidad de brindar una respuesta educativa a la necesidad de cada persona” (p.1).

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, adolescentes embarazadas, etc. (Booth y Ainscow, 2002, p.9).

Entonces, las instituciones educativas, en este caso nos referiremos a la EPJA, deben propiciar las oportunidades para que los grupos tradicionalmente excluidos, particularmente las personas con discapacidad, puedan ser incluidas y desarrollar habilidades y conocimientos que les permitan potenciar su desarrollo personal para incorporarse en la sociedad y poder desenvolverse en ella.

Es importante señalar que existe una gran diferencia entre integración e inclusión educativa. Scandar y Paterno (2010) sostienen que la integración busca la normalización de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)

mientras que la inclusión aboga por el reconocimiento y la valoración de la diversidad. Asimismo, la integración se centra en las deficiencias de los alumnos con NEE y para ello ofrece apoyos, recursos y profesionales. Por su parte, la inclusión supone que la escuela y la comunidad se interrelacionen y para lograr una mejor calidad educativa de todos y cada uno de los alumnos. Finalmente, en la integración las adaptaciones se realizan con el fin de superar las diferencias de los alumnos aceptando que los alumnos con NEE pueden aprender cosas diferentes. Contrariamente, en la inclusión se plantea un temario en común a todos los alumnos y las adaptaciones se realizarán para que puedan aprender de manera diferente.

En el libro Educación Inclusiva elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación (2019) se afirma que “la educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación” (p. 18). Todas las personas tienen los mismos derechos e igualdad ante la ley para recibir una educación digna y de calidad.

Calvo (2013) sostiene que, para garantizar el derecho a una educación de calidad, “los sistemas educativos no sólo deben conceder recursos sino también formar docentes que puedan contribuir a que, quienes llegan a la escuela, permanezcan allí y desarrollen todas sus capacidades en una perspectiva de equidad y calidad, en instituciones educativas inclusivas” (p. 2). Entonces, para lograr una inclusión verdadera los docentes deben transformar sus prácticas convencionales para poder dar respuestas a las necesidades educativas de todos sus alumnos. Los docentes deben emplear distintas estrategias, recursos, adaptaciones, configuraciones de apoyo, fórmulas innovadoras de accesibilidad y soluciones para poder reducir las barreras en el aprendizaje que puedan presentarse a los alumnos. La inclusión educativa apunta a respetar las características singulares de las personas y a promover los aprendizajes que requieran todos y cada uno de los estudiantes.

De este modo la educación inclusiva implica un quiebre en las prácticas de enseñanza tradicional e implica una redefinición y formación dinámica de la labor de la educación y la tarea docente. La formación inicial y la formación continua son dos categorías fundamentales en la formación y el desarrollo profesional docente. La formación inicial refiere a aquella que se responsabiliza de preparar profesionalmente a los estudiantes para la labor docente. El futuro docente recibe las herramientas teórico-metodológicas básicas para desarrollar su práctica en el campo profesional pedagógico, obteniendo un título que lo acredite como docente. En cuanto a la formación continua, ésta se da posterior a la inicial. Es en esta etapa en la que el docente actualiza y modifica sus saberes y competencias de acuerdo con los nuevos retos y exigencias de la sociedad. Esta etapa de formación es necesaria e importante para garantizar la calidad de la educación. Además, colabora en preparar al docente para dar respuesta a la diversidad y necesidades emergentes del contexto social. Asimismo, la formación continua adecuada es una exigencia para llevar a buen término el modelo de educación inclusiva que se hace presente en la sociedad actual. (Salazar y Tobón, 2018).

2.3- Educación Permanente para Jóvenes y Adultos

La Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA), brinda una nueva oportunidad de inserción en el sistema educativo, a aquellos que por una u otra razón tuvieron que dejar la escuela en etapas anteriores. Chaile (2008) menciona que a esta modalidad asiste una población diversa, desde los 14 años en adelante, quienes no culminaron sus estudios primarios. En las aulas interactúan estudiantes con diferentes edades y niveles educativos incluyendo alumnos con algún tipo de discapacidad. Estos grupos heterogéneos están compuestos por estudiantes que poseen diversas realidades, intereses particulares y diferentes niveles de conocimientos.

Haciendo referencia al marco normativo que establece la educación como un derecho y su trayectoria a lo largo de los años, podemos mencionar distintas leyes que sustentan la EPJA.

Inicialmente la Ley N° 1.420, promulgada el 8 de julio de 1884, se convirtió en el primer instrumento legal que tenía la finalidad de disminuir el analfabetismo en Argentina y que incluía la educación para adultos. En un segundo momento, mediante la Ley Federal de Educación N° 24.195, promulgada el 14 de abril de 1993, se incluyó a la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) como un régimen especial destinada a atender las necesidades de las personas que no pudieron concluir con la Educación General Básica. En un tercer momento la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006, 14 de diciembre), reemplaza la ley anteriormente mencionada dando lugar al surgimiento de la EPJA (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

En referencia a esto Ferreyra (2014) sostiene que:

La EPJA ocupa un lugar importante en el universo educativo como instancia que posibilita y visibiliza un proyecto personal en el contexto social de pertenencia. Esto implica el fortalecimiento de la capacidad no sólo de adaptarse a la realidad sino también de transformarla. (p. 54)

Asimismo, la Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546 (2009, 3 de julio), mediante la modalidad EPJA establece el acceso al sistema, dirigida a la población más vulnerable, con la finalidad de continuar con sus trayectorias escolares.

En el Diseño Curricular de EPJA de la provincia de Salta, (Resolución N° 2.516, 2016, 28 de septiembre), se establecen las modalidades y la estructura curricular. De esta manera, el proceso educativo de la EPJA se estructura en tres módulos: Primer ciclo: Alfabetización; Segundo ciclo: Separado en dos módulos:

Ecología, organización y vivienda y Diversidad, trabajo e identidad; Tercer ciclo: Formación por Proyecto.

Esta modalidad facilita la construcción de herramientas que permitan priorizar las capacidades específicas que debe adquirir el sujeto para acreditar y certificar sus capacidades. También enuncia que “La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa” (p. 30), priorizando las trayectorias de los alumnos en el sistema educativo de modo de favorecer el trabajo en equipo con diferentes niveles y modalidades, realizando configuraciones acordes a las necesidades de los alumnos.

2.4- Enseñanza y aprendizaje en la Educación para Adultos y Jóvenes

En la educación de adultos se define al sujeto como adulto pedagógico que, si bien no puede ser definido por su edad o sus capacidades, se hace referencia a un sujeto carente en extremo vulnerable y que presenta actitudes de inseguridad y vergüenza siendo un impedimento para matricularse en el nivel. (Rodríguez, 1996).

La enseñanza, en esta modalidad, es vista como un conjunto de roles que interactúan en un momento dado otorgándole sentido a un quehacer pedagógico, donde el educar actúa como mediador entre el sujeto y los conocimientos. El quehacer docente tiene una intencionalidad que está provista de significados. La misma promueve en el alumno el desarrollo de sus capacidades brindando herramientas que faciliten el desarrollo de sus potencialidades y habilidades. (Quintanar, 2005).

Los alumnos de la EPJA tienen un bagaje de conocimientos previos, ellos utilizan estos conocimientos para poder desempeñarse en sus tareas diarias. Éstos están conscientes de sus necesidades educativas y eligen dónde y en qué tiempo estudiar para ampliar esos conocimientos. (Quintanar, 2005).

Siguiendo esta concepción Quintanar (2005) hace referencia a que “la calidad y cantidad de los aprendizajes están igualmente condicionados por los conocimientos previos pertinentes, así como por los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas, con que el trabajador inicia su participación en las actividades” (p. 71). Entonces el aprendizaje está condicionado por el interés que despierta en cada sujeto y como éste le otorga significado.

Para lograr que el sujeto de la EPJA realice un aprendizaje significativo se debe considerar los procesos cognitivos, afectivos, y emocionales. Como menciona Quintanar (2005):

Para que un aprendizaje sea significativo deben cumplirse las condiciones señaladas por Ausubel: el contenido de aprendizaje debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista lógico como desde el punto de vista psicológico, y el trabajador ha de tener una disposición favorable para realizar aprendizajes significativos sobre el contenido en cuestión (p.72).

Este tipo de aprendizaje toma como protagonista al sujeto, quien va construyendo su propio aprendizaje.

Siguiendo otras teorías de aprendizajes Pérez Rodríguez (2004) sostiene que:

El constructivismo es una teoría del conocimiento que sostiene dos principios fundamentales: 1. El conocimiento no se recibe pasivamente, es construido y organizado activamente por el sujeto. 2. La función cognitiva es de adaptación y sirve a la organización de la práctica y la experiencia del sujeto y no para descubrir una realidad ontológica. a) La función cognitiva es de adaptación, en el sentido biológico del término, tiende hacia el ajuste o a la viabilidad. b) La

cognición sirve a la organización por el sujeto, del mundo de las experiencias y no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva. (p.56)

Quintanar, (2005) menciona que “el proceso de aprendizaje del constructivismo tiene tres momentos; el equilibrio inicial, la pérdida del equilibrio y el restablecimiento del equilibrio”. (p.72)

Cuando los nuevos aprendizajes son adquiridos producen un desequilibrio formando estructuras de conocimiento más complejas que requieren que el docente o tutor intervenga fomentando el aprendizaje significativo. (Quintanar, 2005).

La teoría de aprendizaje desde el enfoque propuesto por Vygotsky hace referencia a que el aprendizaje está estrechamente ligado a las relaciones sociales y que ocurre en la zona de desarrollo próximo (ZDP), por lo que ésta requiere de los conocimientos previos para producir nuevos aprendizajes. (Pérez Rodríguez, 2004).

Estas teorías fundamentan la práctica pedagógica. Quintanar, (2005) expresa:

Vygotsky define la ZDP como la diferencia entre el nivel de dificultad de los problemas que el adulto pueda afrontar de manera independiente y el de los que pudiera resolver con ayuda de otros (experto, tutor o compañeros). Este concepto se refiere a un sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que al menos una de ellas no podría resolver sola. El cambio cognoscitivo se produce en esta zona y puede observarse cuando las personas atraviesan la zona en cuestión o se desenvuelven en su marco(p.75).

Desde esta teoría constructivista el docente es el encargado de fomentar la construcción de nuevos conocimientos, es el apoyo en el cual el estudiante pone

su confianza para lograr adaptar los nuevos conocimientos adquiridos (Pérez Rodríguez ,2004).

2.5- Rol docente en la inclusión educativa de jóvenes y adultos con discapacidad

Torres (2009) manifiesta que los sujetos de la EPJA por algún motivo en el trayecto de sus vidas interrumpieron su trayectoria escolar y esto pudo afectar su autoestima. Por este motivo el docente que esté a cargo del grupo deberá poseer una formación profesional específica para abordar al alumnado desde el aspecto multidimensional, es decir, desde el aspecto psicológico, social, económico, político, cultural y biológico. Todos los alumnos, incluidos los jóvenes con diferentes tipos de discapacidades, necesitan del apoyo y contención del docente.

Brusilovsky et al. (2010) en su investigación sostienen que este tipo de modalidad requiere que el docente que está frente al grado tenga una formación integral y multifacética para abordar al alumno y a sus necesidades singulares. Además, el profesional debe priorizar las capacidades específicas de cada sujeto para la construcción del conocimiento. Estos aprendizajes deben ser significativos para los sujetos y el docente tiene que brindar herramientas a los alumnos para desempeñarse en el mundo laboral o continuar con su trayectoria educativa

En referencia a esto, el libro Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para Jóvenes y Adultos elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación (2009) manifiesta que la capacitación docente es una asignatura pendiente para los profesionales que ejercen en la modalidad. Por este motivo se recomienda a las jurisdicciones regular la situación ofreciendo las herramientas necesarias para el desempeño en el nivel y brindando a los profesionales de la educación capacitaciones en la modalidad de jóvenes y adultos.

Por otro lado, los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Salta (Resolución N° 2515, 2016) en el capítulo 6 hacen mención a las capacidades del educador de

la EPJA. En relación a esto se brinda información de las habilidades que debe poseer el docente como, por ejemplo, tener capacidad en sentido ético y político, promover situaciones de aprendizaje que posibiliten el desarrollo social y productivo de jóvenes y adultos, ser mediador de los aprendizajes, fomentar el diálogo en las construcciones de conocimientos valorizando los saberes previos de los estudiantes y generar estrategias que fomenten la inclusión educativa del alumnado.

Es sabido que la escuela es una de las instituciones que debe impulsar la inclusión y respeto por la diversidad de su alumnado, teniendo en cuenta las singularidades de cada sujeto. Cuando nos referimos a la diversidad hablamos de aceptación de las diferencias individuales. Por este motivo los actores educativos deben estar capacitados para poder asistir al alumnado con y sin discapacidad desde sus diferencias particulares. Los docentes deben poseer conocimientos específicos para desenvolverse frente a estos alumnos y asistirlos. (Brandauer et al, 2007).

La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16 (2016, 15 de diciembre) establece en su artículo 13° que “Los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión”.

Asimismo, son los actores institucionales los responsables de contribuir a las trayectorias escolares y realizar ajustes necesarios en la curricula. Para que esto suceda cada institución deberá, mediante sus actores, generar y sostener acciones de ingreso y permanencia del alumno con discapacidad, como así también deberá atender e intervenir en el momento oportuno, promoviendo acciones que lleven a prevenir la deserción y acompañar a los alumnos y sus familias. (Ministerio de educación de la Nación, 2009).

A su vez Valdez (2009) sostiene que las políticas educativas deben generar acciones para incluir a los alumnos con discapacidad. Ya que es un derecho del sujeto a quien se le debe brindar una educación de calidad.

Booth y Ainscow (2002) consideran la inclusión “como un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes” (p. 14). Es por esto que el rol docente inclusor debe enmarcarse en un proceso continuo que implica compromisos con las nuevas realidades que están presentes en las aulas y los modos de accionar frente a ellas. Desde una mirada integral, se debe considerar a los alumnos como miembros de grupos heterogéneos, en los que se debe intervenir con acciones concretas y significativas que promuevan la inclusión. (Ministerio de Educación de la Nación: fundamentos y prácticas para la Inclusión, 2009).

En ciertas ocasiones se presentan dificultades que ponen en riesgo la atención a la diversidad, particularmente cuando no se brindan las herramientas necesarias para poder trabajar con inclusión. Al respecto Valdez (2009) sostiene que “los docentes deben tener los suficientes apoyos institucionales, capacitación en el área y materiales de apoyo al currículo que ofrezcan alternativas de actuación frente a la diversidad”. (p. 17)

Entonces, la nueva realidad educativa caracterizada por la inclusión de sujetos con discapacidad en las aulas hace necesario resignificar el rol de los docentes. Según Mancebo y Goyeneche (2010):

Una efectiva implementación de la inclusión educativa requiere que los docentes compartan una serie de convicciones básicas en los planos cultural y político: deben adherir incondicionalmente a la filosofía de la inclusión y preocuparse por la traducción de la política de inclusión en todos los aspectos de la labor educativa, desde la planificación hasta la didáctica y la evaluación estudiantil. (p. 13)

3. METODOLOGÍA

3. 1 Objetivo general y específicos

Objetivo general

Analizar el rol docente en la inclusión de jóvenes y adultos con discapacidad en dos núcleos educativos en la ciudad de Salta (Argentina).

Objetivos específicos

- Indagar la formación de los docentes en relación a la inclusión de jóvenes y adultos con discapacidad en núcleos educativos.
- Conocer las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje de jóvenes y adultos con discapacidad.
- Identificar las posibles barreras existentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de jóvenes y adultos con discapacidad.
- Identificar las principales estrategias y recursos que emplean los docentes para incluir y contener a jóvenes y adultos con discapacidad en el aula.

3.2- Enfoque metodológico

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo a Hernández Sampieri et al. (2006) este enfoque se caracteriza por su flexibilidad y por tener un punto de vista holístico y natural de los fenómenos a estudiar. Los autores sostienen que el enfoque cualitativo se focaliza en áreas o fenómenos significativos de investigación. Una característica importante de este enfoque es que pueden generar preguntas e hipótesis, antes, durante o después de la recolección y el análisis de datos. Esto nos permitirá determinar cuáles son las preguntas de investigación más significativas para posteriormente mejorarlas y responderlas.

De acuerdo a los autores, este método flexible y complejo, supone un proceso circular, es decir, que la secuencia de investigación no siempre es la misma y se modifica con cada estudio. Escogimos este enfoque porque la recolección tiene como objetivo adquirir las visiones de los participantes, es decir, los aspectos subjetivos como las representaciones, ideas singulares, significaciones, vivencias, emociones, etc. En estas investigaciones son importantes las relaciones entre los sujetos ya que se busca la profundidad de los datos.

3. 3 Diseño y alcance de la investigación

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, es decir, que se corresponde con un estudio que se realiza sin manipular variables y en el que se busca observar y analizar el fenómeno como sucede en su contexto natural. (Hernández Sampieri et al., 2006)

Hernández Sampieri et al. (2006) sostienen que los estudios de diseño no experimental no se caracterizan por el hecho de generar situaciones sino por observar las que ya existen, las cuales no son inducidas por el investigador. Podemos decir que la investigación no experimental es sistemática y empírica y las variables independientes no se manipulan porque ya tuvieron lugar.

Además, se trata de un diseño de tipo transversal ya que “su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández Sampieri et al, 2006, p. 154). Asimismo, puede incluir distintos grupos de personas, objetos, situaciones, eventos. Y la recolección de datos se da en un momento único.

El alcance de la investigación tiene carácter descriptivo. La misma busca fenómenos o situaciones específicas que están presentes en el contexto exponiéndolos de la manera más detallada posible, llevando al investigador a recoger información sobre los conceptos y describir los componentes que se presentan en los grupos de análisis (Hernández Sampieri et al, 2006).

3. 4 Participantes

Participaron de este estudio 10 docentes, 5 mujeres y 5 varones, de Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA). Las edades de los educadores estuvieron comprendidas entre 35 - 55 años. Su formación académica era de nivel terciario. Estos docentes fueron seleccionados por su experiencia en la modalidad, principalmente en lo que hace al trabajo con alumnos con discapacidad.

La investigación se realizó en la ciudad de Salta, en dos núcleos educativos de gestión pública. Uno de los núcleos se encuentra ubicado en el macrocentro de la Ciudad de Salta y el otro en zona norte. Ambos tienen aulas satélites en los barrios periféricos de la ciudad, donde concurre una población estudiantil de escasos recursos. Estas aulas funcionan en espacios cedidos por distintas instituciones, entre ellas, escuelas primarias, colegios Secundarios, CIC (Centro Integrador Comunitario) y Centros Vecinales. Las aulas se establecen en espacios donde se observa la necesidad de alfabetizar a los sujetos.

Entre la población estudiantil que asiste a estos núcleos, se incluyen jóvenes y adultos con discapacidad. Actualmente concurren 25 estudiantes con distintas discapacidades, como por ejemplo, retraso madurativo, síndrome de Down, parálisis cerebral, hipoacusia, retraso mental, hemiplejia espástica, anormalidades de la marcha y de la movilidad, alteraciones del habla, parálisis cerebral espástica, paraplejia, cuadriplejia espástica, entre otras. Es importante mencionar que solo una minoría de estos estudiantes cuentan con maestra de apoyo a la inclusión, quienes concurren un par de días a la semana.

3. 5 Instrumentos de recolección de datos

El elemento de recolección de datos cualitativos se presenta como un proceso de acciones, continuas, interactivas y recurrentes. Su finalidad es obtener datos que luego se conviertan en información sobre la población o situaciones que son parte del proceso de investigación, al tratarse de seres humanos deben

considerarse todos esos conceptos que están vinculados con las vivencias propias como emociones, interacciones pensamientos, experiencias de los participantes al momento de la entrevista, siendo su finalidad analizarlos y comprenderlos. (Hernández Sampieri et al., 2006)

Para relevar los datos se utilizó una entrevista semiestructurada (Marradi et al., 2007). Esta se caracteriza por tener cierto carácter subjetivo de la vivencia o saber del entrevistado, el cual el investigador deberá interpretar. La entrevista administrada estuvo formada por 20 preguntas guías que se adjuntan en el Anexo 1, con flexibilidad para reformular, añadir u omitir en el caso de que fuera necesario. Al respecto Hernández Sampieri et al. (2006) expresan que es necesario tener en cuenta que la entrevista tiene un cierto carácter de anecdótica y amistosa y que debe considerarse el contexto social al momento de interpretar los significados.

3. 6 Procedimientos de recolección de datos

El procedimiento de recolección de datos se inició con el pedido de autorización a los directores de los núcleos educativos para realizar las entrevistas a los docentes de las instituciones. Posteriormente se invitó a los docentes de manera telefónica o presencial a realizar dichas entrevistas. Se acordó el horario y el lugar, y el día del encuentro, en su mayoría en la institución educativa, se les entregó el consentimiento informado (ver modelo en el Anexo 2) que fue firmado por los educadores. Las entrevistas duraron entre 20 y 30 minutos. Las mismas fueron realizadas de forma individual y grabadas para su posterior análisis. Tres de las diez entrevistas debieron ser realizadas de manera virtual, a través de videollamanda. Esto se debió al paro docente que afectaba a la provincia de Salta lo que impedía poder realizarlas en la institución. En estos casos, el consentimiento informado fue enviado a través de correo electrónico para ser impreso y firmado y luego fue devuelto de la misma manera.

Los recursos empleados para recolectar los datos fueron: el protocolo de preguntas, grabadora de audio, computadora y notas.

3. 7 Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenidos cualitativo de los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Además, se tomó en consideración las categorías elaboradas a partir de los objetivos específicos. Esto se llevó a cabo mediante una lógica mixta, es decir, teniendo como punto de partida algunas categorías ya existentes y otras que fueron surgiendo en el proceso.

El criterio de segmentación de las unidades de contenidos empleado fue el temático. Para sintetizar y organizar los datos se utilizaron matrices, las cuales permitieron el agrupamiento de datos. Se diseñó una matriz colocando en las columnas las subcategorías pertenecientes a cada categoría y en las filas la información relevante aportada por cada entrevistado.

A continuación, se presenta la Tabla 1 con las categorías y subcategorías empleadas para el proceso de análisis de datos.

Tabla 1 - Categorías y subcategorías de análisis.

| Categorías | Subcategorías |
|---|---|
| Formación de los docentes sobre inclusión educativa | <ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial. • Formación continúa. |
| Concepciones | <ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad. • Aprendizaje de personas con discapacidad. |
| Barreras en el proceso de Enseñanza Aprendizaje de los alumnos con discapacidad | |
| Estrategias y recursos en la inclusión educativa de jóvenes y adultos con discapacidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias y recursos de enseñanza e inclusión educativa. • Aspectos a mejorar para la inclusión educativa. |

4. RESULTADOS

El presente apartado presenta los resultados de los datos obtenidos a partir de la investigación y las entrevistas realizadas. El desarrollo y la organización de la información se abordaron teniendo en cuenta cada objetivo específico y las categorías y subcategorías de análisis seleccionadas. A continuación, se desarrollarán las mismas.

4.1- Formación de los docentes sobre inclusión educativa

En esta sección se darán a conocer las subcategorías sobre la formación inicial de los docentes y su incidencia en la EPJA y los aspectos relacionados a la formación continua, es decir, a la capacitación pública y privada necesaria para favorecer la inclusión educativa.

Todos los educadores entrevistados coincidieron en que la formación inicial recibida, es decir, aquella a partir de la cual obtuvieron el título para ejercer el rol docente, no es suficiente para la práctica en la EPJA, particularmente cuando se trata del proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos con discapacidad. Uno de los entrevistados expresó:

“La formación es insuficiente, hay mucho desconocimiento por parte de los docentes. Como profesores para la enseñanza primaria tenemos una formación básica. En el tema de inclusión hay muchas cosas que nos hacen falta. Hemos sido formados con el concepto de alumno estándar que no tiene dificultad”.

Los testimonios de los docentes confirman además la necesidad de continuar con las capacitaciones luego de la formación inicial. La formación continua es necesaria para dar respuesta a los nuevos retos que se presentan en las instituciones educativas caracterizadas por la diversidad y La EPJA no es ajena a

esta realidad. “La importancia de reflexionar sobre la formación del docente y la atención a la diversidad, responde a que la inclusión educativa de las personas con discapacidad, es considerada hoy una meta de los sistemas educativos a nivel mundial”. (Fermín, 2007, p. 74)

Respecto a la formación continua, los docentes expresaron que es muy poca la que ofrece el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta en cuanto a la modalidad de la EPJA y que “*no se ha realizado ninguna capacitación en relación a la discapacidad en jóvenes y adultos*”. La mayoría de los docentes afirman que realizaron diversos cursos, postítulos y especializaciones de manera privada y estos apuntan a aspectos relacionados con la educación básica, “*en lo que refiere a jóvenes y adultos no hay mucha capacitación*”. Al respecto la Ley N° 7.546 (2009, 3 de julio), Ley de Educación Provincial, Boletín oficial N° 2.797, Salta, Argentina, en el Artículo 84 inciso c refiere a “las acciones que garanticen el derecho a la formación continua de todos los docentes de la Provincia, en actividad o fuera de ella, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación” (p26). En este sentido es el Estado quien debe garantizar la capacitación continua que permita una educación que contribuya a brindar una enseñanza en el marco de la equidad y calidad. Asimismo hace referencia el texto Educación Inclusiva elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación (2019), el cual menciona que “trabajar por una educación inclusiva implica hacerlo por todos y cada uno con base en la equidad, buscando que no se reproduzcan desigualdades, de modo que se hace foco en aquellos alumnos con mayor riesgo de exclusión” (p. 9). No obstante, de acuerdo a lo enunciado por los docentes, fomentar y hacer cumplir las leyes sería una tarea pendiente del Estado en la educación de jóvenes y adultos.

4.2- Concepciones de los docentes sobre discapacidad y sobre el aprendizaje de los alumnos con discapacidad

En este apartado se desarrollan las subcategorías relacionadas con las concepciones de discapacidad y las concepciones de aprendizaje de las personas con discapacidad.

Partiremos con las concepciones que los docentes poseen sobre discapacidad. La totalidad de los educadores concibieron la discapacidad desde el enfoque médico o de rehabilitación, es decir, describieron la discapacidad como *“un problema”, “una dificultad”, “una limitación”, “un impedimento”, “una incapacidad”* que es inherente al sujeto, la cual le impide realizar actividades dentro de los parámetros considerados normales. De acuerdo a una de las docentes entrevistadas la discapacidad es *“una dificultad para poder resolver algo, esa dificultad puede estar enfocada en lo visual, auditivo, comprensión lectora, escritura, en la movilidad. La discapacidad es algo que genera inconvenientes para resolver un problema”*. Entonces, como sostiene Céspedes (2005) desde este enfoque, es el individuo quien presenta una anomalía y su rehabilitación le permite integrarse a la sociedad.

Sin embargo, el contexto actual pone de manifiesto otro modelo, el modelo social, desde el que se concibe de manera diferente a la discapacidad. Al respecto, Velarde (2012) expresa que en divergencia con el modelo médico que se focaliza en la rehabilitación de las personas con discapacidad, el modelo social pone el énfasis en la rehabilitación de la sociedad, la cual debe ser forjada y perfilada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando la diversidad. Entonces, es el sistema educativo quien debe adaptarse y dar respuestas a las necesidades de las personas con discapacidad para que puedan lograr un desarrollo pleno como sujetos de derechos.

Es necesario mencionar que si bien una docente definió la discapacidad desde el modelo médico, *“la persona con discapacidad es una persona que tiene una capacidad diferente a la otra o no tiene una determinada capacidad”*, también hizo referencia al modelo social cuando mencionó que:

“Todos los ámbitos de la sociedad, incluida la escuela, deben contener y ayudar a la persona con discapacidad para que pueda insertarse en la sociedad. Ya en el año 90, como docente, yo recibía alumnos con discapacidad. Cuando recibí los primeros alumnos con discapacidad, la persona que estaba a cargo de la institución no aceptaba porque decía que nosotros no éramos una escuela especial. Yo apelé no solo a la empatía de la directora, sino al hecho de que nosotros recibimos alumnos mayores de 14 años que no ha terminado su primaria, y el único lugar en el que se lo puede incluir tenga la discapacidad que tenga o no, es en esta modalidad, entonces estábamos dentro de la ley. Nos amparaba la ley”.

En cuanto a las concepciones de aprendizaje, se presentaron dos visiones diferentes aunque no contrapuestas. Algunos docentes manifestaron que el aprendizaje en la EPJA se relaciona a la adquisición de contenidos mínimos, entendidos éstos como las actividades y los saberes disciplinares planteados en la currícula, los cuales *“deben ser significativos para el alumno y deben partir de sus saberes previos y tener en cuenta sus posibilidades y sus limitaciones”*, tal como expresó uno de los docentes. En este sentido, hacen referencia al aprendizaje significativo de Ausubel según el cual los nuevos contenidos adquieren un significado a partir de los conocimientos que el alumno ya posee (Quintanar, 2005). Asimismo, de acuerdo al concepto de Zona de Desarrollo Próximo, el docente debe partir de lo que los alumnos conocen y hacen, esta será

la única manera de poder conocer su nivel de desarrollo real y conducirlo hasta su nivel de desarrollo potencial. (Fermín, 2007)

Por otra parte, algunos educadores expresaron que la EPJA se focaliza en impartir *“aprendizajes para desenvolverse en la vida, es decir, que los alumnos puedan desarrollar habilidades, capacidades para establecer relaciones vinculares consideradas necesarias para insertarse plenamente en la sociedad”*.

En referencia a esto, el Diseño Curricular de la EPJA de la Provincia de Salta, (Resolución N° 2.516, 2016, 28 de septiembre), establece que uno de los objetivos de la educación de jóvenes y adultos es *“promover la participación de los docentes y los estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de permanencia de los alumnos”* (p.10).

Todos los docentes concordaron en que el aprendizaje de los alumnos con discapacidad es lento o dificultoso debido a sus discapacidades y porque además existen diversos factores que obstaculizan su proceso de aprendizaje, los cuales se abordarán a continuación. Por este motivo es necesario un acompañamiento y una contención continuos para lograr alcanzar el objetivo educativo planteado en la modalidad.

4.3- Barreras en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos con discapacidad

En este apartado se hará referencia a las barreras en el proceso de enseñanza aprendizaje de los jóvenes y adultos con discapacidad en la EPJA.

En cuanto a las barreras en la enseñanza, los docentes expresaron que uno de los mayores problemas que se presenta en sus prácticas es la falta de recursos materiales. Algunos expresaron que *“hay falta de recursos y materiales específicos para el nivel y falta de orientación para trabajar con estos alumnos”, “en la escuela no tenemos los recursos necesarios como para enseñarles”, “faltan*

recursos como libros, materiales didácticos y computadoras". En este aspecto la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006, 14 de diciembre) menciona que se debe garantizar la educación a todas las personas brindando los recursos necesarios. Si bien esto es lo que dicta la ley, de acuerdo a la información recabada en las entrevistas, no se pone en práctica en la modalidad. Los docentes manifestaron que ésto dificulta no sólo a los alumnos con discapacidad sino también a todo el alumnado. Al preguntarles por las barreras en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, la mayoría de los docentes se remitieron a las barreras presentes en la modalidad en general, mencionando que esta carencia de recursos es uno de los factores que influye desfavorablemente al momento de enseñar y también puede dificultar el aprendizaje.

En cuanto a los recursos humanos, los entrevistados mencionaron que no cuentan con un personal de apoyo a la inclusión y que ellos no poseen la formación para trabajar con alumnos con discapacidad, por ello necesitan del profesional para que los guíe y los oriente en la práctica pedagógica. De todos los docentes entrevistados, sólo uno contaba con una maestra integradora que asiste dos veces a la semana. Los educadores expresaron que *"en la educación de jóvenes y adultos el docente se siente un poco desamparado frente al desconocimiento de tantas patologías", "no tenemos personal de apoyo a la inclusión", "la falta de preparación lleva a que no se realicen las secuencias didácticas necesarias como para sostener ese aprendizaje"*. Asimismo, queda evidenciado que esta falta de formación es un obstáculo notorio en el proceso de enseñanza aprendizaje. En relación a esto, Calvo (2013) menciona que el sistema educativo debe formar docentes innovadores capaces de transformar y promover una educación inclusiva.

Para eliminar las barreras en el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos con discapacidad es necesario que el docente posea una formación específica e integral. (Brusilovsky et al, 2010). Es decir, los docentes deben poseer

conocimientos concretos para desenvolverse frente a estos alumnos y asistirlos. (Brandauer et al, 2007). Estos conocimientos implican llevar adelante una formación y capacitación continua para actualizarse en los trastornos, dificultades o discapacidades que puedan presentar los alumnos como así también en las estrategias y recursos a emplear en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los docentes refirieron que otra de las barreras que dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje son las reiteradas inasistencias a clase de los alumnos en general. Ellos mencionaron que *“la matrícula es fluctuante lo que dificulta una continuidad en el proceso de enseñanza aprendizaje”, “hay deserción o concurren de manera irregular”*. En referencia a esto, Torres (2009) afirma que el rol docente de la EPJA implica estar preparado para poder abordar al alumno desde un aspecto multidimensional, esto incluye saber contenerlo y ayudarlo para evitar la deserción que es característica de la modalidad. En este mismo contexto el Ministerio de Educación de la Nación (2009) menciona que los actores institucionales deben promover la permanencia y evitar la deserción del alumnado, trabajando de manera conjunta.

En cuanto a las barreras que se presentan en el proceso de aprendizaje de los alumnos los entrevistados manifestaron que los motivos más significativos que dificultan este proceso, están vinculados con la falta de contención familiar, ellos denotan que existe *“falta de contención de estos alumnos, puede ser de la familia o de la misma sociedad”, “los padres son analfabetos no saben leer ni escribir, no hay acompañamiento pedagógico del alumno”*. Asimismo, relataron que la gran mayoría de la población de la EPJA pertenece a familias de escasos recursos establecidos en un nivel de pobreza y marginalidad, donde su prioridad es salir a buscar el sustento diario. Algunas manifestaciones de los educadores fueron: *“prima lo económico por sobre lo educativo”, “muchas veces se pone en la balanza que está primero el trabajo y la comida del día”*. Sobre esto, Rodríguez (1996) expresa que el adulto de la educación de adultos no se define por su edad, ni por el nivel de desarrollo de sus capacidades. El adulto es un “marginado

pedagógico”, un sujeto carenciado que pertenece a sectores sociales subordinados. Al ser un sujeto carente, la escuela pasa a un segundo plano, pues debe satisfacer otras necesidades básicas primordiales.

4.4- Estrategias y recursos en la inclusión educativa de jóvenes y adultos con discapacidad

En esta sección abordaremos las subcategorías relacionadas con las estrategias y recursos de enseñanza e inclusión educativa de alumnos con discapacidad y los aspectos para mejorar la inclusión.

En primer lugar es necesario mencionar que cuando se preguntó a los educadores sobre las estrategias y recursos específicos empleados en la inclusión de jóvenes y adultos con discapacidad, ellos se remitieron al alumnado en general de la EPJA. Se observa un desdibujamiento de la referencia específica en cuanto a los alumnos con discapacidad. Esto puede deberse a la falta de formación que ellos mismos pusieron de manifiesto.

La mayoría de los docentes entrevistados sostuvieron que la principal estrategia empleada en sus prácticas para contener a los alumnos y evitar la deserción, es establecer vínculos con ellos y entre ellos. Manifestaron que *“los vínculos que se establecen en el aula son importantes y son una herramienta que nos permite contener a los alumnos”, “debemos crear vínculos y un ambiente ameno a través de charlas que fomenten una mejor convivencia”, “debemos formar equipos de trabajo fomentando el trabajo cooperativo y con responsabilidad y respeto en el aula”*. En relación a esto, la teoría de aprendizaje propuesta por Vygotsky hace referencia a que los aprendizajes están relacionados con los vínculos sociales que se establecen y favorecen la zona de desarrollo próximo permitiéndoles acceder a nuevos aprendizajes. (Quintanar, 2005)

Los alumnos de la EPJA son personas adultas que vienen provistas de conocimientos previos que le permiten desenvolverse en la vida cotidiana

(Quintanar, 2005). De allí la importancia de considerarlos a la hora de elegir los contenidos a enseñar. Algunos fragmentos que dan cuenta de esto son: *“indagar qué es lo que quiere aprender”, “seleccionamos los contenidos de acuerdo a sus preferencias y sus aprendizajes previos”, “tenemos en cuenta el nivel de saberes previos y se arranca por ahí”*. Esto puede articularse con lo que menciona Quintanar (2005) respecto de los saberes previos como punto de partida para adquirir nuevos conocimientos. Además, se consideran los intereses de aprendizaje que manifieste el alumno y a partir de allí se seleccionan los contenidos del currículo y secuencian las actividades adaptándolas a cada persona o grupo.

Con respecto a los recursos vinculados a la enseñanza y aprendizaje que favorecen la inclusión educativa, los docentes mencionaron que *“en la EPJA podrían producir recursos, ya sea pedagógicos, como libros o actividades variadas”*. Los entrevistados mencionaron que, al no poseer recursos, los docentes deben elaborarlos o en ocasiones son contruidos por los mismos alumnos, como por ejemplo, mapas, sílabas, números, tablas, etc. Estos se construyen de acuerdo al nivel en el cual se encuentran dentro de la modalidad de la EPJA, la cual se divide en ciclos: Alfabetización, Formación Integral o Formación por proyectos. En referencia a esto, Calvo (2013) sostiene que es fundamental indagar qué quieren aprender los estudiantes y a partir de allí poder facilitar los recursos necesarios para la construcción de esos aprendizajes, transformando las prácticas educativas y tomando en cuenta las singularidades de cada uno de los estudiantes.

Todos los docentes entrevistados señalaron que el principal aspecto a mejorar para lograr la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad, es que el Ministerio de Educación arbitre los medios para facilitar el acceso a capacitaciones gratuitas específicas de acuerdo al nivel y en relación a la inclusión de alumnos con discapacidad en la EPJA, ya que actualmente no hay ningún tipo de oferta educativa de nivel privado o público donde desarrollen esta temática. Los

educadores dijeron que *“la formación docente debe incorporar una materia que amerite el dictado de estas cuestiones a fin de lograr docentes preparados para aulas inclusivas”, “las capacitaciones son importantes, como te digo, no hay capacitación para Jóvenes y Adultos”, “capacitación y formación permanente ya que no contamos con las herramientas suficientes que el alumno necesita”*. En este sentido es necesario citar a Valdez (2009) quien sostiene que los educadores deben estar capacitados para afrontar la diversidad y que para ello se les debe brindar todas las herramientas necesarias.

Otro de los aspectos a mejorar que mencionaron los entrevistados es la entrega a los alumnos de distintos recursos y herramientas para trabajar en el aula, *“sería bueno entregarles a los alumnos manuales, notebook, materiales que sean para ellos”*. Respecto a esto, Valdez (2009) expresa que la educación es un derecho del sujeto por lo tanto se deben brindar todas las herramientas y recursos que faciliten el acceso a la educación de calidad a los alumnos con discapacidad.

Finalmente, otra cuestión que mejoraría la inclusión educativa sería la incorporación en la modalidad de un equipo interdisciplinario o profesional idóneo en la cuestión de enseñanza aprendizaje de alumnos con discapacidad. Los docentes manifestaron que sería favorable *“contar con un gabinete o profesionales que puedan asistir y guiar a los docentes que tengan alumnos con discapacidad”*.

Podemos concluir que el rol docente en la inclusión educativa de jóvenes y adultos con discapacidad en la EPJA se encuentra en construcción. Si bien los docentes manifestaron que no poseen la formación para incluir alumnos con discapacidad, tampoco disponen de la capacitación necesaria, ya que no existe una específica para la modalidad y que además esté focalizada en jóvenes y adultos con discapacidad. Es por ello, que los educadores enfatizaron en la necesidad de crear equipos interdisciplinarios con profesionales idóneos para orientarlos y trabajar conjuntamente en el proceso de enseñanza aprendizaje de

estudiantes con discapacidad y además que puedan contar con la formación continua oportuna para favorecer la inclusión educativa en la modalidad.

5. CONCLUSIONES

El presente apartado tiene como finalidad dar cuenta de los principales aportes que resultaron de la investigación realizada, pero sin que estos sean considerados como conocimientos acabados. Asimismo, busca dar a conocer los aportes generados en relación a la práctica psicopedagógica.

En primer lugar, es necesario mencionar que el objetivo general que ha orientado la presente investigación es analizar el rol docente en la inclusión de jóvenes y adultos con discapacidad en la Educación Permanente para Jóvenes y adultos (EPJA).

A partir de los datos obtenidos podemos concluir que los docentes de una escuela inclusiva tienen un rol preponderante y deben estar formados para ello. No obstante, según lo manifestado en las entrevistas, en la Educación Permanente para Jóvenes y Adultos, el rol docente se encuentra en construcción, particularmente en lo que hace a la inclusión de estudiantes con discapacidad. En relación a la formación que poseen los docentes, se pone de manifiesto que la considera insuficiente. Además expresan que no encuentran en el mercado educativo capacitaciones en la temática y esto impacta al momento de planificar y secuenciar las actividades para los alumnos.

En este aspecto consideramos que desde el ministerio de Educación y la dirección de la EPJA se debería brindar una formación continua para otorgar estrategias y herramientas necesarias con el fin de fomentar una educación inclusiva. Esto es imprescindible ya que los educadores consideran necesaria esta capacitación para conocer la modalidad de aprendizaje y las características principales de las diferentes discapacidades que puedan presentar los alumnos, para guiarlos en el proceso de aprendizaje. Para dar lugar a una verdadera inclusión, el docente debe capacitarse y formarse en el respeto a la atención a la diversidad, considerando las diferencias y brindando una educación de calidad y equidad, desde una respuesta educativa de acuerdo a las necesidades singulares

de cada sujeto. En este sentido, el docente debe ser capaz de contextualizar el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, debe considerar los intereses y los requerimientos del estudiante de la EPJA para favorecer el devenir del sujeto.

Si bien la formación del docente se ve desdibujada en la modalidad, resulta necesario revalorizar los conocimientos que los mismos educadores han construido desde sus experiencias en el trabajo con jóvenes y adultos con discapacidad. Asimismo es importante que los docentes puedan reflexionar sobre esos saberes que han implementado pero que no han identificado. Es imprescindible recuperar y reconocer esos conocimientos que se construyen en la práctica, los cuales no deben ser excluidos ya que pueden aportar al proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes con y sin discapacidad.

Ante esta falta de formación, cobra valor para los docentes la presencia y colaboración de las maestras integradoras o maestras de apoyo a la inclusión escolar. Éstas se constituyen en pilares del trabajo cooperativo y ofrecen apoyo a la tarea docente, colaborando activamente en el diseño y desarrollo de las actividades generales del aula.

Así como los docentes manifiestan la necesidad de contar con recursos humanos (maestras integradoras), también expresan que es menester disponer de recursos materiales necesarios para abordar y favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los jóvenes y adultos de la EPJA.

Por otra parte, los datos que arrojaron la investigación permiten conocer que las aulas de la EPJA se ven atravesada por distintas problemáticas y factores vinculados estrechamente con el contexto social de extrema vulnerabilidad, la falta de contención y la baja autoestima que afectan el deseo de aprender. Estos aspectos son las principales barreras que impiden el desarrollo de continuidad pedagógica de los alumnos. Esta realidad implica que los docentes estén más preparados para poder brindar contención desde los aspectos emocionales y vinculares que desde el campo de la pedagogía. En la totalidad de las respuestas

de los entrevistados se pudo inferir que los vínculos que se establecen entre los educadores y los alumnos, se convierten en los soportes imprescindibles para la continuidad en el sistema educativo de jóvenes y adultos. Para lo cual, la modalidad busca, mediante diversas actividades recreativas, fortalecer estos vínculos, crear normas y establecer pautas de trabajo en equipo convirtiéndose de alguna manera en una herramienta para la inclusión de los alumnos con discapacidad.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, podemos mencionar la escasez de material bibliográfico relacionado a la temática seleccionada y que sea contextualizado a la modalidad educativa investigada, aspecto que también ha sido manifestado por los docentes de la modalidad. Otra de las limitaciones estuvo relacionada a la realización de las entrevistas, ya que debido a un paro docente que afectó a la provincia de Salta, no pudimos realizar algunas de ellas de manera presencial lo que pudo haber afectado en la profundidad lograda en las mismas.

Como sugerencia para futuras investigaciones, se podría considerar el abordar cómo vivencia el alumno incluido el proceso de inclusión, cuál es su apreciación, como así también la de sus compañeros. Además se podría profundizar en las estrategias y recursos que se emplean en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Asimismo, se podría investigar sobre el trabajo de articulación entre el Ministerio de educación y las instituciones inclusoras de la modalidad EPJA.

Consideramos que la presente investigación resulta un aporte para la Psicopedagogía, ya que visibiliza el desdibujamiento existente en el discurso de los docentes de la particularidad del aprendizaje de jóvenes y adultos con discapacidad y los factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje. La investigación permite una apertura a una modalidad poco abordada por la disciplina, permitiendo conocer las particularidades de otro sujeto de aprendizaje. De este modo se pone de manifiesto la necesidad de repensar la práctica

psicopedagógica en este ámbito y producir conocimiento que apunte a favorecer la inclusión y el aprendizaje de esta población estudiantil.

Para finalizar podemos mencionar los aportes que la Psicopedagogía podría realizar en la modalidad de la EPJA, desde el acompañamiento que el profesional psicopedagogo puede brindar a los docentes para enfrentar las exigencias que implica la inclusión educativa. Además, puede contribuir a optimizar el rendimiento escolar de los jóvenes y adultos con discapacidad mediante la generación de estrategias y recursos que se centren en las potencialidades de estos alumnos. El trabajo interdisciplinario y colaborativo con los actores institucionales es fundamental para lograr mejorar la calidad de vida de los estudiantes y brindar una oportunidad de inserción en la sociedad.

6. REFERENCIAS

- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brajkovic, M. (2018). Educación Inclusiva: prácticas en la Escolarización de Jóvenes y Adultos de sectores populares en Posadas, Misiones. *Repositorio Hipermedial Universidad Nacional de Rosario*
- Brandauer, P., Cirnigliaro, R., Sabbatini, C., Saporito, D., & Udi, M. (2007). *La Formación Docente frente al desafío de la Diversidad*. Ponencia dentro del 4to Congreso Nacional y 2do Internacional de Investigación Educativa, Río Negro, Argentina.
- Brusilovsky, S., Cabrera, M. & Kloberdanz, C. (2010). Una función asignada a las escuelas para adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1), 24-39.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35.
- Céspedes, G. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Aquichan*, 5(1), 108 - 113.
- Chaile, M. (2008). La educación de adultos en Salta situación y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación de Adultos*, 30(2), 95 -110.

- Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de educación inicial: La atención a la diversidad. *Revista de investigación*, 62 (1), 71 – 91.
- Ferreya, H. (2014) Educación permanente de jóvenes y adultos en la Argentina: innovaciones en el marco del programa Formación para el trabajo (2009 2010). La línea de base como dispositivo para la acción. *Studia Politicae*, 32(1), 53 – 83.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Ley N° 26.206 (2006, 14 de diciembre). Ley de Educación Nacional. Boletín oficial de la República Argentina N° 31062, Buenos Aires, Argentina.
- Ley N° 7546 (2009, 3 de julio). Ley de Educación Provincial. Boletín oficial N° 2.797, Salta, Argentina.
- kMancebo, M. & Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Ministerio de Educación de las Nación. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. Secretaria de Educación Básica. (2000). *La educación de jóvenes y adultos. Estado de situación en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020)
<https://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16(1), 381- 414.
- Pineda, V. (2008). *Se trata de la capacidad. Una explicación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. UNICEF.
- Pérez Rodríguez, P. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Revista Tiempo de Educar*, 5(10), 39-76.
- Quintanar, A. (2005). Modelo de enseñanza-aprendizaje para adultos a la era del conocimiento diseño y estructura del modelo. *Revista de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Administrativas UNMSM*, 8(16), 63-73.

- Real Academia Española (RAE) (2020). <https://dle.rae.es/discapacidad>
- Resolución N° 2.516 (2016, 28 de septiembre). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, Argentina.
- Resolución N° 311/16 (2016, 15 de diciembre). Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en educación inclusiva y el rol docente. *Revista Educ@ción en Contexto*, 3, 110 – 120.
- Rodríguez, L (1996) Educación de Adultos (EA) y Actividad. *Revista del Instituto de Investigación y Ciencias de la Educación*, 05(8), 80-84.
- Salazar, E. & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 1- 13.
- Sánchez, P. A. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y Desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 25-40.
- Scandar, R. & Paterno, R. (2010). *Dificultad de Aprender: Cómo atender discapacidades y trastornos de aprendizaje*. Ediba.
- Sirvent, M. T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *FILO: Digital*, 65-72.

- Torres, R. (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe Síntesis del Reporte Regional*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Valdez, D. (2009). *Ayudar a Aprender: Trastornos del Desarrollo y Practicas Inclusivas*. Paidós.
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 12(1), 115-135.
- Zanetti, L., Schabner, D., & Carbó, A. (2019). Hitos de una trayectoria: Reconstrucción del proceso socio-educativo de una estudiante a partir de la detección de su discapacidad. *Cuadernos de Educación*, 17, 110-120.

7. ANEXOS

Anexo 1: Modelo de Entrevista

- 1- ¿Desde cuándo ejerce la docencia?
- 2- ¿Hace cuánto trabaja en la EPJA?
- 3- ¿Qué materia dicta?
- 4- ¿Podría comentarnos cuál es su formación en general: de grado, cursos, capacitaciones, etc.?
- 5- ¿Ha realizado alguna capacitación específica para favorecer la inclusión de jóvenes y adultos con discapacidad en la EPJA? ¿Podrías comentarnos acerca de ella?
- 6- ¿Considera que la formación que ha recibido es suficiente para ejercer la docencia de forma inclusiva en esta modalidad? ¿Por qué?
- 7- ¿Qué aspectos cree que podrían mejorarse o profundizarse en cuanto a la formación docente que favorecerían la inclusión de personas con discapacidad en la EPJA?
- 8- ¿Qué es la discapacidad para usted? ¿Cómo podría definirla o caracterizarla?
- 9- ¿Tuvo o tiene alumnos con discapacidad? ¿Podría mencionar que discapacidades presentan?
- 10- ¿Podría comentarnos cómo ha sido su experiencia al trabajar en la EPJA con alumnos con discapacidad?
- 11- Enfocándonos en estos alumnos con discapacidades que mencionaba anteriormente, y en el trabajo cotidiano en el aula ¿cómo describiría sus procesos de aprendizaje? ¿Qué potencialidades y dificultades podría identificar en esos aprendizajes?
- 12- ¿Cuáles considera que son los principales obstáculos en el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos con discapacidad en la EPJA?

- 13-¿Cómo es la relación de los alumnos con discapacidad, con sus pares y con los docentes? ¿Se observan actitudes negativas que puedan influir en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad?
- 14-¿Qué factores externos influyen de manera negativa en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos con discapacidad?
- 15-¿Qué estrategias o recursos emplea en su práctica para incluir y contener a jóvenes y adultos con discapacidad en el aula?
- 16-¿Cómo propicia la motivación por el aprendizaje y previene la deserción de sus estudiantes con discapacidad?
- 17-¿Cuál es su objetivo más importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos con discapacidad?
- 18-¿Cuáles son los criterios que usted utiliza al elegir los contenidos a desarrollar con los alumnos con discapacidad? ¿Por qué?
- 19-¿De qué manera la institución educativa trabaja en la inclusión de alumnos con discapacidad? ¿Se siente acompañado, contenido institucionalmente respecto de este punto?
- 20- Para finalizar, ¿qué cuestiones cree que podrían mejorarse para favorecer la inclusión de los alumnos con discapacidad dentro de la EPJA?

Anexo 2: Consentimiento informado



Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “El rol docente en la inclusión educativa de jóvenes y adultos con discapacidad”, cuyas responsables son Silvana Antonia Flores Copa DNI 30.221.697 y Andrea Fabiana Fernández DNI 25.800.964.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es analizar el rol docente en la inclusión de jóvenes y adultos con discapacidad en dos núcleos educativos en la ciudad de Salta (Argentina).

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: entrevistas a docentes.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio. Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

CURRICULUM VITAE

Nombre. ANDREA FABIANA FERNANDEZ

Teléfono Fijo: 4713964 Celular: 3875193977 Domicilio: B° HUAICO MZNA
475 C, CASA 4 (Salta- Capital)

DATOS ACADÉMICOS:

DOCENTE DE PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE LA EGB .Otorgado por el
Instituto Superior N°6001”Gral Manuel Belgrano”(Ex Normal)

PSICOPEDAGOGA .Otorgado por el Instituto Superior del Milagro N°8207

CURSOS:

2008- Articulación de Ciclos.-2009- Nutrición Escuela y Sociedad.-2010- La
educación para Jóvenes y Adultos como Modalidad de Inclusión Social.
2011- educación sexual integral.-2012- Lenguaje, Comunicación y Recursos
Tecnológicos. 2012- El Comportamiento en la Escuela Prevención del
Bullying, Estrategias y Herramientas -2015- Violencia de Género en la
Escuela .Generando Cambios en el Aula.-2018-De la Integración a la
Inclusión: en búsqueda de dispositivos Diversos para un Aula Común.

TALLERES:

Atención y Memoria: Funciones Centrales para el Aprendizaje.

POSTITULOS:

2008- Especialización en Formación del Estado Argentino - 2009 –
Actualización Académica en Educación Sexual. -2010- Especialización en
Coordinación de ciclos. -2012-Especialización en Ciencias Sociales para
Educación Primaria pensar la Historia desde una Perspectiva Sociocultural -
2015- Especialización superior en inclusión y socialización. -2016-
Especialización el trastorno de Déficit de Atención e hiperactividad y su
incidencia en el aprendizaje. -2020-Especialización Superior en
Neurociencias de la Escuela Inclusiva en el Nivel Primario y sus
Modalidades.

EXPERIENCIA PROFESIONAL:

2007- 2013 Maestra de grado de Nivel Primario

2014-2021Docente Celador Nivel Primario

2017-2021 Maestra de Grado de Núcleos Educativos de Nivel Primario Para
Jóvenes Y Adultos

CURRICULUM VITAE

Nombres y apellidos: Silvana Antonia Flores Copa

Teléfono Fijo: (0387) 4901673 Celular: 387-4488450 Domicilio: Avenida San Martín N°3057- Vaqueros -La Caldera, Salta.

DATOS ACADÉMICOS:

DOCENTE DE LENGUA EXTRANJERA INGLÉS. Otorgado por el Profesorado Superior de Lenguas Vivas N° 6007

PSICOPEDAGOGA .Otorgado por el Instituto Superior del Milagro N°8207

CURSOS Y CERTIFICACIONES:

Diplomado Técnico en Estimulación Temprana. -Postítulo Especialización Superior en “El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y su incidencia en el aprendizaje”. -Postítulo Especialización Superior en “Neurociencias en la Escuela Inclusiva en el Nivel Primario y sus Modalidades”. -La importancia de las aulas inclusivas en las escuelas. -Prevención de la Violencia en las Instituciones Educativas. -Uso de plataformas y aplicaciones tecnológicas para el aula virtual. -El juego en niños con autismo: Estimulación general en el autismo. -Trastornos del Espectro Autista: Desafíos del siglo XXI. -Neuroeducación y trastornos del desarrollo infantil. -Taller: Dislexia en español. -Acoso Escolar: Bullying. -Como aprenden los niños con déficit de atención e hiperactividad. -Prevención de la salud en el ámbito educativo. -Mejoramiento de los vínculos y las dinámicas grupales. -Las nuevas tecnologías: Herramientas facilitadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje. -Patologías de mayor frecuencia en la primera infancia. -Batería de pruebas para el estudio del lenguaje del niño: batería de exploración verbal para trastorno de aprendizaje. -Hostigamiento y prevención en adicciones.

EXPERIENCIA PROFESIONAL:

-Ministerio de Asuntos Indígenas y Desarrollo Social: Acompañamiento y orientación educativa en el Albergue Estudiantil.

-Integración Escolar para centro de rehabilitación “RAYCES”, Colegio UZZI.

-Integración Escolar en el Instituto Jean Piaget.

-Participación en el programa de “Riesgo Social de la provincia de Salta”.

-Fundación Raíces Nuevas: Talleres para niños y adolescentes. Talleres para padres.