



TESINA

**Presentada para acceder al título de la carrera de
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Título: “Aportes de la Psicopedagogía al trabajo grupal con jóvenes y adultos
con discapacidad intelectual en un Centro de día”**

Autor/es:

Lantelme, Rebeca – N° DNI 41.796.780

Rubio, Juliana – N° DNI 42.129.347

Directora:

Lic. Rousseau S. Estefanía

Lugar:

Rosario

Fecha de presentación

01-09-2023

Firma autor/es


LANTELME REBECA

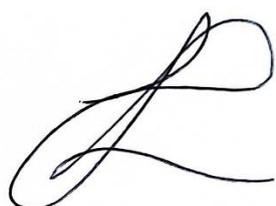

RUBIO JULIANA

**“APORTES DE LA PSICOPEDAGOGÍA AL TRABAJO GRUPAL CON
JÓVENES Y ADULTOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN UN
CENTRO DE DÍA”**

Autoras: Lantelme, Rebeca y Rubio Juliana

Firmas:


LANTELME
REBECA


RUBIO JULIANA

Directora: Lic. Rousseau S. Estefanía

Firma:


S. Estefanía Rousseau
DNI: 32296479.

AGRADECIMIENTOS

A Estefanía, nuestra directora, que con tanto amor, esfuerzo y dedicación nos ha acompañado a transitar este último trayecto de la Licenciatura en Psicopedagogía. Gracias por motivarnos a seguir siempre por más y confiar en nosotras. Por donar tu experiencia y saberes y, sobre todo, invitarnos a reflexionar sobre lo valioso que es nuestro quehacer psicopedagógico.

*A nuestra amiga Paula, sostén y compañera incondicional durante todo el camino por esta hermosa carrera. Ella es una pieza fundamental en este grupo.
Amigas y futuras colegas para toda la vida.*

A nuestras familias y amigos, eternas gracias por sostenernos y acompañarnos incondicionalmente, por su escucha y disponibilidad constante.

A los miembros del Centro de día, por formar parte de nuestra Tesina, por su disponibilidad, su tiempo y sus palabras. Y por alentarnos en cada momento de este camino.

Y por último, la una a la otra, porque sin la amistad, la complicidad, el amor, la predisposición, la voluntad y la escucha de cada una, nada de esto hubiese sido posible. Es un placer acompañarnos desde hace 6 años y seguir construyendo nuevos conocimientos y caminos juntas. Porque nuestra amistad no es desde siempre pero sí para siempre. Gracias totales.

Rebeca y Juliana.

RESUMEN

La presente investigación aporta al conocimiento de las características que asume el abordaje psicopedagógico en el trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que concurren a un Centro de Día (CD) de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Este trabajo asume un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo, y el instrumento de recolección de datos utilizado es la entrevista semi-estructurada, realizada de forma individual a diferentes actores institucionales: cinco concurrentes, dos directivos, cinco coordinadores y un tallerista. Este estudio arriba a que son oportunas las prácticas psicopedagógicas en el CD y es preciso su reconocimiento en el equipo base en tanto aporta, de manera específica, a los objetivos considerados en la Resolución 400 (Sistema único de Prestaciones Básicas para personas con Discapacidad, 1999), respecto de la promoción de autonomía y autovaloramiento de los concurrentes. Se concluye que el trabajo grupal y el aprendizaje son acontecimientos entroncados y que al acompañar espacios de producción compartidos se asume el desafío de atender al devenir singular de cada miembro del grupo. En cuanto a la comunicación entre profesionales, se reconoce una discrepancia en torno a las valoraciones que los mismos hacen desde la función que desempeñan en la institución: los coordinadores destacan aspectos ligados a la interdisciplina y los directivos asocian estos intercambios a la multidisciplina; en la delimitación de los objetivos de trabajo cobra relevancia la función institucional. Los profesionales de otras disciplinas emparentan el quehacer psicopedagógico con el dispositivo escolar y con su aporte a la producción simbólica; los concurrentes, por su parte, lo relacionan con el acceso a los sistemas de representación formal y con su aporte a la socialización. Las psicopedagogas valorizan la diversidad de contextos y escenarios para acompañar el devenir aprendiente de los concurrentes; destacan el deseo y motivaciones como puntos de partida de sus prácticas y reconocen vestigios de las representaciones que la historia institucional ha delineado respecto de su quehacer.

Palabras clave: Psicopedagogía, Centro de Día, Jóvenes y Adultos con discapacidad intelectual, trabajo grupal, interdisciplina.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	1
I.INTRODUCCIÓN	4
II. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Psicopedagogía	7
2.1.1. La Psicopedagogía en la historia	7
2.1.2. Conceptualizaciones de la Psicopedagogía	9
2.2. Trabajo grupal	13
2.2.1. Aproximación histórica al concepto de trabajo grupal	13
2.2.2. Conceptualización de grupo	14
2.3. Sujetos en situación de discapacidad	17
2.3.1. Discapacidad Intelectual	17
2.3.2. Centro de día	24
III.ANTECEDENTES	28
IV. METODOLOGÍA	37
4.1. Enfoque metodológico y diseño	39
4.2. Diseño y alcance	40
4.3. Delimitación del territorio	41
4.4. Participantes	42
4.5. Instrumentos de recolección de datos	43
4.6. Procedimientos	44

4.7. Tratamiento de los datos	45
V. RESULTADOS	47
5.1. Abordaje grupal en el Centro de día	47
5.2. Planificación en el Centro de día	54
5.3. La Psicopedagogía en el Centro de día	59
VI. CONCLUSIONES	67
REFERENCIAS	73
ANEXOS	84

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se propone estudiar el quehacer psicopedagógico en la modalidad de trabajo grupal enmarcado en un Centro de día de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina).

El interés por esta temática surge a partir de conocer dos particularidades que asume el proyecto institucional del Centro de día seleccionado para esta investigación, en relación a la normativa vigente. Por un lado, la presencia de profesionales de la Psicopedagogía aún no siendo, esta disciplina, parte del equipo base de esta modalidad terapéutica (Centro de día); por otro lado, la apuesta a la grupalidad, dado que los propósitos de los Centros de día en cuanto a la normativa, se enfocan en el tratamiento individual de un sujeto.

Esta investigación pretende conocer el abordaje de la Psicopedagogía en el trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en un Centro de día. En relación a esta temática en la búsqueda de antecedentes, se visualiza que la mayoría de los estudios que indagan sobre el quehacer psicopedagógico se centran en la clínica y en el ámbito educativo formal. Asimismo, se reportaron siete investigaciones sobre el trabajo grupal en la Psicopedagogía y además, no se han encontrado investigaciones que hagan mención del lugar de la Psicopedagogía en un Centro de día.

En este marco, la presente tesina, tiene por objetivo general conocer qué características asume el abordaje psicopedagógico en el trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que concurren a un Centro de Día ubicado en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Para ello, se propusieron como objetivos específicos indagar respecto de la comunicación e intercambio entre profesionales en las instancias de planificación de un Centro de día; conocer las valoraciones de los profesionales que conforman el equipo del Centro de día acerca del abordaje de la Psicopedagogía en la institución; identificar el modo en que las psicopedagogas de un Centro de día definen su rol en el trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual; e

indagar sobre la valoración que realizan algunos concurrentes al Centro del día respecto del trabajo en los espacios de Psicopedagogía.

Esta tesina adopta un enfoque cualitativo, el cual enfatiza en la característica única, irrepetible y subjetiva del fenómeno explorado, por lo que no intenta arribar a leyes o generalidades (Cuenya y Ruetti, 2010). A su vez, el estudio ha tenido un alcance descriptivo, en tanto caracteriza el fenómeno que se recorta y describe sus particularidades (Sabino, 1996). Con el propósito de concretar los objetivos planteados en la investigación, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a diferentes actores institucionales: cinco concurrentes, dos directivos (ambos psicólogos), cinco coordinadores (dos psicopedagogas, dos psicólogos y una terapeuta ocupacional) y un tallerista (profesor de educación física).

Esta temática se considera de relevancia para la Psicopedagogía debido a que la misma ha sido poco indagada en el trabajo con jóvenes y adultos con discapacidad y en el espacio de un Centro de día. Entonces, siendo la Psicopedagogía una disciplina que estudia el aprendizaje, acompaña al sujeto en la construcción de conocimiento y atiende a las problemáticas que se manifiestan en el aprender, se considera ineludible su presencia en espacios que tienen como misión acompañar al joven y adulto con discapacidad a construir un espacio que apueste a la autonomía y autovalimiento de estos sujetos, según lo planteado en la Resolución 400 (1999). Sería oportuno revisar la intervención psicopedagógica en estas instituciones, puesto que su quehacer en este Centro de día busca promover espacios de aprendizajes respetuosos de los sujetos con discapacidad que acompaña, priorizando escenarios que promuevan prácticas ligadas a la vida adulta como ser lo social y lo ocupacional.

A su vez, la temática resulta de importancia ya que el investigar sobre el trabajo grupal da cuenta del lugar que ocupa el otro debido a que el sujeto es un ser social; y es por esto que se apuesta al desarrollo de las potencialidades a través del intercambio con los pares.

A continuación, se presenta una síntesis de las diferentes secciones que conforman la tesina, las cuales se han organizado en seis capítulos:

En el primero de ellos se encuentra la Introducción, que consiste en una breve descripción de lo que se aborda en este estudio. Se presenta el tema tratado, la delimitación del problema de investigación, la enunciación de objetivos, la relevancia teórica y práctica, y su pertinencia para la Psicopedagogía.

En el segundo capítulo se desarrolla el Marco Teórico, que consta de diferentes apartados que giran alrededor de categorías conceptuales que resultan centrales para esta Tesina, las cuales son: Psicopedagogía, Trabajo grupal, Discapacidad y Centro de día.

En el tercer capítulo se encuentran los Antecedentes, donde se incluyen las investigaciones empíricas previas vinculadas con el tema de estudio y que fueron precisas para la construcción del problema de investigación. Los mismos, se encuentran organizados en tres grandes grupos: aprendizaje y sujetos con discapacidad, trabajo grupal y aprendizaje y el último es sobre Centro de día, el cual se orientó la búsqueda en CET y Psicopedagogía.

En el cuarto capítulo se desarrolla la Metodología, que contiene los objetivos del presente estudio, el enfoque y diseño metodológico, los participantes, instrumentos de recolección de datos, procedimiento y tratamiento de los datos. Cabe mencionar que, en este capítulo, se reportan algunos cambios en los objetivos específicos de la investigación que, si bien se sostienen en la idea original del proyecto de tesina, sufrieron algunas modificaciones.

El quinto capítulo es el de los Resultados, en donde se reportan los principales resultados empíricos del trabajo y su interpretación a partir del Marco Teórico y de los Antecedentes trabajados.

Por último, en el sexto capítulo se desarrollan las Conclusiones, en donde se describen los aportes más importantes en función de los resultados obtenidos y las implicancias para la disciplina psicopedagógica.

II. MARCO TEÓRICO

Considerando que en este proyecto de tesina se propone analizar los abordajes de la Psicopedagogía al trabajo grupal con adultos con discapacidad intelectual que concurren a un Centro de día, se hará hincapié en determinados nodos conceptuales que aproximen a una reflexión y trabajo profundo acerca de lo que trata la temática planteada. Estos mismos son: Psicopedagogía, trabajo grupal, discapacidad, discapacidad intelectual y Centro de día.

2.1. Psicopedagogía

2.1.1. La Psicopedagogía en la historia

Para comenzar se considera importante tener en cuenta que la Psicopedagogía es una disciplina que ha ido modificando sus concepciones, intervenciones e incluso su campo de trabajo de acuerdo a la apertura, a las variaciones y a las demandas epocales.

Di Scala y Pereira (2001), hacen hincapié en la trayectoria y desarrollo de la enseñanza de la Psicopedagogía, puntualizando dos orígenes "míticos".

En relación con los orígenes "míticos", se refieren a que la Psicopedagogía se origina en Francia, cuando, luego de la segunda Guerra Mundial, psicólogos y especialistas en educación fueron convocados para solucionar un problema específico que tenía que ver con la situación en que se encontraban diversos niños para ingresar a la educación sistemática o reincorporarse a la misma. Otro suceso que dichas autoras consideran como un origen mítico se ubica en el año 1955, con la llegada a Argentina de dos sacerdotes jesuitas con el objetivo de crear la carrera de Psicología y como un área de especialización, incluir a la Psicopedagogía. Finalmente, se desarrollaron como dos carreras diferentes.

Baravalle (1995) afirmó que la Psicopedagogía nació como campo disciplinar en principio por dos antecedentes: el primero lo constituye un movimiento que tiene sus orígenes en las prácticas realizadas por un grupo: el de las maestras

particulares. En ese entonces sólo se trabajaba en la recuperación de determinado aprendizaje, en la continuidad y la constancia del trabajo del sujeto sostenido en el tiempo de manera reeducativa. Esta autora afirmó que la práctica de las maestras particulares se sustentaba en un saber de tipo artesanal, empírico, aplicado a la solución de los problemas de aprendizaje de los niños. El fundamento de su apropiación dependía de las condiciones de vocación y paciencia de estas personas para realizar la tarea. Se consideraba, según la autora, que su trabajo se basaba fundamentalmente en el fortalecimiento automático de los vínculos estímulo respuesta, por lo que la contigüidad temporal era necesaria para que la conducta de aprendizaje del sujeto pueda avanzar normalmente.

El segundo antecedente del surgimiento de la Psicopedagogía, lo conforma el nacimiento de la Educación Especial, que dió fundamento teórico y práctico al campo psicopedagógico, siendo dicha educación el campo propicio para llevar a cabo esa práctica, puesto que confluyen las dos disciplinas principales en las cuales se nutre la Psicopedagogía: la Psicología y la Pedagogía (Nazutti, 2009)

Posteriormente, se generó un nuevo discurso acerca del aprendizaje, vinculado a las disciplinas médicas aplicadas, por lo que la palabra del médico era la que rotulaba el problema de aprendizaje y explicaba lo que se debía hacer. De esta manera, apareció la categoría de "fracaso escolar" que junto con la conformación del Estado-Nación, el surgimiento del Sistema Educativo y la intervención de las maestras particulares se conformaron en las bases de la institucionalización de la Psicopedagogía. Es en el año 1956 que se crea en la Universidad Del Salvador la primera carrera de Psicopedagogía, con el objetivo de ofrecer bases científicas a la práctica que realizaban las maestras particulares (Ventura et al., 2012).

La Psicopedagogía surge, durante la década del 60, de la mano de la Medicina y de la Psicología Experimental. En este periodo, la función del psicopedagogo estuvo solapada bajo la figura del médico, que legitimó su práctica de rehabilitación escolar prescribiendo el plan de trabajo de acuerdo

con la afección del alumno. En este sentido, la formación universitaria se basó en un modelo reeducativo (Ventura et al, 2012). La labor que llevaban a cabo era la clasificación de los sujetos en un momento determinado, y por encargo de la Medicina, en educables o no, para decidir sobre el posible destino de las personas.

Posteriormente, en la década del 70 la formación del psicopedagogo dio un giro conceptual gracias a los desarrollos teóricos de Sara Paín (pionera de la Psicopedagogía argentina), quien articuló aportes del Psicoanálisis, la Psicología Genética y la Psicometría para el abordaje de los problemas de aprendizaje (Ventura et al, 2012). Además, en esta década se desarrolló la Psicopedagogía Clínica, como un movimiento opuesto al modo de abordaje reeducativo sostenido en corrientes conductistas. Esta nueva manera de pensar a la Psicopedagogía, se caracterizó por sostenerse en dos teorías básicas, el psicoanálisis de Freud y la psicología genética de Piaget (Fonseca,2006). Luego, en la década del 80, Alicia Fernández recuperando los aportes de Sara Paín y basándose en la teoría psicoanalítica, es una de las primeras en desarrollar aportes teóricos para la Psicopedagogía (Ventura et al, 2012)

2.1.2. Conceptualizaciones de la Psicopedagogía

Según Müller (1993):

La psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje; cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes. (p.15)

Siguiendo a Tumburú (2021) la Psicopedagogía posee un objeto de estudio, el sujeto aprendiente, el cual se presenta con múltiples determinaciones, por lo que no existe una “única psicopedagogía”, ni una sola teoría que dé cuenta del mismo. Es por esto que, se propone describir la concepción de Psicopedagogía en la que se enfocará esta investigación. El posicionamiento que se tomará será el de la Psicopedagogía Clínica con sus herramientas conceptuales.

Continuando con el lineamiento de Müller (1993), la Psicopedagogía Clínica se ocupa del ser humano que padece, que sufre en su trayecto de aprender. Un sujeto aprendiente sea niño, adolescente o adulto mayor, que desde el aspecto holístico e integral viene cargado con sus aprendizajes únicos, irrepetibles, desde el aspecto de desarrollo como ser humano que carga un cúmulo de experiencias de vida y de aprendizajes. Por tanto, lo que busca ese sujeto, y lo que debe encontrar el psicopedagogo es el alivio a ese dolor, a ese padecimiento y para ello se valdrá de las herramientas que dispone para el efecto. Schlemenson (2001) refiere que la base teórica por excelencia de la psicopedagogía clínica, es el psicoanálisis. Sostiene que comprende la realización de diagnósticos y tratamientos de las dificultades de aprendizajes, entendiendo a estos problemas como la presencia de restricciones en la producción simbólica, perturbaciones significativas en el dominio de algunas o todas las áreas de conocimiento, con pérdida de la curiosidad y del deseo para la incorporación de novedades. Se trata de un abordaje teórico, clínico e investigativo de los procesos psíquicos complejos y heterogéneos comprometidos en la modalidad de simbolización propia de cada sujeto. Se considera al sujeto en el marco de las relaciones intersubjetivas que teje y que pone en primer plano, cómo éste piensa y aprende construyendo sentido desde su propia experiencia.

Otra autora de referencia para la psicopedagogía es Fernández (2000), quien expresa:

La Psicopedagogía tiene como propósito abrir espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento. Hacer pensables las situaciones.

Cosa que no es fácil, ya que el pensamiento no es solamente producción cognitiva, sino que es un entrelazamiento inteligencia -deseo, dramatizado, representado, mostrado y producido en un cuerpo. Por eso, mucho más importante que los contenidos pensados, es el espacio que posibilita hacer pensable un determinado contenido. A ese lugar estaremos dirigiendo nuestra intervención, nuestra mirada (p.42)

Fernández (2000) alude a que los espacios de autoría de pensamiento no quedan contruidos de una vez y para siempre, sino que necesitamos estar transformándolos y reconstruyéndolos permanentemente. Éstos se dan en un lugar que está en construcción, lugar “entre”, que se relaciona con el espacio transicional conceptualizado por Winnicott, como espacio de creatividad y del jugar.

Este “entre” es entre la objetividad y la subjetividad. Por lo tanto, no es sólo intrapsíquico. Éste es el lugar de trabajo de la Psicopedagogía. El lugar “entre” es también entre la certeza y la duda. De allí la importancia de la pregunta. La posición de preguntar(se) se da en la relación “entre” que toda pregunta incluye, entre aquello que se conoce y aquello que se desconoce. Preguntar es situarse (y ahí circula el deseo de conocer) entre lo que se conoce y no se conoce. En ese movimiento se va a nutrir el deseo de conocer (Fernández, 2000).

Como se hizo mención anteriormente, la Psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano. Según Müller (2001) el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico, siendo el sujeto activo, constructor de sus conocimientos y en donde se pone en juego su estructura cognitiva, sus posibilidades físicas, su historia subjetiva y su particular manera de percibir el mundo. Es entonces, siguiendo a Fernández (1990) que, el objetivo de toda intervención psicopedagógica es abrir espacios subjetivos y objetivos, donde la autoría de pensamiento sea posible, es decir donde pueda surgir el sujeto aprendiente.

Además, Fernández (1987), define al aprendizaje como un proceso singular y complejo, en el que están involucrados al menos dos sujetos: uno que enseña y otro que aprende. Es en base a un vínculo y a un contexto determinado, que se hace posible la construcción de un saber. Para que esto sea posible, la autora expone que deben estar implicados cuatro niveles: el organismo, siendo individual, heredado, inherente a la especie humana; el cuerpo, el cual se construye especularmente, donde el Otro como “espejo” posibilita la unificación del organismo fragmentado del bebé y lo corporiza en base a su propio deseo; la inteligencia, que constituye el nivel lógico, el nivel objetivante, es la estructura de pensamiento que organiza el mundo, permite clasificar, generalizar y ordenar el afuera; y el deseo, siendo el nivel simbólico, subjetivante. Se enraíza en la historia, las vivencias y los vínculos de cada sujeto. Este nivel es el que permite que cada ser humano sea único.

Se podría decir entonces que el aprendizaje siempre estará vehiculizado y sostenido por cada sujeto teniendo en cuenta su propia singularidad anclada a su historia, vínculos con otros, intereses y necesidades propias, atravesado por los contextos sociales. Es por esto, que se toma la conceptualización que propone Dabas (1998) en relación al aprendizaje.

El proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por éste, según sus necesidades e intereses, la que, elaborada por sus estructuras cognitivas, modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea. (p. 22)

Luego de la aproximación realizada sobre el quehacer psicopedagógico, se considera oportuno poner foco en dicho quehacer en el trabajo grupal como dispositivo, siendo una de las maneras posibles para abordar el aprendizaje de un sujeto. Para esto, se comenzará explicitando la categoría trabajo grupal de un modo general, haciendo hincapié en su historización y conceptualización.

2.2. Trabajo grupal

2.2.1. **Aproximación histórica al concepto de trabajo grupal**

Para abordar esta categoría, se cree necesario realizar un breve recorrido de la historización y conformación del grupo. Siguiendo a Ginberg et al (1977) el dispositivo grupal surgió con el fin de crear nuevas formas de abordar los conflictos sociales ante un nuevo escenario mundial, azotado por las grandes guerras y profundas crisis económicas del sistema capitalista, principalmente en las décadas del '20, del '30 y del '40, teniendo a Europa y los E.E. U.U. como su centro principal. Partiendo teóricamente desde distintos puntos, comienza a desarrollarse el dispositivo grupal como forma alternativa de intervención y, desde ese momento, el desafío de las distintas corrientes que pensaron el abordaje grupal, ha sido el de construir un cuerpo teórico que dé cuenta de la riqueza agregada que promueve el encuentro y la interacción de sujetos en un espacio determinado, intentando precisar las causas internas que originan, sostienen u obstaculizan ese proceso colectivo.

Históricamente en Argentina, el abordaje de los espacios grupales se encuentra vinculado desde sus inicios a la teoría psicoanalítica, principalmente aplicada en el ámbito de salud y en menor medida en educación. Alrededor de los años 50, los primeros grupalistas pertenecían a la Asociación Psicoanalítica Argentina (A.P.A), de notoria influencia en el campo intelectual de aquel entonces. Regidos por el método de la época, intentaron encuadrar la aplicación del psicoanálisis, hasta ese entonces de carácter individual, al trabajo grupal, sirviéndose de las acciones cotidianas del consultorio (Percia, 1991). En un segundo momento histórico, siguiendo a Ferreyra (2016), trabajadores de la salud, confluyeron en la idea de que el paradigma dominante no bastaba para explicar las nuevas problemáticas inherentes a la situación grupal. Comenzó a circular una nueva corriente teórica que intentó ampliar los principios explicativos, evitando la subordinación al modelo único, y abriendo así, una ruptura en el interior de la A.P.A. Ante este momento sociohistórico los intelectuales críticos, incluidos los provenientes del campo "Psi", se encontraban convencidos de que los profesionales debían colaborar con el

cambio social, reflexionando sobre el lugar que ocupa y la responsabilidad que mantiene en la vida social. Por tal, se consideró al espacio grupal como el modelo de intervención más adecuado en responder las urgencias de la población, tanto en el terreno de la salud como en el de la educación, favoreciendo a la producción de nuevas subjetividades alternativas y diferenciadas de los valores hegemónicos capitalistas.

Las teorizaciones de Pichon- Riviere (1985) fueron pioneras en cuanto a la complejidad grupal en nuestro país. La mirada de trabajo grupal que planteó este autor, colabora en abrir nuevos espacios, donde no solo se tome al otro sujeto como adversario, sino que pueda considerarse como par, como apoyo, como auxiliar, como sostén en la amplia tarea de promover el aprendizaje y la salud mental.

2.2.2. Conceptualización de grupo

A lo largo de la vida se recorren constantemente diversos tipos de grupos; se entra, circula y sale de los grupos modificando su estructura y la estructura de cada sujeto. Se transita por diversos espacios movilizados por el deseo y la necesidad, a la vez que moviliza y genera ideas y emociones.

Pichón Riviere, define al grupo como:

Conjunto restringido de personas ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se proponen en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad. Las personas interactúan a través de complejos mecanismos de adjudicación y asunción de roles. Esta concepción de lo grupal es inseparable de la concepción del sujeto, "ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente". (Quiroga, 2008, p.110)

Un grupo es un entramado de múltiples inscripciones que es círculo y nudo a la vez, masa redondeada y atravesamientos. Un encuentro de subjetividades que a partir de las miradas y de las primeras interacciones constituye un dispositivo grupal, es decir un proceso grupal, un interjuego de roles. El grupo es el espacio privilegiado donde el aprendizaje se construye. El deseo de hablar con sentido y de intercambiar puntos de vista con otros, alimenta la creciente capacidad del sujeto de pensar lógicamente. Dados un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común, se crean las condiciones para que un agrupamiento se constituya en un grupo (Fonseca, 2004). Siguiendo esta misma línea, Schlemenson & Percia (1997) sostienen la premisa de que la elección de un encuadre grupal implica suponer que la presencia de otros con problemáticas semejantes puede actuar, para cada uno/a, como agilizador en la elaboración de las propias perturbaciones, y esto dado que, estos otros, pueden ofrecer otros modos, otras posiciones, otras historias, otras interpretaciones, otras miradas, que permiten, a su vez, escuchar-se y dialogar sobre lo propio.

Se toma al grupo como una red que marca y contiene, como un ámbito que posibilita el despliegue de recursos, como un lugar de identificación, de continuidad, de diferencia, de construcción, de aprendizaje. Los grupos propician el reencuentro y se constituyen en verdaderos hilos conductores de nuevas posibilidades y significación (Caglio de Canosa Montero, 2000). Siguiendo a Fernández (1988) este mismo genera efectos singulares e inéditos, despliega la producción de sus formaciones, la generación de multiplicidades imaginadas e imaginarias, invenciones simbólicas y fantasmáticas, como así también sus niveles de materialidad. Fernández (s/f), en otro de sus escritos menciona que este mismo es posibilitador de lo repetitivo, pero también de lo inédito, facilita la recuperación del placer de aprender y ofrece un lugar de despliegue de las funciones yoicas.

En el trabajo en grupo el otro es condición para la pregunta, pregunta que deberá actuar como propulsora de recreación, de reconstrucción, para generar la posibilidad de nuevos modos de actividad representativa, que se amplían y

potencian por el atravesamiento del semejante en la propia subjetividad (Rego, 2006). Se podría entonces concebir al grupo, tal como plantea Lederman (1996), como un proceso donde se procura que los movimientos identificatorios puedan ser vistos como posición. Donde el intercambio con un otro saca de ensimismamiento, convoca, involucra, afecta. El grupo permite el despliegue de modalidades propias, de un estar singular, donde cada uno está envuelto en lo propio y enredado en lo del otro, de esta manera, lo común dentro de un grupo es la conjunción de diferencias.

Así, al hablar de "grupo conformado como tal", se entiende según lo expuesto por Souto (1993), que se trata de pensar al grupo como cruces, roces, entrelazamientos y anudamientos deseantes, como espacios inéditos en donde se da la producción de efectos singulares. Fernández (1987), explica que el grupo es un espacio para reconocerse uno mismo y reconocer lo ajeno dentro de lo propio y que permite un mayor enriquecimiento al apropiarse del conocimiento, ya que todo conocimiento es conocimiento del Otro. También Rego (2008) resalta que el grupo es una red de intercambios, en donde debe pensarse las relaciones, los vínculos, las transferencias que se dan entre los miembros: el grupo se constituye como una red de intercambios temáticos, subjetivos y conflictivos, que requieren ser pensados en relación a las investiduras y relaciones transferenciales que moviliza.

Müller (2001) postula la importancia de conocer y considerar el trabajo grupal en Psicopedagogía ya que en todos los momentos de la vida es la relación con los demás la que introduce los aprendizajes, al reconocerse y reconocer a los otros como distintos, al vivenciar los conflictos entre puntos de vista divergentes. Del mismo modo, Caglio de Canosa Montero (2000) refiere que los otros del grupo representan esas miradas que no sólo le devuelven su imagen y su capacidad de pensar, sino que refractan también aquello que desde su grupo primario era connotado como prohibido, inaccesible. Es el grupo donde cada integrante encuentra un lugar para formular y reformular preguntas y respuestas, aventurándose a conocer.

En conclusión, se concibe al trabajo grupal en Psicopedagogía como aquel que permite que cada sujeto pueda desplegar, con otros y por otros, aspectos de su singularidad desconocidos, reconstruir su ajenidad e instituirse desde la diversidad, dando así apertura a la construcción de diversos aprendizajes (Schlemenson & Percia, 1997).

Se considera pertinente conocer y reflexionar acerca de los sujetos con los que se piensa el trabajo grupal, los sujetos con discapacidad, específicamente discapacidad intelectual.

La pluralidad de personas extrañas presentes en el mismo grupo moviliza el juego de proyecciones múltiples. La extranjería refiere a las diferencias subjetivas; la dinámica de los intercambios productivos potencia la curiosidad por la incorporación de lo desconocido. La focalización de la problemática a analizar sigue siendo individual y está centrada en la historia particular de cada sujeto. El semejante, compañero, extranjero abre oportunidades para el realce de las diferencias en las formas de acceso al conocimiento y promueve una complejización subjetiva más ágil en las producciones distintivas en cada uno de los sujetos. (Schlemenson 2016, p.69)

2.3. Sujetos en situación de discapacidad

2.3.1. Discapacidad Intelectual

Para el desarrollo de la presente categoría, será necesario realizar un recorrido acerca de los diversos modos de concebir y abordar la conceptualización de discapacidad que se ha ido modificando a lo largo de la historia por aspectos culturales y sociales. Esto dio lugar a que se construyeran diferentes modelos que coincidieran con distintos periodos históricos.

Desde la Antigüedad estos sujetos han soportado la opresión y discriminación sobre lo considerado “diferente”, de acuerdo al paradigma dominante de la “normalidad”. Particularmente en aquel momento, estuvo presente en la mayoría de las sociedades, el exterminio de dichos sujetos; no obstante, la variedad de miradas en torno a la discapacidad incluía en esa época: asistencia a través de la caridad social, intentos de tratamientos y “curación”, aplicación de políticas sociales por parte del estado o explotación como mendigos. De cualquier modo, todas estas variantes coincidían en considerar “a las personas con discapacidad como sujetos en situación de subordinación, cuya vida no es respetada o que requieren para sobrevivir de la asistencia de la sociedad o del estado por ser incapaces” (Valencia, 2014, p. 6)

En el Modelo de la Prescindencia, que se ubica en la Edad Media, prevalecía una justificación religiosa sobre la discapacidad, considerando la vida de las personas con discapacidad innecesarias, en la cual no tenían nada que aportar a la comunidad, tomando a dicho sujeto como ser improductivo (Palacios, 2008). La posición frente a la discapacidad durante este período fue ambivalente; por un lado, se les atribuía el origen de cualquier suceso sobrenatural, denominándolos endemoniados o personas poseídas y sometiéndolos a prácticas exorcistas (Di Nasso, 2004). Y, por otro lado, se consideraba a las personas con discapacidad como deformes, anormales o defectuosas, siendo víctimas de rechazo y persecución por parte de las autoridades civiles y religiosas, y se las tomaba como locos, brujas, delincuentes, etc. En suma, podría considerarse a este período como el de mayor sufrimiento para las personas con discapacidad, llevando a que se los condene a muerte, se los esconda o se los exhiba por diversión o disciplinamiento social. Se caracterizaba a las personas con discapacidad como “minusválidos”, como individuos de menor valor, a los que había que atender debido a la incapacidad de cuidarse a sí mismos.

Luego, hasta mediados del siglo XX, siguiendo lo mencionado por Pérez y Chhabra (2019) la discapacidad era abordada desde el Modelo Médico, Rehabilitador o Individual. El mismo se basaba en la idea de que los problemas

y dificultades que sufrían las personas con discapacidad estaban directamente relacionados con su impedimento físico, sensorial o intelectual. Es entonces, que se podría decir que la discapacidad era atribuida al individuo, entendiendo a la persona con discapacidad desde una anomalía física, psíquica o sensorial producida por cualquier circunstancia (ya sea permanente o transitoria). Esta anomalía personal provoca, en muchas ocasiones, una disminución del disfrute de los derechos (Palacios & Romañach, s/f). Es así que la Discapacidad no era vista como el resultado de un conjunto de condiciones sociales, sino como una enfermedad que debía ser curada (Valencia, 2014)

En la década del 70, surgen los movimientos sociales de las personas con discapacidad, cuyo objetivo era el de luchar por mejorar la calidad de vida de las mismas, asegurando la accesibilidad al medio físico y social, y el derecho a una vida independiente, a fin de constituirse como sujetos en igualdad de condiciones que el resto de la sociedad. Nace así el tercer modelo, el Modelo Social de la discapacidad, postula que es la sociedad la que debe adaptarse a las necesidades de las personas con discapacidad para hacer efectivos sus derechos y su inclusión social (Venturiello, 2017). El modelo social entiende que la persona con discapacidad puede serlo no sólo por una limitación funcional del tipo enunciado por el modelo anterior, sino también por una limitación social. Incluso llega a afirmar que muchas situaciones que se presentan como problemas individuales de un sujeto son realmente provocadas por la sociedad. En todo caso, y al igual que en el modelo anterior, para el modelo social las personas con discapacidad tienen disminuida la satisfacción de sus derechos, por lo que se hace necesaria una política pública que extienda esa satisfacción prestando especial atención a las dimensiones de tipo social y, en este sentido, haciendo desaparecer la discriminación en ese ámbito (Palacios & Romañach, s/f). Por tal, la discapacidad es, antes que nada, un fenómeno social objetivo y aún visible, en el que cada sociedad genera y regenera ideas y palabras, valores y medidas que configuran la imagen social de la discapacidad (Pantano, 1987).

Junto a estos tres modelos, en la actualidad cabe hablar de un cuarto, que podríamos denominar como Modelo de la Diversidad, y que, en cierta medida, es una variable del anterior. Se trata, siguiendo a Palacios y Romañach (s/f), de un modelo basado en los postulados de los movimientos de vida independiente y que demanda la consideración de la persona con discapacidad (o con diversidad funcional, término que utiliza este modelo) como un ser valioso en sí mismo por su diversidad. Para este modelo, la discapacidad se trata de un elemento enriquecedor.

El modelo de la diversidad compartiría la visión de la discapacidad del modelo social, si bien en el primero se añade que la situación que la provoca no tiene porqué ser considerada siempre como un mal o una limitación (ya sea individual o social). La persona con discapacidad es una persona diversa a la otra, con lo que su presencia en las sociedades es un verdadero factor de enriquecimiento. De esta forma, la política pública en materia de la discapacidad debe tener como objetivo hacerla desaparecer, sin que ello suponga hacer desaparecer necesariamente la deficiencia (Palacios & Romañach, s/f)

Este modelo tiene relación con lo mencionado años anteriores por Skliar (1995), quien dice que la discapacidad es la restricción de lugares y roles sociales que un individuo o grupo de individuos, sufren a causa de un déficit. Tales restricciones conllevan a obstaculizar la vida de estos sujetos en lo que concierne al acceso con plenitud a la cultura, en aspectos tan variados como la recreación, la religión, la educación, el mundo laboral, etc. Estas exclusiones, además, pueden ser formales y explícitas, o bien informales siendo el resultado de prohibiciones interiorizadas.

La discapacidad puede ser considerada un término técnico que resume todo un proceso que involucra a la persona con un estado negativo o problema de salud, en interacción con el contexto, y que puede afectar las actividades y la participación propia del funcionamiento humano [...] La

discapacidad es un concepto que no pretende nominar a un sujeto, sino que explica un estado o condición que porta una persona que se halla inserta dentro de un contexto histórico sociocultural. Esto equivale a decir que la persona en cuestión no es discapacitada, sino que tiene una discapacidad. (Pantano, 2008, p.106)

Luego del recorrido por los diversos modos de concebir y abordar a la discapacidad y, a partir de la construcción socio-histórica sobre dicha conceptualización se considera oportuno hacer mención de la convención que trata sobre las personas con discapacidad. El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Presidencia de la Nación, en la CSDPD (2016), expone que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Según Rocha (2016), la discapacidad es una situación real que porta un sujeto en un momento y lugar sociocultural dado, que puede o no generar efectos en su propia subjetividad, en su contexto familiar y sobre las relaciones que establezca con su entorno social. “La discapacidad es el resultado de la interacción entre las características de una persona y el entorno en el que vive, es decir, la sociedad” (Tumburú, 2021, p.157). Esta condición no determina, sino que puede o no generar efectos en el psiquismo de acuerdo a cómo se den las relaciones entre la persona, su familia y su entorno (Rocha, 2016). Es así que, se podría pensar a la discapacidad como un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social, es una afectación que se da de manera heterogénea (Zambrano-Cuadros et. al, 2021).

Se consideró necesario el recorrido histórico de la discapacidad y la conceptualización de la misma, para poder hacer foco en uno de los tipos de discapacidad, denominada discapacidad intelectual (en adelante DI), debido a

que esta tesina tiene como propósito abordar el aporte de la Psicopedagogía al trabajo grupal en estos sujetos.

La DI se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años. (AAIDD, 2011, p.33).

Es decir que, la DI implica una serie de limitaciones en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permite responder ante distintas situaciones y lugares. La misma se expresa, como se presentó en el modelo social de la discapacidad, en la relación con el entorno. Por tanto, además de depender de la propia persona y de las barreras que tiene alrededor, también depende de las posibilidades que se presentan como propuestas habilitantes de sus aprendizajes (García Alonso 2005).

García Alonso (2005) postula que la DI afecta a la capacidad global de las personas para aprender y obstaculiza el desarrollo de sus capacidades cognitivas y de otras áreas importantes del desarrollo, tales como la comunicación, el autocuidado, las relaciones interpersonales, influyendo en la adaptación al entorno. La DI es entendida como la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que implica que la persona pueda tener dificultades para comprender, aprender y recordar cosas nuevas, que se manifiestan durante el desarrollo, y que contribuyen al nivel de inteligencia general, por ejemplo, habilidades cognitivas, motoras, sociales y de lenguaje (Organización Mundial de la Salud, 1992)

En general, el término de discapacidad intelectual se aplica a los mismos individuos que fueron previamente diagnosticados con retraso mental tanto en categoría como en nivel, duración y necesidad de servicios y de apoyo. Cada individuo que es o fue elegible para un diagnóstico de retraso mental es

elegible para un diagnóstico de Discapacidad intelectual (Schalock et al, 2007). La discapacidad intelectual consiste en un rendimiento intelectual generalmente inferior al promedio, que se relaciona o está asociado con discapacidades de la conducta adaptativa y que se manifiesta durante el período del desarrollo. (Grossman, 1983).

La DI es un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico (DSM-V, 2013). Este manual, propone una clasificación del trastorno del desarrollo intelectual en función de la gravedad medida según el funcionamiento adaptativo ya que éste es el que determina el nivel de apoyos requerido. Distingue entre: leve, moderado, grave y profundo.

Siguiendo a García Fernández et al (2002) el sujeto con DI considerado como ligero, “sin etiología orgánica o trastorno grave, evoluciona de forma muy parecida a un niño normal, es decir adquiere el lenguaje más tarde, pero puede expresarse y alcanzar su independencia personal y laboral” (p. 65). La DI catalogado como medio estará más limitado en su progreso, con escasa vida independiente y necesitado de mayor supervisión. El DI severo se encuentra muy afectado en su movilidad y control de esfínteres, por el tener el Sistema Nervioso Central dañado y con escasas posibilidades de comunicación. Finalmente, el sujeto con DI profundo, con problemas neurológicos graves, tiene la movilidad más restringida, no controla esfínteres, es pobre en comunicación y suele presentar comorbilidad con otros trastornos graves del desarrollo (García Fernández et al, 2002, p. 66).

A partir de indagar acerca de las concepciones de los sujetos con DI, se abre la pregunta por espacios que puedan alojarlos en su singularidad, y ofrecerles instancias de construcción de vínculos y de aprendizajes mediante el trabajo grupal. Si bien, hay diversas instituciones que pueden habilitar espacios grupales que trabajen con sujetos con DI, la presente tesina se encuentra direccionada a observar dicho espacio específicamente en un Centro de día, como institución que pretende acompañar los procesos de estos sujetos.

2.3.2. Centro de día

En el año 1997 se sanciona en Argentina la Ley n° 24.901, por medio de la cual queda establecido un “Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación Integral y Rehabilitación a Favor de las Personas con Discapacidad”. De este modo, se produce la delimitación de una serie de recintos específicos destinados a las personas con discapacidad, los que representan las diversas modalidades prestacionales creadas por dicha norma, y que incluyen formatos tales como los de Centro de Día, Centro Educativo Terapéutico, Centro de Formación Laboral, Hogar, Taller Protegido, entre otros. (Lentini, 2020). En el artículo n°24, el Centro de Día es definido como el “servicio que se brindará al niño, joven o adulto con discapacidad con el objeto de posibilitar el más adecuado desempeño en su vida cotidiana, mediante la implementación de actividades tendientes a alcanzar el máximo desarrollo posible de sus potencialidades”.

Según lo que indica el Ministerio de Salud (1999), el Centro de día es el servicio que se brinda al adulto con discapacidad (mental, motriz, sensorial o visceral) severa o profunda, con el objetivo de posibilitar el más adecuado desempeño en su vida cotidiana, mediante la implementación de actividades tendientes a alcanzar el máximo desarrollo posible de sus potencialidades. En dicho lugar, se procura brindar contención a personas que no estén en condiciones de beneficiarse de programas de educación y/o rehabilitación, tratando de estimular intereses y desarrollar aptitudes en los beneficiarios para alcanzar en cada caso el mayor nivel de desarrollo posible (Ministerio de Salud, 1999).

La Resolución 400 (1999) considera al Centro de día como tratamiento ambulatorio que tiene un objetivo terapéutico asistencial para poder lograr el máximo desarrollo de autovalimiento e independencia posible en una persona con discapacidad.

Es Paganizzi (2007) quien hace mención a que, dentro de los Programas de Rehabilitación Psicosocial para personas con enfermedad mental, el Centro de

Día se considera como un dispositivo intermedio entre los programas sanitarios y los que resultan estrictamente comunitarios. La autora agrega que, este dispositivo ambulatorio de mediana y larga permanencia pretende hacer de soporte psicosocial a las personas que a consecuencia del trastorno mental severo tienen francamente acotada su inserción social, el trabajo de Rehabilitación se centra en la oferta permanente de generar intercambios sociales y comunitarios generando producciones plásticas, artesanales, ocupacionales que se articulan con los intereses de los usuarios y trascienden al ámbito comunitario. Los grupos y talleres del Centro de Día se organizan según el objetivo primordial de generar intercambios.

A su vez, en el Centro de Día se desarrollan diversas actividades, las cuales procuran alcanzar alguno de los siguientes objetivos: lograr la máxima independencia personal; adquirir hábitos sociales tendientes a la integración social; integrarse adecuadamente al medio familiar de pertenencia; evitar el aislamiento en el seno familiar o institucional; desarrollar actividades ocupacionales previamente seleccionadas y organizadas de acuerdo a las posibilidades de los concurrentes; apoyar y orientar a la familia; implementar actividades tendientes a lograr la participación de los concurrentes en programas de acción comunitaria, acordes con sus posibilidades y; mantener las conductas de autovalimiento adquiridas que se pueden perder por desuso o cambios funcionales (Ministerio de Salud, 2000).

La tarea primaria de los Centros de Día se la puede entender en dos niveles: en lo general, sirve de puente para la inclusión, no al Centro de Día en sí, sino a través de él, a un circuito de vida conformado por diferentes espacios públicos comunes y/o estatales; en lo singular, apunta a generar con cada joven condiciones de posibilidad para que encuentre, descubra o invente algo propio a partir de lo cual pueda proyectarse (Branner, 2014)

Los objetivos del Centro de Día, siguiendo a Branner (2022), pueden organizarse en: promoción de derechos, proyectos de vida, producción de trayectorias e integración social, estos mismos se explicarán en los próximos párrafos.

Promoción de derechos: los sujetos tienen derecho a que se protejan sus vidas y se respete su intimidad; a la salud; a hacer deporte, a jugar y disfrutar de un ambiente sano, a no sufrir humillaciones ni abusos de ningún tipo; a que se respete su honor y se proteja su imagen; a tener su documento, nombre, nacionalidad e idioma; a que se respete la forma de ser de su lugar de origen; a trabajar; a casarse; entre los más destacados. En los Centros de Día está facilitado el derecho a la identidad y el ser escuchados, presentando como dificultad el cumplimiento de los derechos de vivienda y trabajo.

Proyectos de vida: es decir, generar condiciones para que, al experimentar con distintos objetos culturales y compartiendo tiempo de calidad con otros (pares y, sobre todo, adultos), los sujetos puedan imaginar, recomponer, destrabar e intentar realizar sus propios proyectos de vida. Se busca reconstruir o reconfigurar los lazos familiares y con los pares, los roles al interior de los grupos, promoviendo hábitos, habilidades, rutinas y rituales que fortalezcan los vínculos de protección, cuidado mutuo y autocuidado; facilitando la construcción de identidades caracterizadas por el respeto, la escucha y la palabra entre los miembros del grupo y promoviendo actitudes responsables para consigo mismos y para con el entorno, generando lazos fuertes con los servicios estatales que garantizan derechos (Decreto N° 1497/11)

Producción de trayectorias: se acompaña a los sujetos a “construir y sostener una trayectoria por espacios institucionales y/o comunitarios, a través de los cuales ir haciéndose una vida” (Branner, 2022, p.30). Esto conlleva un progresivo alejamiento de diferentes situaciones a partir de conocer mejores formas de vida y, también, de intentar elaborar lo que en cada sujeto atenta contra sí mismo.

Integración social: podría decirse que promover la integración social es un objetivo explícito y directamente político, invita a armar redes con otros, a proyectar intervenciones en perspectiva intergeneracional, a participar en la construcción, el sostenimiento y la evaluación de políticas públicas que generen las mejores condiciones sociales (familiares, institucionales y

comunitarias) de alojamiento, cuidado y acompañamiento para las nuevas generaciones.

III. ANTECEDENTES

Con el propósito de ahondar en el tema que interesa a esta investigación, se consideró necesario realizar un trabajo de búsqueda de antecedentes acerca de los ejes temáticos del mismo.

Se comienza con los que hacen referencia al aprendizaje (objeto de estudio de la Psicopedagogía) en los sujetos con discapacidad. En primer lugar se recupera la investigación de Tapia Gordon (2018), de enfoque cualitativo, que tiene como objetivo evidenciar el proceso de aprendizaje de una persona con discapacidad intelectual en la educación superior. A partir de diversas herramientas de recolección de datos (diario de campo, entrevistas, observación, entre otras) concluye que el estudiante con discapacidad intelectual tiene en el aprendizaje exógeno su mayor aliado, porque el proceso es participativo y se presenta por medios contextualizados y fáciles de interpretar al momento de adecuarlo a los nuevos conocimientos. Por otro lado, la autora agrega que cuando una persona con discapacidad intelectual aprende, es importante reconocer el nivel de desarrollo real con el cual cuenta como punto de partida, las ideas previas facilitan una interacción social, así el conocimiento se construye en el nivel de desarrollo potencial autorregulando la internalización. La investigación cualitativa de Mateo & Sanches (2020) se focaliza en analizar y producir sentidos respecto a los modos de aprendizaje de una niña con discapacidad motriz, en el marco de un proyecto de inclusión en una escuela. Es así que, por medio de los resultados obtenidos en las observaciones y entrevistas realizadas, llegan a la conclusión de que su posición subjetiva y el medio circundante permiten la construcción de un lugar de aprendiente activo, pudiendo dejar en segundo plano sus limitaciones físicas para lograr construirse simbólicamente con Otro, aprendiendo y habitando espacios heterogéneos. Además, los autores manifiestan que en el devenir profesional psicopedagógico se podrían pensar los procesos de aprendizaje como habilitadores hacia la visibilización de heterogeneidades. Esta investigación tiene punto de coincidencia con la de Tapia Gordon (2028) en tanto ambas consideran la relación entre el entorno y el aprendizaje.

A su vez, Sánchez Matildes (2020) por medio de su investigación de carácter cualitativo demuestra el aprendizaje a través del uso de la musicoterapia en un alumno con discapacidad intelectual. Concluye que el uso de la misma, como estrategia de intervención en el ámbito educativo, coadyuva a la estimulación del aprendizaje de alumnos que presentan necesidades educativas, asociadas a una discapacidad intelectual. Por lo tanto, esto contribuye a la mejora de los aprendizajes y contención de la conducta del alumno, alcanzando los aprendizajes esperados y significativos que benefician el desarrollo cognitivo, socioemocional y físico del sujeto con discapacidad.

Por su parte, Sántiz López (2022) en su investigación cualitativa, busca diseñar un programa psicopedagógico de atención temprana que potencie las habilidades cognitivas de niños y niñas con discapacidad intelectual leve o moderada para un mejor desempeño escolar. A partir de esto, obtiene como resultado que, todo aprendizaje debe ser adaptado a la necesidad del niño o niña con discapacidad intelectual por ello es indispensable realizar un trabajo integral, donde se ponga énfasis en todas las dimensiones del niño o niña (dimensión intelectual y adaptativas, emocionales y psicológicas, físicas, de salud y etiológicas y la dimensión ambiental).

Dentro de lo que refiere al eje temático de aprendizaje en la discapacidad, se encontraron antecedentes que han puesto el énfasis en lo que respecta al aprendizaje cooperativo en los sujetos con discapacidad intelectual.

Silva Cruz (2018), en su investigación de enfoque cualitativo, tiene como propósito mejorar la práctica pedagógica incorporando estrategias vivenciales en las sesiones de aprendizaje para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social de los estudiantes con discapacidad intelectual severa. A partir del análisis de los datos recolectados, concluye que el planificar sesiones de aprendizajes incorporando estrategias de trabajo cooperativo y juegos grupales durante las actividades favorece el desarrollo de la interacción social en los estudiantes con discapacidad intelectual; logrando mantener interés y motivación durante todo el proceso de la sesión. En concordancia, Cedeño-Muñoz & Barcia-Briones (2020) realizan una investigación de carácter mixto con

el objetivo de determinar el aprendizaje cooperativo como una estrategia educativa para estudiantes con discapacidades. A través de la implementación de cuestionarios como instrumento de recolección de datos, concluyen que el aprendizaje cooperativo influye de manera positiva en la enseñanza de los estudiantes con discapacidades, ya que se aprende sobre lo posibilitador de sacar ventajas de las diferencias entre compañeros, las cuales se relacionan con las habilidades, las destrezas y valores personales. Esto les permite crear sus propios conocimientos a partir de las experiencias propias y las de sus compañeros ya que mejora la calidad de la educación.

En la investigación de enfoque mixto de Castillo Reche & Suárez Lantarón (2020) se describe una experiencia de aprendizaje cooperativo con el objetivo de conocer los beneficios y satisfacción de los alumnos con y sin discapacidad de una universidad. Esta experiencia de aprendizaje cooperativo permitió dar cuenta que las misma no sólo beneficia a los estudiantes con discapacidad sino a todo el alumnado y que el uso de metodologías de este tipo de aprendizaje promueve que los alumnos sean protagonistas de su propio aprendizaje siendo estos más significativos. De igual modo, la investigación cualitativa de Cañón Torres (2015) da cuenta del aprendizaje cooperativo en estudiantes con y sin discapacidad. Dicha investigación, pretende explorar la estrategia de aprendizaje cooperativo como alternativa pedagógica en el aula inclusiva, con niños y niñas con y sin discapacidad intelectual en primer grado de un colegio. A través de diversos instrumentos de recolección de datos (encuestas de diagnóstico a docentes, diario de campo en la realización de las actividades, trabajos de los estudiantes y entrevista aplicada a 3 estudiantes), se concluye que por medio del aprendizaje cooperativo, los estudiantes con y sin discapacidad interactúan y las actividades llevadas a cabo son agradables para desarrollarlas de forma didáctica logrando así un aprendizaje significativo en cada uno de ellos y en los grupos de trabajo asignados. Para esto, el docente toma un rol de mediador de las actividades, pero no con trabajo paralelo o guías diferentes para los niños con discapacidad intelectual, sino con el diseño de actividades utilizando la estrategia de aprendizaje cooperativo. Ello supone más trabajo para el docente en el diseño de las actividades y sub actividades

pensando en el mejoramiento y desempeño de cada uno de sus estudiantes, pero menos trabajo en el desarrollo efectivo de estas en el aula.

Otro de los ejes temáticos que se abordan en la presente investigación refiere a la categoría de trabajo grupal en relación con el aprendizaje. Hidalgo et al (2021) en su investigación cualitativa expone un estudio de caso a partir de la presentación de algunas viñetas clínicas correspondientes al caso de un niño con problemas de aprendizaje que integra la muestra de la investigación. Su objetivo se focaliza en el análisis de las transformaciones en relación a una de las dimensiones, la dinámica intersubjetiva, para mostrar el potencial dinamizador del tratamiento grupal en su modalidad adaptada en tiempos de confinamiento por Covid 19. Los autores arriban a la conclusión de que una de las modalidades de tratamiento en la clínica psicopedagógica para sujetos que presentan problemas de aprendizaje es el trabajo grupal; brindando aportes acerca de lo posibilitador de dicho trabajo, siendo este un espacio de elaboración de lo potencialmente disruptivo.

Por otro lado, la investigación cualitativa de Moreno-Salamanca (2020), evidencia la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades personales y sociales en grupos de trabajo colaborativo en el nivel universitario; este permite que los miembros de un grupo generen interacción con el conocimiento y los materiales, así como una interrelación social positiva con sus pares, adquiriendo aprendizajes sobre la construcción cooperativa del conocimiento. De igual modo, Castillo et al (2020) en su investigación cualitativa plantea como objetivo develar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y docentes de la carrera de ingeniería civil durante la implementación del trabajo en grupo. Se concluye que el trabajo en grupo contribuye al fortalecimiento de habilidades sociales y comportamientos individuales del estudiante, necesarios para su desempeño personal y profesional. Además, se identifica que en el trabajo en grupo se generan aprendizajes que no son planeados ni evaluados por un docente, como son: el desarrollo de importantes habilidades y actitudes comunicativas, de liderazgo, manejo de grupos de trabajo, responsabilidad, respeto a la opinión ajena, colaboración y cooperación, capacidad para resolver

problemas, entre las más destacadas.

La investigación de Rodríguez Sánchez & Parra Azor (2015), con un enfoque mixto, busca analizar la implementación del trabajo grupal como método de evaluación en una asignatura de un curso de adaptación para poder estudiar la percepción de los alumnos de allí en la adquisición de seis competencias transversales (coordinación, toma de decisiones, liderazgo, habilidad interpersonal, y comunicación). Los análisis cualitativo y cuantitativo que se han realizado permiten llegar a la conclusión de que el trabajo en grupo influye positivamente en el logro de aprendizajes de dicha asignatura como en la motivación y la superación personal. A su vez, el trabajo grupal puede ayudar a que los estudiantes adquieran ciertas competencias, por ejemplo, de coordinación y resolución de problemas, de comunicación, etc.

Por su parte, la investigación de enfoque cualitativo de Patiño Mayer (2016) tiene como objetivo indagar las concepciones de los estudiantes de la carrera de Psicopedagogía en relación al trabajo en grupo en ámbitos académicos-universitarios. Con las entrevistas realizadas, la autora concluye que lo que más caracteriza al trabajo en grupo es el intercambio de ideas, el debate y compartir distintos puntos de vista. Además, la mayoría de los estudiantes expresaron en cuanto al trabajo en grupo que el mismo es muy enriquecedor, ya que se aprende de y con un otro y al debatir e intercambiar ideas favorece el desarrollo de un pensamiento más crítico y reflexivo.

En la investigación de Cardona Torres et al (2019) de enfoque cualitativo, se identifican aspectos relevantes del reconocimiento de sí y del otro desde la diversidad con estudiantes de 4° y 5° grado de dos instituciones escolares. A partir de dichos aspectos, se plantea una propuesta psicopedagógica basada en el trabajo cooperativo mediante la cual se propone afianzar las relaciones, generar lazos de confianza, y favorecer la libertad para expresarse entre sí de manera respetuosa. Con la propuesta se pretende que los estudiantes puedan reconocer el valor que tiene la palabra en la resolución de conflictos, identificando además la riqueza que puede encontrarse en el otro, cuando juntos pueden construir y complementarse, y aprender desde la diversidad y el

vivir juntos. El análisis que realizan los autores, permite llegar a varias conclusiones. Se destaca una de ellas la cual menciona que, la propuesta de trabajo cooperativo se presenta como una estrategia metodológica que permite aprender juntos, en una relación constante con los sujetos implicados, en la cual el profesor se encarga de estructurar, dirigir y proponer actividades que se convierten en retos para los alumnos, quienes se encargan de participar y consolidar su propio aprendizaje. Es de destacar que a partir de esta propuesta los chicos a la hora de trabajar deben reconocer las habilidades propias y las de sus compañeros, ya que el aporte de todos, cuenta para el resultado final en beneficio de todos los miembros del grupo.

Otra investigación tomada como antecedente fue la de Maldonado Pérez y Sanchez (2012), en la que a partir de dos experiencias realizadas en dos aulas universitarias en las que utilizaron como medio de recolección de datos entrevistas, observaciones y testimonios focalizados, investigan acerca del trabajo colaborativo en el aula como estrategia didáctica grupal propiciadora de aprendizaje. Los autores señalan la importancia de educar al individuo para la vida en democracia, y para ello, superar la enseñanza que tiene como eje exclusivamente el esfuerzo individual por una enseñanza que busca recuperar el valor del hombre como ser social por naturaleza y da reconocimiento al esfuerzo colectivo. Así, se piensa al "trabajo colaborativo" como una estrategia didáctica grupal para ser aplicada en el aula de forma que se promueva el "aprender con otros y de otros", en donde el docente tiene un papel fundamental en el seguimiento y acompañamiento de la tarea.

Por último, al realizar una búsqueda de antecedentes sobre la categoría Centro de día, se reorientó la búsqueda a Centro Educativo Terapéutico (CET) por tratarse de instituciones que comparten características, población que recibe, encuadres de trabajo, entre otros. La investigación cualitativa de Rousseau (2020) tiene como objetivo analizar las concepciones de psicopedagogas respecto del diagnóstico psicopedagógico y la escolarización de niños con patologías subjetivas concurrentes del CET. La autora concluye que el CET hace lugar a las necesidades y dificultades del sujeto con

patologías subjetivas, ofreciendo diversos espacios de aprendizajes posibles, siendo muchas veces la única posibilidad para los sujetos de tener una trayectoria singular y grupal a la vez en lo que respecta a sus aprendizajes. Además, agrega que la institución posibilita, en cuanto a la flexibilidad de tiempos, espacios y ofrecimientos, una experiencia educativa respetuosa de la singularidad a la vez que dona una escena promotora de aprendizaje. Y es Arcangioli (2017) quien en su investigación cualitativa describe el abordaje psicopedagógico con adolescentes comprometidos subjetivamente en un CET. La autora concluye que una de las funciones del psicopedagogo en esta institución es causar un trabajo en el sujeto que permita abrir espacios para que el mismo produzca sus propias preguntas y construya objetos de conocimientos, permitiéndole armar y sostener una pregunta por el saber. Además, la investigación responde a los tipos de intervenciones del psicopedagogo y sugiere que la disciplina a través del abordaje lúdico puede ofrecer herramientas facilitadoras que le sirvan en tanto estructurante de la subjetividad y en consecuencia favorecedora de la construcción de lazos sociales.

Para seguir con los antecedentes referidos a la Psicopedagogía en el CET, se cree oportuno retomar a Ambrosio (2020), quien en su investigación cualitativa tiene como objetivo describir las modalidades de trabajo y los recursos implementados desde la Psicopedagogía CET. A través de entrevistas, la autora llega a la conclusión de que el abordaje psicopedagógico de las nociones temporales espaciales dentro del CET asume un lugar central, en tanto éstas se constituyen en coordenadas fundamentales para las diferentes propuestas ofrecidas. Sitúa, además, un aporte fundamental vinculado al taller como una herramienta de trabajo para la psicopedagogía en instituciones como el CET. Es así que, en relación a la modalidad de trabajo, según los dichos de las entrevistadas, se puede ubicar que, si bien las propuestas se encuentran enmarcadas dentro de dispositivos grupales coordinados por profesionales de diferentes disciplinas, se contempla y atiende la singularidad de los concurrentes, escuchando e interviniendo en función de lo que cada situación amerite. Se trabaja mediante diferentes actividades en función de los recursos,

intereses y posibilidades de cada sujeto. Concluye, entonces, que se puede reconocer aspectos que hacen al funcionamiento del CET destacando que, el taller como dispositivo de abordaje, la coherencia y fundamentación teórica de las intervenciones y la modalidad de trabajo sostenida en una clínica interdisciplinaria, se constituyen en herramientas significativas para la práctica psicopedagógica en instituciones que trabajan con sujetos que presentan dificultades en su constitución subjetiva.

A su vez, otra investigación cualitativa tomada como antecedente es la de Hill & Rodríguez (2019). En la misma, se pretende indagar la constitución del cuerpo, la construcción de aprendizajes y su relación en niños y jóvenes con problemáticas subjetivas que asisten a un CET. Se concluye que los aprendizajes no se circunscriben al aprendizaje escolar; se hacen evidentes aprendizajes primarios o fundantes y asistemáticos. Se considera al aprendizaje como un proceso complejo, implica pensar que éste se da en una secuencia, que no es lineal, sino espiralada. Además, exponen que, en el CET, teniendo en cuenta que, la población que asiste se caracteriza por una estructuración subjetiva particular, se le ofrece un espacio para posibilitar aprendizajes como son el reconocimiento del cuerpo, límites, hábitos, habla, entre otros, con el fin de que se puedan alcanzar aprendizajes formales, que implican legalidades, como por ejemplo la escritura, la lectura y el número.

En relación a lo expuesto anteriormente se encontró la investigación cualitativa de Rótolo (2010). Su objetivo es describir y analizar las modalidades y estrategias de trabajo implementadas en un CET para el desarrollo del esquema corporal en sujetos con discapacidad. Llega a varias conclusiones, las que se destacarán aquí son las siguientes: el CET es un espacio de aprendizaje, fundamentalmente porque para los niños que asisten allí, la institución representa a la cultura; por otra parte, cabe destacar que la población concurrente al CET por diferentes motivos no ha podido incluirse en la escolaridad común, tampoco en la opción de escolaridad especial. La figura del CET aparece entonces posibilitando la construcción o la recuperación de aprendizajes formales que la exclusión del sistema educativo ha impedido o

dejado a medio camino. A su vez, la autora hace mención a que la población que asiste al CET está conformada por sujetos con una estructuración psíquica particular, es de aquí que se desprende el desafío fundamental de la Psicopedagogía en este campo, poder construir una teoría para una estructuración cognitiva, una modalidad de aprendizaje también particular.

Durante la búsqueda de antecedentes, se encontraron investigaciones que abordan el aprendizaje; sin embargo, se reconoce un vacío empírico respecto de su abordaje en el marco disciplinar psicopedagógico en el trabajo grupal. Se destaca esto, debido a que en esta tesina se hará foco en la modalidad de trabajo grupal, pensada como posibilitadora de despliegue de aprendizajes, y como un espacio compartido para hacer circular algo de lo propio, otorgando una singularidad y favoreciendo el intercambio con los otros. A su vez, este vacío sobre el quehacer psicopedagógico también se observó específicamente en la discapacidad intelectual como del mismo en un Centro de día.

IV. METODOLOGÍA

En este capítulo se delimitará metodológicamente el estudio realizado para conocer el abordaje de la Psicopedagogía en el trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en un Centro de día. Toda investigación supone un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos, que se aplican al estudio de un fenómeno o problemática en particular; que sea sistemática implica que hay una disciplina de sustento y que no se dejan los hechos librados al azar; que sea empírica denota que se recolectan y analizan datos; y que sea crítica demuestra que se realiza una evaluación constante (Hernández Sampieri, et.al, 2010). En definitiva, la investigación es un proceso de construcción de conocimientos, basado en el esfuerzo por relacionar distintas dimensiones constitutivas de una problemática específica, atendiendo a sus interacciones dialécticas dentro de su particular contexto socio-histórico (Achilli, 2005).

Por su parte, esta investigación cuenta con un marco teórico y se enmarca en un diseño; el primero permite analizar el objeto en tanto construcción teórica, esclareciendo una aproximación conceptual; y el segundo, es decir, la elaboración del diseño, habilita el abordaje de ese mismo objeto en tanto fenómeno empírico, en pocas palabras, el objetivo de este diseño consiste en “proporcionar un modelo de verificación que permita contrastar hechos con teorías, y su forma es la de una estrategia o plan general que determina las operaciones necesarias para hacerlo” (Sabino, 1996, p. 69). En este sentido, Marradi et al (2007) afirma que tal diseño convierte a la investigación en un objeto tangible, esto es, una representación esquemática del proceso de investigación y el detalle de las decisiones necesarias para poder construirla. En lo que respecta al objeto de estudio, resulta preciso considerar que se trata del componente que especifica el alcance de la temática, dado que, delimita aquella parte de la realidad que interesa estudiar; a partir de esto, se vuelve necesaria la construcción y detalle de ciertos objetivos investigativos que guíen las acciones concretas que deberán llevarse a cabo por parte del investigador para intentar responder a la problemática. Por su parte, dichos objetivos deben

cumplir determinados requisitos: por un lado, deben ser orientadores, claros, precisos, explícitos, deben ser mensurables y evaluables, y por el otro deben ser alcanzables de forma concreta y real (Behar Rivero, 2008).

De esta manera, se procede a la exposición de aquellos objetivos que guían la presente investigación:

Objetivo general:

Conocer qué características asume el abordaje psicopedagógico en el trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que concurren a un Centro de Día ubicado en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina)

Objetivos específicos:

- Conocer las conceptualizaciones de profesionales (psicopedagogas, psicólogos/as, terapistas ocupacionales y profesor de Educación Física) y directivos del equipo de trabajo de un Centro de día sobre el trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual
- Indagar respecto de la comunicación e intercambio entre profesionales en las instancias de planificación de un Centro de día.
- Conocer las valoraciones de los profesionales que conforman el equipo del Centro de día acerca del abordaje de la Psicopedagogía en la institución.
- Identificar el modo en que las psicopedagogas de un Centro de día definen su quehacer en el trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.
- Indagar sobre la valoración que realizan los concurrentes al Centro del día respecto del trabajo en los espacios de Psicopedagogía.

Se debe mencionar que dichos objetivos, si bien se sostienen en la idea original del proyecto de tesina, sufrieron algunas modificaciones que no alteran

el eje central que se propone investigar, sino que, por el contrario, posibilitan ajustar con mayor precisión el objeto a estudiar. En el primer objetivo, se cambió el verbo “registrar” por “conocer” dado que al no saber cuáles eran las conceptualizaciones de los profesionales, se consideró oportuno partir de una aproximación al contexto como condición previa para realizar posteriores registros en el caso de encontrar, durante la investigación, conceptualizaciones de profesionales (psicopedagogas, psicólogos/as, terapistas ocupacionales y profesor de Educación Física) y directivos del equipo de trabajo de un Centro de día sobre el trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Además, en este primer objetivo, se especificó la población a estudiar: jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. En cuanto al segundo objetivo, se modificó el verbo “describir” por “indagar” ya que se desconocía la existencia de intercambio entre profesionales. A su vez, se hizo foco en qué momento se busca indagar sobre este intercambio: en las instancias de planificación de los objetivos y las propuestas que llevan a cabo los profesionales con el grupo de concurrentes. En el tercer objetivo, se utilizó el verbo “conocer” en vez de “reconocer” dado que se desconoce la existencia de valoraciones respecto de la disciplina en el Centro de día; por lo tanto, se consideró que el trabajo del investigador debía orientarse a conocer qué y cuáles eran las valoraciones de los profesionales del Centro de día acerca del abordaje de la Psicopedagogía en la institución. En el cuarto objetivo, se cambió la palabra “rol” por “quehacer” en tanto se considera que rol remite a una función específica que se debe desempeñar en un lugar o situación, en su lugar, se recupera el concepto de quehacer por reconocerlo abarcativo respecto de la especificidad disciplinar y del acontecer artesanal propio de la práctica psicopedagógica. Y en el quinto objetivo, se agregó la palabra “espacios” con la finalidad de facilitar a los concurrentes participantes de la investigación la delimitación de la propuesta psicopedagógica.

4.1. Enfoque metodológico y diseño

A lo largo de la presente investigación se sostiene un enfoque metodológico no estándar, esto es, una forma de aproximación descriptiva al campo, que

ubica a los sujetos como protagonistas de la investigación y que toma en consideración la complejidad del ambiente en el que se movilizan (Marradi et al, 2007). Además, se toma una posición cualitativa, esto significa, según Hernández Sampieri et al (2008) que se recolectan datos que son construidos e interpretados dándoles un sentido ya que se releva información obtenida en el campo, describiendo detalladamente lo que se observa debido a que dicha investigación se fundamenta en una perspectiva interpretativa del fenómeno a estudiar. En esta recolección se da lugar al desarrollo de preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos.

El diseño que se empleó cuenta con una cierta estructuración previa, pero al mismo tiempo, debe tener la posibilidad de flexibilizarse ante cuestiones que requieran ser decididas durante el proceso, de acuerdo a los sujetos y/o contexto a investigar (Marradi et al., 2007). En síntesis, se trata de un proceso de investigación maleable entre las respuestas de la población seleccionada y el desarrollo de las categorías presentadas en el Marco Teórico que ofició como guía de esta investigación. Esta manera de proceder, tal como lo expresa Gutiérrez (en Rodríguez Sabiote, 2003), posibilita que el proceso de análisis de datos sea dialéctico, abierto y flexible a conceptos y a posibles relaciones, apartándose de una estructura lineal.

4.2. Diseño y alcance

En la presente investigación, se toma como soporte un diseño de investigación no experimental, debido a que, en el momento de la recolección de datos, no se tiene la intención de controlar las variables y a su vez, se indaga en un momento y un lugar determinado (Sabino, 1992). Esto supone que el investigador no se propone intervenir sobre el objeto de estudio modificándolo directa o indirectamente, por medio de la manipulación intencional de variables o de la creación y control de las condiciones circundantes (Behar Rivero, 2008).

A su vez, esta tesina tiene un alcance descriptivo, en tanto busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos o

cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Siguiendo a Hernández Sampieri et al (2010), este alcance pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, sin indicar cómo se relacionan éstas. Se pretende describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos. A su vez, tiene como objetivo caracterizar los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández Sampieri et al, 2006).

4.3. Delimitación del territorio

La investigación se lleva a cabo en un Centro de día ubicado en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina), al que asisten jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, en algunos casos asociados a desafíos motrices y sensoriales, entre quince y cincuenta y tres años de edad. Los concurrentes provienen de distintas zonas de Rosario y ciudades aledañas (San Lorenzo, Baigorria e Ibarlucea).

La dinámica de trabajo se enmarca en las funciones de talleristas y coordinadores. Los primeros -profesores de educación física y acompañantes terapéuticos con formación en equinoterapia y huerta- trabajan con todos los grupos de concurrentes en distintos momentos de la jornada, con horarios y días pactados según cronograma anual. Sus propuestas adquieren la modalidad de taller y responden a la especificidad del profesional a cargo. Los segundos -psicólogos, psicopedagogos, terapeuta ocupacional, terapeuta no verbal, maestra especial y nutricionista- tienen la función de acompañar y ser responsables del grupo de concurrentes durante toda la jornada, tanto en los talleres como en el almuerzo. Además, se encargan de ofrecer propuestas diarias a su grupo en el momento de trabajo en el salón. La institución promueve, además, la co-coordinación como dinámica de trabajo; esto significa que dos coordinadores están a cargo de un mismo grupo, acompañándolo diferentes días de la semana.

El equipo directivo, por su parte, está conformado por dos directoras generales -una psicóloga y psicopedagoga- un director y una vicedirectora -ambos profesionales de la psicología-. El equipo básico está constituido por una médica y una trabajadora social.

4.4. Participantes

La muestra es, en esencia, el subgrupo de personas, eventos, sucesos o comunidades, sobre el cual se lleva a cabo la recolección de los datos. En este marco, se señala que la muestra seleccionada es de índole no probabilística, puesto que, no se pretenden generalizar los resultados hacia el total de la población, sino que, por el contrario, se seleccionan aquellos que interesan al investigador (Hernández Sampieri et al., 2010)

Participaron de la presente investigación ocho profesionales de la institución: un directivo general, la vicedirectora del Centro de día, cinco coordinadores y un tallerista. El criterio de selección de los participantes responde al interés por escuchar a los diferentes actores institucionales y poner a dialogar sus funciones y aportes disciplinares. Intervinieron, además, cinco concurrentes que cuentan con recursos de expresión oral, que trabajan (o hayan trabajado) con una psicopedagoga de modo que puedan hacer una valoración del espacio psicopedagógico desde la propia experiencia.

Todos los miembros comunicaron su voluntad de participación a través de los correspondientes consentimientos informados. También debieron firmar este documento los tutores legales de los concurrentes. Sin embargo, para llevar a cabo la participación de cada concurrente en esta investigación, se requirieron de dos tipos de consentimientos. Por un lado, el de sus tutores legales y por otro, los mismos jóvenes expresaron a través del consentimiento su voluntad de participación. Esta decisión es solidaria con el posicionamiento ético desde el que se sostiene la investigación, buscando con esto que el joven y/o adulto con discapacidad sea el protagonista de su elección.

También, cabe destacar que en todos los casos se considera un criterio no probabilístico, debido a que la elección de los participantes no depende del azar, sino que hay un motivo detrás de la elección.

Se comparte a continuación la nomenclatura que se tomará para identificar a los entrevistados:

Entrevistado 1 (E1) T; psicólogo (coordinador)

Entrevistado 2 (E2) C; terapeuta ocupacional (coordinadora)

Entrevistado 3 (E3) C; profesor de Educación Física (tallerista)

Entrevistado 4 (E4) M; psicólogo (coordinador)

Entrevistado 5 (E5) E; psicóloga (vicedirectora)

Entrevistado 6 (E6) M; psicólogo (director)

Entrevistado 7 (E7) S; psicopedagoga (coordinadora)

Entrevistado 8 (E8) L; psicopedagoga (coordinadora)

Entrevistado 9 (E9) F; concurrente

Entrevistado 10 (E10) U; concurrente

Entrevistado 11 (E11) A; concurrente

Entrevistado 12 (E12) M; concurrente

Entrevistado 13 (E13) P; concurrente

4.5. Instrumentos de recolección de datos

Se emplea como instrumento de recolección la entrevista en profundidad semi-estructurada, entendida como una práctica artesanal que no tiene reglas fijas ni sigue una receta, dando lugar a que el entrevistado se dirija más allá de lo que se pregunta, intentando ampliar y enriquecer la información. El propósito

de dicha entrevista se basa en la recolección flexible de información rica y significativa, como un modo de acceder a la perspectiva de los actores, contando al mismo tiempo, con ciertas cuestiones planificadas de antemano que funcionan como guía para el entrevistador (Marradi et al, 2007). En este sentido, se procura recolectar datos de interés sentando un diálogo peculiar, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente, contando con el beneficio de que los mismos actores son quienes proporcionan la información necesaria respecto a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y experiencias (Marradi et al, 2007), en pocas palabras, se trata de relatos autorreferenciales.

Una de las principales ventajas de las entrevistas semiestructuradas es la posibilidad de adaptarse al discurso de los sujetos para aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. Se considera que las mismas ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar mayor interpretación acorde al propósito de estudio (Flick, 2007).

4.6. Procedimientos

En primer lugar, se toma un primer contacto con un Centro de día localizado en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina) al que concurren adultos con discapacidad intelectual, con el objetivo de comentar sobre la realización de dicha tesina para obtener el título de la Licenciatura en Psicopedagogía. Luego, se explica a las Directoras generales el objetivo de la investigación y se les pide una autorización para realizar el trabajo allí. Posteriormente se toma contacto con los profesionales de la institución seleccionados para participar de la investigación. Luego se convoca a los concurrentes escogidos como participantes y se les presenta un consentimiento contemplando el habeas data y el carácter ético del trabajo, el cual es firmado por ellos mismos y sus tutores o responsables legales.

Las técnicas de recolección de datos que se utilizan son concretadas en el mes de junio del año 2023. Las entrevistas se realizaron de manera virtual con

el consentimiento de los participantes. En el caso de los concurrentes, las entrevistas han sido presenciales. Todas las entrevistas realizadas han sido grabadas, teniendo el consentimiento de los entrevistados. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de treinta minutos.

4.7. Tratamiento de los datos

Una vez desgrabadas las entrevistas, se procedió a analizar el contenido con el objetivo de establecer relaciones entre los datos, extraer significados y elaborar conclusiones. Para esto se realizó una reducción de los datos mediante la separación de la información en unidades de contenido según criterios temáticos.

Luego de separar los datos, se realizó el proceso de decodificación y categorización de la información, es decir la clasificación de dichas unidades en función de las categorías y subcategorías de análisis; a saber:

Abordaje grupal en el Centro de día	Dimensión del aprendizaje
	Dimensión de los vínculos
	Dimensión de la singularidad
	Dimensión institucional
Planificación en el Centro de día	Dimensión de la comunicación
	Dimensión disciplinar
	Dimensión institucional
La Psicopedagogía en el Centro	Dimensión de la propuesta

de día	psicopedagógica
	Dimensión del aprendizaje
	Dimensión de la subjetividad
	Dimensión institucional

Posteriormente se reintegraron los datos segmentados apelando a un proceso de ordenamiento, síntesis y agrupamiento de los mismos. Se utilizaron las llamadas Matrices cualitativas de datos como instrumento de agrupamiento; en las cuales las filas se destinaron a la disposición de las subcategorías de análisis y las columnas a la distribución de los entrevistados; en las celdas resultantes se colocaron los fragmentos del discurso de los entrevistados que resultaron más representativos respecto de los constructos abordados. Este procedimiento corresponde al denominado “agrupamiento de los datos”.

V. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales y concurrentes del Centro de Día. Los datos se organizan según las categorías y subcategorías planteadas anteriormente. Dado que esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, las respuestas obtenidas se articularán con las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico, como así también con los antecedentes de investigación reportados, con la finalidad de identificar coincidencias y/o discrepancias que permitan seguir construyendo conocimiento en torno al problema que motiva esta investigación

5.1. Abordaje grupal en el Centro de Día

Abordaje grupal en el Centro de Día: Dimensión del aprendizaje

En las entrevistas realizadas se ha podido observar que tres de los ocho entrevistados al hacer referencia al aprendizaje lo relacionan con un espacio áulico. Una de las expresiones que reflejan esta significación es la de E2 (terapeuta ocupacional - coordinadora), quien sostiene *“Lo que a mí me sirve, mi forma de trabajo en ese caso, es el dispositivo visual en el salón y después ir a la práctica [...] es necesario poner el cuerpo, poner en acción a ese aprendizaje”*. Esto se relaciona con los aportes de Escalante y Giuliano (2020) quienes en su estudio encuentran que en el discurso de los actores institucionales frecuentemente se genera una vinculación entre los aprendizajes y la escolarización, dando por hecho que los aprendizajes sólo se construyen en las instituciones escolares.

A su vez, dos de los entrevistados mencionan la importancia que tiene el abordaje grupal, valorando el lugar que ocupa el par que además de ser amigo y alguien con quien compartís la rutina institucional, es un sostén para el aprendizaje. Al respecto, la E7 (psicopedagoga - coordinadora) dice *“se ve como cuando alguno de los chicos en el salón le cuesta algo y se ve como otro va a ayudarlo a ese que no le sale algo y de colaborar con ese chico que le*

cuesta un poco más [...] se va viendo como el otro puede actuar y haber un corrimiento de ese compañero y ser par, y ayudarlo y ser educador de alguna forma de ese compañero". En relación a esto, Fonseca (2004) expresa que el grupo es el espacio privilegiado donde el aprendizaje se construye. El deseo de hablar con sentido y de intercambiar puntos de vista con otros, alienta la creciente capacidad del sujeto de pensar lógicamente. Además, para seguir pensando el lugar del aprendizaje en un abordaje grupal, se toman los aportes de Patiño Mayer (2016) quien menciona que esta modalidad de trabajo es muy enriquecedora puesto que se aprende de y con un otro y al debatir e intercambiar ideas favorece el desarrollo de un pensamiento más crítico y reflexivo.

Además, uno de los entrevistados ha comentado que, para llevar a cabo y sostener actividades y propuestas a los concurrentes, se debe generar un lazo con ellos. E1 (psicólogo - coordinador), expresa que *"las propuestas son pensadas en el tema del lazo y pensar qué actividad puede armar mayor lazo con el concurrente y que le interese, eso mismo va armando un lazo que a uno le permite trabajar"*. Tal como señala Fernández (2002) quien sostiene que el aprendizaje se genera desde el vínculo con el otro y que, si esta relación se ve afectada por cambios, el sujeto que aprende y su propio aprendizaje también se verán alterados.

Los coordinadores entrevistados recuperan y priorizan diferentes variables al momento de delimitar el aprendizaje en el dispositivo grupal. La terapeuta ocupacional ubica el dispositivo espacial (áulico) como un elemento de valor al momento de describir el aprendizaje, mientras que la psicopedagoga y el psicólogo hacen referencia al lazo; sin embargo, desde lugares diferentes. El psicólogo refiere al lazo del concurrente con el coordinador mientras que la psicopedagoga se detiene a pensar los lazos entre concurrentes como recursos de aprendizajes; habla de construir sentidos compartidos, de habitar funciones aprendientes y enseñantes al momento de construir conocimiento.

Esto visibiliza las diferencias en la lectura que cada uno hace respecto del aprender, aunque lo hagan desde la misma función, ya que son las disciplinas

y los posicionamientos teóricos los que redundan en las concepciones de sujeto y aprendizaje, y por lo tanto, en los aspectos que cada uno valoriza y sobre los que interviene.

Abordaje grupal en el Centro de Día: Dimensión de los vínculos

Al abordar la dimensión de los vínculos, se reconoce que cuatro de los profesionales mencionan que, en el trabajo grupal es enriquecedor generar lazos para la vida social, tanto con pares del mismo grupo como con los diversos concurrentes que pertenecen a la institución. Se considera relevante destacar dos expresiones significativas que dan cuenta de lo mencionado. E5 (psicóloga - vicedirectora) comenta *“la idea es que estos grupos funcionen como un grupo de amigos, que puedan establecer lazos de confianza entre ellos y en los diferentes espacios de trabajo, apostando a que hagan los lazos con pares”*. Además, E7 (psicopedagoga- coordinadora) manifiesta que *“de por sí ellos van generando diferentes lazos y tipos de grupalidad que van formándose y se va haciendo el trabajo de cada uno más significativo y más enriquecedor”*. En vinculación a esto, se cree oportuno mencionar los aportes de Rego (2008) quien resalta que el grupo es una red de intercambios, en donde debe pensarse las relaciones, los vínculos, las transferencias que se dan entre los miembros: el grupo se constituye como una red de intercambios temáticos, subjetivos y conflictivos. De esta manera, se interpreta que el vínculo con un par permite establecer intercambios favoreciendo el encuentro con lo propio de cada sujeto. Para evidenciar esto, se toman los aportes de Fernández (1987), quien expresa que el grupo es un espacio para reconocerse uno mismo y reconocer lo ajeno dentro de lo propio y que permite un mayor enriquecimiento al apropiarse del conocimiento, ya que todo conocimiento es conocimiento del Otro.

Además, E2 (terapeuta ocupacional - coordinadora) agrega que para generar vínculos que sean enriquecedores *“en el grupo se pone mucho en juego lo que son las habilidades de la comunicación y sociales”*. Esto comulga con los aportes de Castillo et al (2020) respecto del grupo en tanto dispositivo que aporta al fortalecimiento de habilidades sociales y comportamientos

individuales y a la construcción de aprendizajes que no son planeados ni evaluados de antemano tales como el desarrollo de importantes habilidades y actitudes comunicativas, colaboración, cooperación, entre otras.

Con respecto al modo en que se construyen los lazos, la mayoría de los entrevistados hacen referencia a cómo aportan los vínculos en el devenir sujeto. Además, las características que cada profesional reconoce y valoriza dependen de su mirada disciplinar; es la psicopedagoga quien hace referencia a los vínculos en tanto enriquecedores del trabajo; por su parte la psicóloga piensa que los vínculos dan lugar a la sociabilización, mientras que la terapeuta ocupacional menciona que los mismos ayudan a poner en juego las habilidades comunicativas y sociales. A este respecto, E3 (profesor de educación física - tallerista) dice, *“cuando están trabajando entre pares, es un tipo de laburo, lo que se genera es más dinámico, con más confianza, ellos se regulan entre ellos mismos, se comprenden mucho más, viendo la necesidad que tiene el otro”*. Además, este entrevistado, destaca un aspecto significativo: *“cuando se generan los trabajos en grupo entre ellos tienen mucha más libertad, es mucho más enriquecedor, descubren facetas de las mismas personas con discapacidad”*. Estas significaciones, se vinculan con lo postulado por Schlemenson & Percia (1997), quienes sostienen la premisa de que la elección de un encuadre grupal implica suponer que la presencia de otros con problemáticas semejantes puede actuar, para cada uno/a, como agilizador en la elaboración de las propias perturbaciones, y esto dado que, estos otros, pueden ofrecer otros modos, otras posiciones, otras historias, otras interpretaciones, otras miradas, que permiten, a su vez, escuchar-se y dialogar sobre lo propio.

E4 (psicólogo - coordinador) manifiesta que una de las características que tiene el trabajo en grupo con discapacidad es la de poder armar un grupo debido a que muchas veces surgen rivalidades y conflictos que dificultan el armado del mismo, es por esto que expresa que, *“nuestra función es desarmar problemáticas, favorecer el armado de los vínculos entre ellos, armar espacios donde puedan trabajar juntos”*.

Por último, E6 (psicólogo - director) realiza una analogía entre lo que le sucede a un niño y a los jóvenes y adultos concurrentes de la institución en el encuentro con un par distinto a uno. El entrevistado expresa: *“el trabajo grupal se piensa como esa instancia que le permite a un niño pasar de lo endogámico a lo exogámico, la primera instancia de los chicos en muchas ocasiones es este Centro”*. En este sentido, Caglio Canosa de Montero (2000) plantea que los otros del grupo representan esas miradas que no sólo le devuelven su imagen y su capacidad de pensar, sino que refractan también aquello que desde su grupo primario era connotado como prohibido, inaccesible. Entonces, es el grupo donde cada integrante encuentra un lugar para formular y reformular preguntas y respuestas, aventurándose a conocer por fuera de su círculo familiar.

Esto invita a reflexionar respecto del modo en que se construyen los lazos al interior de un Centro de día; y pone en el centro de la discusión el posicionamiento de los profesionales que acompañan a los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual: mientras algunos piensan que esa construcción se da naturalmente en el espacio compartido y desde una excusa que los convoca a trabajar juntos, otros sostienen que los profesionales deben intervenir en esa construcción. Se propone entonces repensar esas intervenciones: ¿desarmar problemáticas o acompañar en su resolución, armar espacios donde puedan trabajar juntos u ofrecer escenarios donde elijan trabajar juntos?

Abordaje grupal en el Centro de Día: Dimensión de la singularidad

Cuatro de los ocho entrevistados han mencionado el lugar de la singularidad dentro del abordaje grupal. E7 (psicopedagoga - coordinadora) postula que *“poniendo énfasis en la singularidad de cada uno de los chicos, más allá del trabajo grupal; esto es lo más difícil, trabajar la singularidad en una grupalidad, pero no imposible. Trabajar desde la singularidad de cada uno de los chicos, desde sus intereses, desde sus motivaciones y sobre todo estableciendo el desarrollo de diferentes lazos entre ellos”*. E8 (psicopedagoga - coordinadora), también menciona: *“es como muy difícil pensar una propuesta, para un grupo*

tan heterogéneo, entonces es ahí donde uno va andamiando o acompañando según la propuesta que lleva. Es real que los grupos son heterogéneos y hay que pensar en las necesidades y acompañamientos singulares”

En concordancia, E1 (psicólogo - coordinador) comenta cómo lleva a cabo su trabajo para abordar una situación singular desde el abordaje grupal: *“porque a pesar de ser en grupo, uno sigue pensando a los chicos individualmente. No se, a este chico le cuesta la higiene, bueno, se trabaja la higiene en general, para que no sea hiriente para él, pero toda esa actividad está pensada en él”.*

A partir de estos decires, se puede vislumbrar que en los escenarios grupales del Centro de día se apuesta a la singularidad: intereses, necesidades, motivaciones; siendo esto un punto de partida, para el profesional, al momento de definir los objetivos de trabajo. Sin embargo, prevalece en el discurso de los entrevistados la dificultad de trabajar la singularidad de cada uno de los sujetos con discapacidad en el espacio grupal debido a los compromisos cognitivos, sensoriales y/o motrices de cada uno de los concurrentes. Esto comunica respecto de la complejidad que asume la elaboración de propuestas respetuosas de las necesidades de cada uno en el espacio compartido.

Abordaje grupal en el Centro de Día: Dimensión institucional

Al indagar acerca del trabajo grupal en la institución, los entrevistados también hicieron mención a los marcos institucionales que delimitan la grupalidad como modo de abordaje en el Centro de Día. E6 (psicólogo - director), por su parte, expresa: *“nuestras terapias son grupales, no hay individuales y siempre que pensamos cuando alguien entra a esta institución, es que pueda hacer lazos en una instancia con otros, ya sea desde cualquier perspectiva que ofrecemos”.* Y agrega: *“como son terapias grupales y no individuales, la condición de la institución es que el sujeto debe poder estar en grupo”.* Además, E5 (psicóloga - vicedirectora) menciona: *“se plantean grupos que estén siempre con un coordinador de referencia [...] son quienes*

acompañan en los diferentes momentos de la jornada. La idea es que se genere un clima de pertenencia grupal en cada uno de los grupos reducidos de concurrentes”

Por su parte, E7 (psicopedagoga - coordinadora) dice: *“y con respecto a cómo yo veo la grupalidad, yo creo que uno de los objetivos que tiene está institución es que haya lazos entre los jóvenes, que ellos los establezcan y que pueda haber grupalidad. Por eso todo lo que se piensa en la institución es a través, y está pensado desde la grupalidad”*.

E4 (psicólogo - coordinador), hace hincapié en la función del profesional en el trabajo grupal, expresando que *“el coordinador tiene como función ordenar el grupo y lo que sucede, y también muchas veces frente a situaciones complejas acompañar esa situación”*. Frente a este decir, se toman los aportes de Pichón-Rivière (1985) quien postula que el coordinador es aquel que ayuda a los miembros del grupo a pensar, opera en el campo de las dificultades de la tarea y la red de comunicaciones. Así mismo, Müller (2001) pone de manifiesto que el coordinador integra el ver y el escuchar, es decir la percepción de una situación de aprendizaje con sus emergentes, la atribución de un sentido a lo percibido y la dinámica grupal movilizadora.

Las expresiones de los entrevistados comunican respecto del particular abordaje que este Centro de día asume en la orientación de su propuesta terapéutica; es un objetivo de trabajo el acompañamiento y promoción de dinámicas grupales, fundamentado en su resonancia en aspectos singulares y sociales de la vida de sus concurrentes. Se destaca esta característica en tanto no se enmarca en las normativas vigentes como modalidad de abordaje para estas instituciones. Es Branner (2014) quien postula que la finalidad de los Centros de día es generar con cada joven condiciones de posibilidad para que encuentre, descubra o invente algo propio a partir de lo cual pueda proyectarse. En este Centro de día, tanto coordinadores como directivos encuadran sus respuestas en el abordaje de lo grupal en tanto misión institucional; desde las diferentes funciones, con claridad y concordancia, se hace referencia a este objetivo. En este sentido, es pertinente poner en valor la

función del coordinador, quien, al decir de los entrevistados (4 y 5, psicólogo y vicedirectora), oficia de referente de cada concurrente y promotor de lazos al interior del grupo.

5.2. Planificación en el Centro de día

Planificación en el Centro de día: Dimensión de la comunicación

Teniendo en cuenta que en este Centro de día se le da lugar a la función de la co-coordinación, se indagó sobre la forma de planificación de actividades. Todos los profesionales entrevistados coincidieron en que se trabaja con una planificación anual que está hecha en conjunto, en colaboración con su co-coordinador. En la misma se piensan las actividades que serán llevadas a cabo con el grupo, donde cada coordinador elabora dicha actividad teniendo en cuenta su disciplina y sus propios intereses. A este respecto, E7 (psicopedagoga - coordinadora) dice, *“Me parece que el abordaje siempre es con un compañero, y ahí se pone en juego la co-coordinación. En mi caso mi co-coordinadora es la nutricionista, ella me dice, yo de aprendizaje sé poco, pero bueno, ella desde su lugar, tuvo una propuesta de trabajar cuestiones que yo desde mi lugar de psicopedagoga, pienso como armar esas actividades”*.

En concordancia con esta idea, E1 (psicólogo - coordinador) menciona *“esa planificación está hecha en cada uno de los grupos en conjunto, solamente que el abordaje es distinto, por nuestra formación y por lo que nos interesa [...] Cuando he hablado con L, ella tiene otras herramientas para trabajar actividades en los cuadernos, que yo por ahí no las tengo. Le he preguntado a ella muchas cosas”*. Uno de los directivos entrevistados, E5 (psicóloga - vicedirectora) expresa que *“me parece que ayuda al profesionalismo que sea una actividad compartida con otro profesional, porque te ves obligado, constantemente, a consultar con tu compañero, a planear estrategias en conjunto”*.

Continuando con la comunicación entre los profesionales, la mayoría de ellos destacó el concepto de la interdisciplina y su importancia en el trabajo en

esta institución, donde mencionan que articular los diferentes discursos puede promover que las experiencias de los concurrentes sean significativas. En los espacios de co-coordinación se materializa la interdisciplina. Se visualiza esto en la expresión de E7 (psicopedagoga - coordinadora): *“yo creo que también este trabajo no es sin un otro, no es sin un trabajo interdisciplinario, donde se pongan en juego las diferentes disciplinas de las que forman parte y los profesionales de las mismas, que concurren a la institución para así poder pensar en cada uno de los jóvenes”*. Además E8 (psicopedagoga - coordinadora) dice: *“Cuando uno está en el lugar de coordinador, ahí aparece un trabajo bastante artesanal donde la interdisciplina emerge. Es ahí cuando uno tiene que ponerse a dialogar con otros compañeros”*

Los decires recuperados en cuanto a la comunicación y el trabajo entre los co-coordinadores, remite a un concepto que es mencionado por la mayoría de los entrevistados, la interdisciplina. Tomando los aportes de Dabas y Perrone (1999), se puede decir que la interdisciplinariedad, es un intercambio entre disciplinas, donde es importante definir los límites de cada especificidad, *“...encontrarnos, no como una mera suma de complementos, sino habilitando la posibilidad de dejarnos permear- más allá de cualquier especulación- con el saber y la experiencia de formación singular del otro con el que íbamos armando equipo”* (p.182).

En relación a la co-coordinación, uno de los directivos entrevistados, E6 (psicólogo - director), plantea que fue implementada hace poco años y reconoce algunos aspectos a revisar: *“cuando la co-coordinación no está aceiteada al trabajo entre ellos, la desinformación es mayor, entonces me parece que estamos en ese trance, de ver de hacer de una co-coordinación, una co-coordinación verdadera, no un trabajo separado. Las informaciones empiezan a llegar tarde, uno sabe el otro no, no me parece desinterés sino falta de que el mecanismo se aceite porque hace muy poquito que estamos trabajando de a dos coordinadores por grupo”*.

Por último, E7 (psicopedagoga - coordinadora), habla acerca de la importancia de construir una grupalidad entre los profesionales. Ella dice *“la*

grupalidad no se da sólo en los chicos, sino también desde los diferentes profesionales que trabajamos y buscamos que las propuestas sean significativas para nosotros”.

La revisión de las expresiones de los entrevistados permite visualizar el valor que los diferentes profesionales confieren a la colaboración e intercambio en la elaboración de las propuestas. Sin embargo, las funciones que cada profesional desempeña en la institución sugiere discrepancia en torno a la evaluación que realizan respecto de la dinámica de co-coordinación; mientras los coordinadores sobreponen la comunicación, intercambio y enriquecimiento de sus prácticas, el director hace mención al trabajo pendiente respecto de las instancias de comunicación e intercambio entre profesionales al momento de amalgamar sus propuestas como co-coordinadores.

Planificación en el Centro de día: Dimensión disciplinar

Ante la pregunta sobre qué aspectos tienen en cuenta los profesionales al momento de delimitar los objetivos de las propuestas, E4 (psicólogo - coordinador) menciona: *“una cuestión fundamental a la hora de planificar y realizar propuestas son las características del grupo y los concurrentes [...] otra cuestión que se debe tener en cuenta es la característica de ese concurrente en particular”.* También, E2 (terapeuta ocupacional - coordinadora) pone en juego esto desde su campo disciplinar: *“acá es donde hago la evaluación que nosotros usamos, que es la de análisis de la actividad donde se comparan las habilidades con la que cuenta la persona con la complejidad que tiene la actividad. Entonces a partir de ese resultado, uno adapta [...] entonces dependiendo qué habilidades tienen que trabajar o están más débiles es el objetivo que se plantea”.*

Las expresiones de E3 (coordinador - profesor de Educación Física), por su parte, dan cuenta de la flexibilidad que asume la planificación en ciertos espacios del Centro de día: *“toda planificación es flexible, porque vos podés planificar millones de actividades pero vos llegas y estás viendo de que los*

chicos están en un momento en el que no es momento, esa planificación se tiene que correr, también en el día a día se va viendo”.

Por último, E1 (psicólogo - coordinador), pone el foco principalmente en sus objetivos para luego adaptarlos al grupo: *“los objetivos míos, son generalmente los mismos. Pero a su vez, después vamos viendo dentro de cada actividad cómo se puede implementar en cada grupo”.*

En síntesis, se puede observar que para delimitar los objetivos de las propuestas, la mayoría de los entrevistados tiene en cuenta al grupo y a la singularidad de cada miembro. A su vez, se interpreta que cada profesional plantea objetivos de acuerdo a la función que tiene en la institución. Además, son la terapeuta ocupacional y una de las psicopedagogas (como se desarrolló en el análisis de la subcategoría anterior) quienes hacen referencia a sus miradas disciplinares. Esto invita a repensar lo disciplinar como condición para la construcción de espacios y prácticas interdisciplinarias

Planificación en el Centro de día: Dimensión Institucional

En esta dimensión se trabaja sobre los decires respecto del lugar que ocupan la planificación y los objetivos de los profesionales en el proyecto institucional. E6 (psicólogo - director), expresa: *“empezamos a descubrir a lo largo del tiempo que la demanda de los chicos era tanta y era tan sufrida en los cuerpos de los coordinadores que se empezó a pensar que la co-coordinación podía hacer que cada uno de ellos pudiese sostenerse en otros”.* Además, E5 (psicóloga - vicedirectora) menciona: *“tratamos en la medida de lo posible, de que sean co-coordinaciones donde cada coordinador tenga una profesión distinta, intentamos que se complementen estas visiones [...] Siempre tratamos de que cada uno pueda aportar su mirada profesional y abordar diferentes aspectos en relación a cada concurrente, porque uno de acuerdo a su formación pone el ojo y la escucha que determinan diferentes formas de intervenir”.*

Por su parte, E7 (psicopedagoga- coordinadora), aporta sobre la condición institucional que asumen las planificaciones: el deber ser institucional que tienen que tener las planificaciones: *“no es fácil pensar las propuestas, siempre tratamos, o por lo menos yo, de pensar en los intereses, motivaciones de cada uno de los chicos y de que, un poco cumpla con la propuesta institucional de raíz”*. Además, E3 (profesor de educación física - tallerista) *“los objetivos tienen que estar porque generan una estructura y la estructura tiene que estar y después cada uno lo labura de la manera que cree correcto [...] Los objetivos van a depender mucho en cómo puede llegar a verve la educación física dentro de lo que es la institución [...] Siempre tiene que ver con los objetivos que la institución le de y los que uno quiere implementar”*. Estos decires extraídos permiten interpretar que más allá de la función que cada profesional asume en la dinámica institucional, coordinador o tallerista, al momento de pensar en los objetivos y las planificaciones, se prioriza las pautas institucionales que ordenan la tarea al interior del Centro de día.

Las expresiones de los directivos entrevistados se corresponden con lo que Gonçalves da Cruz (1995) categoriza como multidisciplina, en tanto superposición de las intervenciones de los profesionales que conviven en un mismo espacio institucional, buscando lograr un complemento en los aportes de cada disciplina que asegure un ideal de homogeneidad y completud. Esto dista de las observaciones de los demás profesionales respecto de la función de co-coordinación, en tanto ellos suponen prácticas enmarcadas en la interdisciplina; esto se visualiza en varias expresiones: E1 (psicólogo - coordinador) dice, *“se puede trabajar desde los dos ámbitos, congeniados”*; E3 (profesor de educación física - tallerista): *“dentro de lo que es la institución es muy importante el trabajo interdisciplinario [...] se tiene que entrelazar entre todos los profesionales de la salud y así armar un trabajo interdisciplinario que realmente le sirva al concurrente”*; E7 (psicopedagoga - coordinadora): *“me parece importante poder compartirlo y pensarlo desde diferentes disciplinas y atravesarlo desde diferentes disciplinas tanto como médica, del psicólogo, de su forma de aprendizajes y así también nos ayuda a nosotros a poder pensar*

cómo hacer las intervenciones y los objetivos que nos planteamos con cada uno de los jóvenes con que vamos a trabajar”.

5.3. La Psicopedagogía en el Centro de día

La Psicopedagogía en el Centro de día: Dimensión de la propuesta psicopedagógica

En este apartado se da cuenta de los sentidos que los entrevistados construyen y comunican en torno al abordaje psicopedagógico en este Centro de día. La mayoría relaciona el quehacer psicopedagógico en un dispositivo áulico escolar, donde la propuesta del profesional psicopedagogo es identificada con prácticas docentes. Esto se evidencia con los decires de E8 (psicopedagoga - coordinadora): *“en un principio a mi me pareció fuerte lo que circulaba en la institución esto de la seño, la maestra, la maestra ciruela, yo viéndome ahí como referente de un grupo, por lo cual, respondiendo ciertas demandas institucionales [...] muchas veces en situaciones me vi como docente pensando en adaptaciones [...] se trató siempre desde un momento formal, áulico, que aparecería esta propuesta que tiene que ver con una escena más formal”.*

Los concurrentes entrevistados, por su parte, relacionan la práctica psicopedagógica, principalmente, con espacios y tiempos dedicados al abordaje de los sistemas de representación formal. E9 menciona: *“con ella trabajamos en el cuaderno, con letras, nos enseñaba a leer y escribir. También jugábamos y la pasabamos bien”.* E10: *“con S trabajamos en el cuaderno, con letras, escribimos en el pizarrón también, la fecha y lo que vamos a hacer en el día”.* E11 *“hacemos matemática y eso, para escribir. Trabajamos las letras y en el salón”.* E12: *“copio la fecha, copio los datos personales, escribimos y leemos”.* Y E13 comenta *“escribo, leo y dibujo”.*

Todos los concurrentes entrevistados hacen referencia a las prácticas de lectura y escritura; algunos mencionan los contextos de uso de dichos sistemas: ubicación temporal (escritura de la fecha), referencias de identidad

(nombre propio y datos personales). Otros entrevistados enmarcan sus respuestas en acciones (escribir, leer, dibujar, copiar) y elementos (cuaderno, pizarrón). Estas observaciones se relacionan con los encuadres áulicos reconocidos, también, en el decir de E8 (psicopedagoga - coordinadora) retomado anteriormente.

En base a esto, se infiere que la Psicopedagogía en esta institución se encuentra vinculada con la figura del docente o la maestra integradora. Estas expresiones mencionadas se enlazan con la historia de la disciplina psicopedagógica; particularmente con su origen tal como la señala Selvini Palazzoli et al (1986) quien enuncia que la Psicopedagogía fue una especialidad derivada del campo de la pedagogía que se ocupa de los tratamientos de reeducación para niños con dificultades de aprendizaje. En otros términos, Baravalle (1995) afirma que uno de los antecedentes de la Psicopedagogía tenía que ver con el oficio de las maestras particulares, las cuales trabajaba solamente en la recuperación de determinado aprendizaje, en la continuidad y la constancia del trabajo del sujeto sostenido en el tiempo de manera reeducativa

Algunos profesionales comparten otros sentidos en torno a la práctica psicopedagógica en el Centro de día. E1 (psicólogo - coordinador) dice, *“yo tenía cierto prejuicio, sí bien mi vieja es docente, la Psicopedagogía es muy distinta, y yo tenía prejuicio de que era mucho más escritura y trabajar en el pizarrón; y veo que se puede trabajar cosas que están muy buenas”*. E6 (psicólogo- director), por su parte, expresa *“la Psicopedagogía formal no funciona, sino que me parece que cada psicopedagoga que se acerca a la institución llega con una idea y que tarde o temprano la termina transformando, porque el objeto formal de conocimiento que se encuentra con el tiempo y la disposición no es el mismo que podría suceder en una escuela común”*.

Las expresiones del psicólogo coordinador, E1, sugieren apreciaciones negativas en torno al uso del pizarrón y a la escritura, a la vez que reconocen nuevos y significativos sentidos al respecto a partir de las propuestas de sus compañeras psicopedagogas.

Por otro lado, las expresiones de E6 (psicólogo - director) revelan las relaciones que se construyen en torno a las propuestas psicopedagógicas y prácticas enmarcadas en visiones reeducativas.

Los decires de los entrevistados revisan sus propios juicios. Mientras que E1 y E6 conciben el ofrecimiento psicopedagógico desde un lugar relacionado con el dispositivo escolar; en el hacer de las psicopedagogas aparece una flexibilidad en el encuentro con los aprendientes en sus propuestas, que cuestionan lo expuesto por los entrevistados mencionados anteriormente. Fernández (2003) expresa que los conceptos “enseñante” y “aprendiente” no son sinónimos de alumno y profesor. Los primeros indican un modo subjetivo de situarse, mientras que los últimos refieren a lugares objetivos en un dispositivo pedagógico. Es así que, el sujeto puede aprender únicamente desde esta simultaneidad, desde las dos posiciones, aprendiente y enseñante, sin importar quien cumpla con esas figuras.

La Psicopedagogía en el Centro de día: Dimensión del Aprendizaje

Esta subcategoría es analizada a partir de algunas respuestas que han dado los profesionales entrevistados en cuanto al trabajo de la Psicopedagogía en la institución. E4 (psicólogo - coordinador) comenta *“es importante que la Psicopedagogía esté en la institución porque una de las premisas que tiene este Centro de día es que a partir de la ampliación de lo simbólico, es decir, con la posibilidad de la escritura, la lectura, de la ampliación del vocabulario, tenemos como premisa que eso puede ampliar los recursos de cada persona”*.

Por otro lado, E7 (psicopedagoga - coordinadora) plantea *“yo creo que el psicopedagogo debe motivar a cada uno en la adquisición de nuevos aprendizajes que tengan que ver con mejorar su calidad de vida y aprendizajes que tengan que ver para la vida misma y los puedan poner en prácticas [...] que sean en base a sus intereses y motivaciones y sobre todo que quede algo de todo eso, que esto no quede en la mera nada”*. Müller (2001) plantea que el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico, siendo el sujeto activo, constructor de sus conocimientos y en donde se pone en juego su estructura

cognitiva, sus posibilidades físicas, su historia subjetiva y su particular manera de percibir el mundo

A su vez, se destaca el fragmento de E8 (psicopedagoga - coordinadora), quien dice *“a la Psicopedagogía en el Centro de día se la piensa respecto a eso, poder seguir trabajando, sosteniendo y quizás en algunos casos darle otra vuelta a lo que ha sido un proceso de alfabetización en su momento trabajado”*. También agrega, *“esto del intento de acercarlos a la alfabetización, de instalar, por ejemplo, en el espacio de equinoterapia un dictado de tres palabras donde el que no puede escribir, dibuja, y después yo acompaño y presto mi escritura también como psicopedagoga”*. Se destaca del decir de esta psicopedagoga el lugar que le da a la alfabetización en su trabajo en esta institución como una de las formas de acompañar el aprendizaje. Es Volkind et al (2012) quien postula que una propuesta alfabetizadora tiene como objetivo que las personas se puedan apropiarse de un instrumento que ampliará su posibilidad de conocimiento, llevando a que el sujeto pueda transformarse en autor de sus palabras, aumente su capacidad de expresión y facilite la elaboración simbólica.

Además, E8 (psicopedagoga - coordinadora) resalta el lugar que ocupa el juego en el aprendizaje: *“el año pasado sostuve un taller de juegos-cuentos que eso estuvo buenísimo, porque el juego habilitó a justamente que se puedan detener, que pueda haber algo del intercambio de las legalidades, del encuentro con otro”*. A partir de la última expresión de la psicopedagoga, se puede inferir que el juego es considerado, tal como postula Calmels (2015), como potenciador de aprendizajes, en donde los sujetos están plenamente involucrados, aprenden, afrontan dificultades, se construyen y tienen la posibilidad de transformarse.

Por último, dos de los profesionales entrevistados hacen hincapié, no sólo en el trabajo de la Psicopedagogía con los concurrentes, sino también en el aporte que da esta disciplina a las demás profesiones que se encuentran en la institución. Uno de ellos, E3 (profesor de educación física - tallerista), dice que *“la psicopedagogía ayuda a que todos los profesionales puedan aprender”*.

Esta frase se evidencia con el decir de E2 (terapeuta ocupacional - coordinadora): *“L y S son psicopedagogas, ellas me daban mucha mano para adaptar y graduar la actividad que se estaba haciendo, a lo mejor yo sabía qué adaptaciones hacer para que pueda agarrar bien el lápiz pero no entendía de qué manera podía adquirir un proceso de escritura”*.

Estas expresiones reflejan que son las psicopedagogas las que hacen referencia al aprendizaje en una diversidad de contextos, que exceden los sistemas de representación propiamente dichos. Los demás profesionales, por su parte, ubican el aporte psicopedagógico en estos últimos: escribir, leer. Sin embargo, también se debe destacar que los psicólogos afilian la producción simbólica con el devenir subjetivo de los concurrentes, y ubican el quehacer psicopedagógico en un lugar protagónico a este respecto.

A partir de las elaboraciones compartidas, cabe decir que se reconoce a la Psicopedagogía en la búsqueda de un lugar institucional; en esta construcción, las profesionales de la disciplina, a través de sus propuestas e intervenciones, intentan conciliar las necesidades que sus compañeros y directivos reconocen de la práctica psicopedagógica, como así también, los marcos teóricos y éticos que modelan sus prácticas.

La Psicopedagogía en el Centro de día: Dimensión de la subjetividad

Cuatro de los profesionales entrevistados describen la psicopedagogía como una práctica subjetivante. A este respecto, E4 (psicólogo - coordinador) expresa *“la Psicopedagogía lo que viene a aportar es esa posibilidad de inscribir, algo simbólico, el lenguaje, de poder establecer un orden. La Psicopedagogía permite anudar, enlazar diferentes sucesos y eventos que atravesamos durante la vida; es a partir de la escritura que algo se puede articular, y entendemos que contribuye a la subjetividad, a la ganancia de recursos”*. E1 (psicólogo - coordinador), por su parte, dice: *“ahora veo que mi compañera implementó el dispositivo de biblioteca que está muy bueno y eso hace que se lo pueda llevar a la casa y que lo vuelvan a traer, que lo cuiden,*

que busquen algo que les interese de libros, todo eso ya empieza a hacer trabajar la subjetividad”.

Además E8 (psicopedagoga - coordinadora) manifiesta: *“me acuerdo de un caso, donde muchas veces el poder sacarlo de una escena tenía que ver con un momento de dibujo, de escritura, con un momento de poder ofrecer algo que justamente lo estabilice (vamos a llamarlo entre comillas) y pueda volver a la realidad y a lo que estaba trabajando”.* La misma agrega: *“trabajar con lo que saben, lo que trae, la curiosidad, trabajar cuestiones que ahí a ellos los implican en relación a su deseo”.* En cuanto a este último fragmento tomado, es pertinente destacar el decir de uno de los concurrentes, E13, que al preguntarle sobre qué hace con su coordinadora psicopedagoga él responde que, además de escribir, leer y dibujar, le *“escribía cartas a las personas”.* Esto invita a pensar la importancia de contextualizar estas propuestas; cuando el concurrente entrevistado menciona las cartas como algo más que escribir, comunica la importancia del contexto en el que se despliegan esas producciones y de las significaciones de escribir-se; ser en esa escritura. Tal como plantea Pereira (1997) la escritura es portadora de condiciones de objetivación y subjetivación, ya que en un mismo acto el sujeto tiene la oportunidad de inventar, en un objeto de conocimiento con una legalidad tan fuerte, social y propia como la escritura, sus propias marcas.

En este mismo sentido, Schlemenson (2009) dice que las restricciones en la productividad simbólica ocasionan sufrimiento en el sujeto, y es observando los diversos decires expuestos en esta subcategoría que se entiende que la mirada y abordajes psicopedagógicos promueven subjetividad. Tal como expresa la autora mencionada, la subjetividad incide en el proceso de aprendizaje, determinando la manera en que el sujeto se relaciona con el mundo, poniendo en vigencia el deseo por conocer, nutriéndose del desarmado de creencias, permitiendo la complejización de la producción simbólica, entre otras cuestiones.

En síntesis, se observa aquí el trabajo de las psicopedagogas con el deseo y la motivación del joven y adulto con discapacidad intelectual, buscando

acompañar el advenimiento de sujetos de autoría a través del ofrecimiento de espacios singulares de producción.

Aportes de la Psicopedagogía al Centro de día: Dimensión institucional

Es importante destacar aquí, cómo llega la Psicopedagogía a esta institución, teniendo en cuenta que, según Resolución 400 (1999), esta práctica profesional no se incluye en el equipo base del Centro de día. Esto se puede apreciar en las respuestas de los directivos entrevistados; E6 (psicólogo - director) expresa que, *“el primer punto, es que una de las dueñas es psicopedagoga [...] la decisión de que la Psicopedagogía esté en el Centro de día es estrictamente una decisión de las dueñas, porque la tradición con la que venían trabajando era con psicopedagogas, entonces quisieron trasladar un método, un modelo que ya funcionaba en un CET y continuarlo en un Centro de día, quedó para la gente que trabajamos ahí cómo articularlo, más que nada en gente que ya había trabajado en CET y no funcionó”*.

A su vez, E5 (psicóloga - vicedirectora), coincide con lo planteado anteriormente. Ella destaca que *“fue una decisión institucional porque quienes impulsan el proyecto venían de hacer un trabajo en un marco de CET, en el cual las psicopedagogas son parte del equipo básico. Entonces quisieron continuar ese abordaje, sosteniendo en la hipótesis de que, digamos, ciertas articulaciones y logros en el plano psicopedagógico, van de la mano con otros más de la estructuración subjetiva [...] es cómo una pata importante que es específica de este Centro de día que no se trabaja en otro”*.

Estas expresiones se relacionan con lo planteado por Rousseau (2020), quien en su investigación concluye que el CET hace lugar a las necesidades y dificultades del sujeto con patologías subjetivas, ofreciendo diversos espacios de aprendizajes posibles, siendo muchas veces la única posibilidad para los sujetos de tener una trayectoria singular y grupal a la vez en lo que respecta a sus aprendizajes.

La voz de los directivos de este Centro de día, enuncia el trabajo de construcción de la identidad disciplinar al interior de esta institución. Aquello que la normativa no reconoce como condición en el ofrecimiento terapéutico es considerado, por los referentes institucionales, como una consecuencia de decisiones de las dueñas de la institución. Sin embargo, hasta la actualidad se sigue revisando su especificidad al interior de la propuesta institucional. La historia de este Centro de día, en el decir de los profesionales y concurrentes, reconoce las búsquedas de un lugar disciplinar que podría pensarse en construcción.

Entonces, a partir de considerar la propuesta psicopedagógica en el Centro de día como una herencia del CET que le dio origen, surge la pregunta por lo distintivo en el hacer disciplinar en una y otra institución. A este respecto, E5 (psicóloga - vicedirectora) plantea *“la propuesta del CET abarca a niños y jóvenes, y una vez que transitaron por ese espacio, necesitaban hacer un pasaje a otro momento que no tenga que ver con la infancia, como que el sostenimiento de esa ficción escolar se agotaba y empezaba a ver otras demandas de los diferentes concurrentes y otras preguntas que tenían que ver más que con el mundo adolescente y adulto. Por eso este Centro de día tomó una ficción más laboral, como es en un campo, hay una huerta, hay animales, la idea era que realizarán aprendizajes en ese contexto con la excusa de estar aprendiendo a trabajar, de estar aprendiendo a ser huertero, cocinero”*. Esto invita a revisar el ofrecimiento psicopedagógico en el Centro de día; el cual, según los entrevistados, se propone construir espacios de aprendizaje respetuosos de los sujetos con discapacidad que acompaña, priorizando escenarios que promuevan prácticas ligadas a la vida adulta como ser lo social y lo ocupacional.

VI. CONCLUSIONES

El presente apartado tiene como finalidad dar cuenta de los principales aportes que resultaron de la investigación realizada, siendo necesario aclarar, que las reflexiones que se desarrollan aquí son parciales y abiertas dado el enfoque cualitativo de la Tesina. Asimismo, dichas reflexiones son singulares puesto que están atravesadas por la propia subjetividad, la cual influye en el modo en que se interpreta y construye la realidad a la que se intenta acercar.

En primer lugar, es necesario mencionar que el objetivo general que ha orientado la investigación es conocer qué características asume el abordaje psicopedagógico en el trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que concurren a un Centro de Día ubicado en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). En los siguientes párrafos se exponen las principales conclusiones de acuerdo a los objetivos planteados y a las reflexiones construidas, desde una mirada psicopedagógica, respecto de la temática.

En cuanto a conocer las conceptualizaciones de los profesionales, sean directivos, coordinadores o talleristas, sobre el trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, se destaca que todos recuperaron la categoría de aprendizaje contextualizándola de distintas maneras. Los entrevistados han respondido sobre esto de acuerdo a su disciplina y a su propio posicionamiento teórico. Algunos de ellos, piensan y ubican al espacio áulico como un elemento de valor al momento de aprender, mientras que otros hacen hincapié en que para aprender se necesita del lazo ya sea entre concurrentes y/o entre concurrente y profesional.

A su vez, se destaca que en el trabajo grupal los lazos se construyen para que puedan generarse vínculos entre los concurrentes ya que aporta en el devenir sujeto. Los profesionales reconocen y conciben a los vínculos de acuerdo a su mirada disciplinar, dando cuenta de que para algunos es una construcción que se da naturalmente, mientras que para otros el profesional tiene que intervenir y estar a cargo para que se generen vínculos. Esto último se relaciona con la función del coordinador de este Centro de día, quien se

espera que sea un referente para cada concurrente y quien acompañe la construcción de los lazos al interior del grupo.

Según el Ministerio de la Nación (1999), el Centro de día tiene como objetivo posibilitar el más adecuado desempeño en la vida cotidiana del joven o adulto con discapacidad severa o profunda, mediante la implementación de actividades tendientes a alcanzar el máximo desarrollo posible de sus potencialidades. Es por esto que, resulta oportuno destacar que este Centro de día además de enmarcarse en los objetivos que la normativa estipula para este tipo de abordaje terapéutico, estructura su propuesta en torno a la promoción del encuentro y la construcción de lazos de sus concurrentes. Esto se refleja en el proyecto institucional, en el cual se considera la grupalidad como modalidad de abordaje terapéutico. En este sentido, no es posible pensar la vida cotidiana sin un otro, debido a que el sujeto es un ser social; y es por esto que se apuesta al desarrollo de las potencialidades a través del intercambio con los pares, con otros que tienen necesidades similares, con las cuales identificarse y diferenciarse.

Asimismo, la atención a la singularidad es, en esta institución, condición para el devenir grupal. Sin embargo, a lo largo del trabajo de investigación, se pudo conocer la complejidad que representa construir espacios respetuosos de ambos aspectos: lo grupal y lo singular. Los profesionales emparentan esta dificultad con la pluralidad que reconocen en las necesidades de cada uno de los concurrentes.

Atendiendo al segundo objetivo de esta investigación, el cual se enmarca en la comunicación e intercambio entre profesionales en las instancias de planificación, los resultados revelan puntos de vista muy variados que sugieren discrepancias en torno a las valoraciones respecto de la comunicación entre co-coordinadores. La misma se puede ubicar en las funciones que cada profesional ocupa en la vida institucional. Mientras los coordinadores estiman la instancia de planificación como un espacio-tiempo dedicado a la construcción conjunta, mediado por la conversación, el intercambio y el acuerdo, los profesionales en rol directivo, reconocen necesidades respecto de la

comunicación entre coordinadores y marcan aspectos pendientes en torno a la articulación de propuestas. De este modo se puede reflexionar sobre cómo es la comunicación entre directivos y coordinadores que hace que exista una diferencia entre lo que se hace (por parte de los coordinadores) y lo que se observa desde el rol directivo.

A partir de lo mencionado, se advierte que la función de la co-coordinación es pensada de distintas maneras. Los coordinadores hacen mención de prácticas interdisciplinarias al momento de la planificación de los objetivos y de las propuestas; mientras que los directivos interpretan la co-coordinación como una praxis multidisciplinaria, debido a que buscan que las intervenciones de los profesionales se complementen, en el sentido de que el aporte de cada disciplina asegure homogeneidad y completud.

Otro aspecto a destacar es que cada profesional plantea sus objetivos de trabajo, elabora las propuestas desde la función (coordinador o tallerista) que cumple en el Centro de día y enmarca su tarea desde el proyecto institucional. Como se dijo anteriormente, el tallerista y algunos de los coordinadores mencionan que para pensar los objetivos y las propuestas se pone en juego la interdisciplina.

En relación a la valoración de los profesionales acerca del abordaje de la Psicopedagogía en este Centro de día, se puede evidenciar que los aportes de la disciplina están relacionados con los sistemas formales de representación; especialmente con la lectura y la escritura. De igual modo, son los profesionales psicólogos (tanto coordinadores como directivos) quienes hacen mención a los espacios psicopedagógicos como invitaciones a la producción simbólica y a su resonancia en el devenir subjetivo de los concurrentes.

Uno de los temas que frecuentemente mencionaron los entrevistados tiene que ver con que conciben el quehacer psicopedagógico desde un lugar relacionado con el dispositivo escolar. Al tomarlo de esta forma, se interpreta que, un entrevistado le otorga apreciaciones negativas a la práctica docente en torno al uso del pizarrón y a la escritura, a la vez que reconoce nuevos y

significativos sentidos al respecto a partir de las propuestas de sus compañeras psicopedagogas. Además, con el decir de uno de los directivos, se pueden evidenciar las relaciones que se construyen en torno a las propuestas psicopedagógicas y prácticas enmarcadas en visiones reeducativas. Lo expuesto recientemente se encuentra relacionado con la valoración que realizan los concurrentes respecto del trabajo en los espacios de Psicopedagogía. Los mismos relacionan la práctica psicopedagógica con espacios y tiempos dedicados al abordaje de los sistemas de representación formal: lectura y escritura. Sin embargo, en los decires de los concurrentes, también, se reconoce que estos usos se encuentran contextualizados y enlazados a experiencias grupales y sociales, lo cual representa un aporte significativo a la misión de los Centros de día, en tanto tratamiento orientado a lograr el máximo desarrollo de autovalimiento e independencia posible en una persona con discapacidad Resolución 400 (1999).

En lo referido al cuarto objetivo específico de esta investigación, los resultados permitieron identificar que las psicopedagogas valorizan la diversidad de contextos y escenarios al momento de pensar el acompañamiento del aprendizaje de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en el Centro de día. Se destaca la importancia que las psicopedagogas confieren a los deseos y motivaciones del joven y adulto con discapacidad intelectual al momento de diseñar estrategias y propuestas de trabajo respetuosas de la singularidad, en tanto condición para acompañar el advenimiento de la autoría de pensamiento. En relación a la delimitación que las psicopedagogas realizan respecto de sus prácticas en el Centro de día, también se reconocen vestigios de las representaciones que la historia institucional ha delineado respecto del quehacer disciplinar. En este sentido, el dispositivo áulico ocupa un lugar central al momento de conceptualizar el aporte psicopedagógico al ofrecimiento institucional.

A partir del recorrido realizado, se concluye que la Psicopedagogía se encuentra tejiendo lazos entre las diferentes funciones (directivos, coordinadores y talleristas), a la vez que buscando modos de articular lo que el

proyecto institucional demanda a la disciplina y aquello que aparece en lo cotidiano del Centro de día. En otras palabras, la Psicopedagogía trata de ubicarse entre lo que la institución solicita en relación al aprendizaje de los concurrentes y lo que el encuentro entre concurrentes y con las propuestas de cada espacio institucional, muestran como necesidad. En este sentido, el contexto social y grupal de los concurrentes se ubica en el centro del acompañamiento psicopedagógico.

Es en este contexto en que la Psicopedagogía intenta situarse entre los diferentes pedidos que son otorgados por la institución y la propia construcción disciplinar. Desde los comienzos de la intervención psicopedagógica en este Centro de día y hasta la actualidad, se sigue revisando y delimitando la especificidad de la propuesta al interior del proyecto institucional. Se reconoce un supuesto “no lugar” para la Psicopedagogía, el cual responde a la normativa y encuentra resonancias en la cotidianeidad institucional. Este escenario representa un desafío para las psicopedagogas quienes, valiéndose de las demandas que enmarcan las diferentes funciones institucionales, se encuentran construyendo una práctica singular que pretende recuperar lo que cada profesional reconoce de la Psicopedagogía desde su función, y especialmente lo referido a la producción simbólica y a su resonancia en el devenir subjetivo de los concurrentes, tal como fue mencionado por los profesionales psicólogos, y a espacios y tiempos dedicados al abordaje de los sistemas de representación formal: lectura y escritura, destacado por los directivos y algunos de los profesionales.

Esta investigación ha movilizó, como futuras profesionales, a construir una nueva mirada sobre el ofrecimiento psicopedagógico en el Centro de día, dado que invita a promover espacios de aprendizajes respetuosos de los sujetos con discapacidad que acompaña, priorizando escenarios que promuevan prácticas ligadas a la vida adulta como ser lo social y lo ocupacional, con el objetivo de acompañar el desarrollo de autovalimiento e independencia posible. En este sentido, el ofrecimiento psicopedagógico en el Centro de día se enmarca en prácticas que garanticen el derecho a aprender, en contextos próximos a los

concurrentes tanto en lo que refiere a la etapa de la vida que se encuentran transitando (juventud y adultez) como en lo que respecta a los apoyos que cada una/o necesita para construir conocimientos. Por lo tanto, el desafío de las instituciones y los profesionales que acompañan a las personas con discapacidad, se centrará en ofrecer espacios a través de los cuales puedan reconocer su lugar, dentro de este sistema que presenta tantas barreras, siendo fundamental habilitar espacios compartidos en los cuales poder construir modos de acercarse a aquello que cada uno desea ser con aquello que cada uno desea ser.

Los resultados de esta investigación evidencian lo oportuno de las prácticas psicopedagógicas en el Centro de día y, en consecuencia, lo preciso que se vuelve su reconocimiento en el equipo base. En cuanto al recorrido de la realización de la Tesina, se han presentado ciertas limitaciones en la búsqueda de antecedentes previos vinculados con la temática elegida, ya que no se encontraron investigaciones que incluyan todas las variables de este estudio, específicamente: Psicopedagogía en el Centro de día, Discapacidad y trabajo grupal y Centro de día y trabajo grupal. En aspectos generales, se cree que esta construcción ha sido un recorrido placentero y continuo, que permitió realizar un análisis cualitativo profundo, dando lugar al diálogo, la reflexión y cuestionamiento durante el proceso.

Este estudio ha motivado el anhelo por hacer que la Psicopedagogía sea valorada en su especificidad y ha convocado a continuar reflexionando sobre la realidad que se interpela. Es por esto, que se considera que esta investigación busca inquietar a futuros investigadores a indagar, entre muchas otras líneas posibles, cómo se delimitan las disciplinas al interior de un Centro de día, buscando garantizar una propuesta que sea enriquecedora, con objetivos bien delimitados, donde se pueda reconocer qué es lo que cada disciplina aporta a jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Esto dará lugar a nuevos interrogantes y reflexiones que permitan seguir cuestionando, problematizando y repensando sobre el quehacer psicopedagógico en los Centros de día.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor. Cap. 2.
- Ambrosio, F (2020) Abordaje psicopedagógico de las nociones temporales y espaciales en sujetos con dificultades en su constitución subjetiva, en un Centro Educativo Terapéutico. [Tesina presentada para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario]
- Arcangioli, F. (2017). *La Psicopedagogía y su abordaje con adolescentes comprometidos subjetivamente. Un estudio en un centro educativo terapéutico de la ciudad de Rosario* (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario. Rosario
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Alianza.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013). DSM-5. Condado de Arlington.
- Baravalle, L (1995) La formación del campo profesional psicopedagógico: fundamentos teóricos y perspectivas como campo disciplinar. Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología. Quilmes
- Behar Rivero, D. S. (2008). Metodología de la investigación. Cap. III.
- Branner, I (2014). Presentación de caso “Centro de Día La Posta: Un lugar de impulsión social y subjetiva para los jóvenes”. En *INFEIES -RM*, año 3, Nº 3, mayo.
- Branner, I (2022). Intervenciones con adolescencias vulneradas. Prácticas en un Centro de Día. Noveduc: Buenos Aires.

- Caglio Canosa de Montero, A. (2000) Grupo psicopedagógico: Red posibilitadora de aprendizaje. En Bin, L., Diez, A. & Waisburg, H. Tratamiento Psicopedagógico: red interinstitucional en el ámbito de la salud. (p 227-247). Ibérica
- Calmels, D (2015) El juego corporal. En Alvarado M. (Coord,) #JugarEnPsicomotricidad. Estudios, análisis, reflexión y práctica. 49-63. Revista de Psicomotricidad.
- Cañón Torres, N. (2015). Aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica en el aula inclusiva para el fortalecimiento de la lectura y escritura. [Título presentando para acceder a la maestría en Pedagogía] Universidad de la Sabana.
- Cardona Torres, T.; Pozzo Montoya, M.E & Rodríguez Uribe, Y. (2019). El trabajo cooperativo: una herramienta psicopedagógica para el reconocimiento de sí mismo y del otro desde la diversidad. [Trabajo presentado para acceder al título de Magister en Psicopedagogía] Universidad Pontificia Bolivariana.
- Castillo Reche, I. & Lantarón, B. (2020). Una experiencia inclusiva de aprendizaje cooperativo: fomentando habilidades para el empleo en la universidad. Universidad de Salamanca. Siglo Cero, vol. 51 (2), pp. 55-72
- Castillo, T, Guffante, T, Paredes, A. & Paredes, O. (2020). Aprendizajes adquiridos en el trabajo en grupo. Percepciones de docentes y estudiantes de ingeniería civil. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (12), 81-94.
- Cedeño-Muñoz, J.C. & Barcia-Briones M.F. (2020). El aprendizaje cooperativo como estrategia educativa para estudiantes con discapacidades en el bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 5 (12), 616-636.
- Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas

entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 271-277.

Dabas, E. & Perrone, N. (1999). "Redes en Salud". Derechos de autor en trámite. Noviembre. S/N.

Dabas, E. (1998). Aprendizaje, creatividad y contextos sociales. En *Los contextos del aprendizaje* (pp. 19-30). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Di Nasso, P. (2004) *Mirada histórica de la discapacidad*, Fundación Cátedra Iberoamericana, Universitat de les Illes Balears. España.

Di Scala, M. & Pereira, M. (2001). *Psicopedagogía. Interrogantes sobre estatuto como disciplina* (Ficha de cátedra Psicopedagogía clínica). Facultad de Psicología. UBA.

Escalante, M. P. y Giuliano, B. (2020). *El abordaje de los aprendizajes en la Dirección General de Infancias y Familias de la Municipalidad de Rosario*. [Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía] Universidad del Gran Rosario. Rosario, Argentina.

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (1990). El porqué, para qué y cómo, de la insistencia de la pregunta: ¿qué es la Psicopedagogía? *Revista E.Psi.B.A.*, 0, 11-19

Fernández, A. (2000) *Poner en Juego el Saber*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva visión

Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva visión

Fernández, A. (s/f) *Tratamiento grupal de los problemas de aprendizaje*.

Fernández, A.M (1988) *El campo grupal*. Nueva Visión

Ferreira, S. (2016) ¿De qué hablamos cuando hablamos de grupo? Algunas reflexiones sobre el abordaje grupal. Manuscrito no publicado.
Departamento de Psicopedagogía, Universidad del Gran Rosario.
Rosario

Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata Paideia

Fonseca, L (2004). Tratamiento Psicopedagógico Grupal. *Aprendizaje Hoy*,
59,.21-32

Fonseca, L. (2006) Reflexiones acerca de la teoría y las prácticas psicopedagógicas. Problemas epistemológicos en psicopedagogía.
Novedades educativas, (183), 46-50

García Alonso, I. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual,
Psychosocial Intervention, 14, (3), 255-276.

García Fernández, J.M; Pérez Cobacho J. & Berruezo Adelantado, P.P (2002).
Discapacidad Intelectual. Desarrollo, Comunicación e Intervención.
Ciencias de la Educación Preescolar y Especial

Gobierno de la Provincia de Santa Fe (2011). Decreto N° 1497. Programa para la Inclusión de Adolescentes y Jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

Gonçalves da Cruz, J. (1995). El conocer y sus equívocos. Lo co-disciplinario.
E.Psi.B.A. Revista N°1. Abril '95.

Grinberg, L; Langer, M & Rodrigue, E (1977) "Psicoterapia del grupo". Buenos Aires: Paidós.

Grossman, H.J. (1983). Classification in mental retardation. (3rd rev.).
Washington, D.C.: American Association on Mental Deficiency.

Hernández Sampieri, R, Fernández, C & Baptista, P. (2008). Metodología de la

- Investigación. (Quinta Edición). México D.F, México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C y Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación. 5ta edición.
- Hidalgo, F, Wald, A. & Ekserciyan, M. (2021). *El encuadre clínico grupal como potenciador de transformaciones en la clínica psicopedagógica*. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires.
- Hill, S & Rodríguez, L (2019) “El cuerpo y los aprendizajes en niños y jóvenes con problemáticas subjetivas” [Tesina Presentada para acceder al título de grado de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía] Universidad del Gran Rosario
- Lederman, S. (1996). Tratamiento grupal psicopedagógico. Una modalidad clínica de abordaje de las dificultades de aprendizaje en niños. En L. Bin, A. Diez, H. Waisburg, H. (comps.) Tratamiento Psicopedagógico. Red Interinstitucional en el ámbito de la salud. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Lentini, E. (2020). *Centro de día para personas con discapacidad intelectual: encrucijadas actuales*. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires.
- Maldonado Pérez y Sanchez (2012). Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *Educare*, 16(2), 94-118.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. I. (2007) Metodología de las Ciencias Sociales.
- Mateo, M. & Sanches, A. (2020) Modos de aprendizaje de un sujeto con discapacidad: Observaciones sobre el caso de una niña con

discapacidad en su trayectoria de aprendizaje [Tesina presentada para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía] Universidad del Gran Rosario.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos República de Argentina (Diciembre 2, 1997). Ley 24.901. *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad.*

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/texact.htm>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos República de Argentina (Febrero 16, 1999). Resolución 400 de 1999. *Por la cual se define el sistema único de prestaciones básicas para personas con discapacidad.*

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/55000-59999/56185/norma.htm>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos República de Argentina (Octubre 21, 2005). Ley 26.061. *Ley de protección integral de los derechos de la niñas, niños y adolescentes.*

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2016). *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Buenos Aires: Ministerio de Salud.

Moreno-Salamanca, M. C. (2021). Trabajo grupal y logro académico en un ambiente virtual de aprendizaje. *Ciencia y Educación*, 5 (1), 41-53.

Muller, M (1993) *Aprender para ser: Principios de psicopedagogía clínica*. Bonum: Buenos Aires

Müller, M. (2001). *Aprender para ser*. Principios de psicopedagogía clínica. Bonum.

- Nazutti, M (2009) El quehacer psicopedagógico en sus orígenes. Colegio de Psicopedagogos de la Provincia de Santa Fe (2): 3-4.
- Paganizzi, L. (2007). Centro de Día para adultos con Trastorno Mental Severo Evaluación de resultados. En L, Paganizzi (Comp.), *Terapia Ocupacional Psicosocial, escenarios clínicos y comunitarios* (141-154 pp.). Polemos S.A.
- Palacios, A & Romañach, J (s/f). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Ediciones Diversitas: España.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CINCA.
- Pantano, L. (2008). La palabra discapacidad como término abarcativo. Observaciones y comentarios sobre su uso. *Revista Cuestiones Económicas y Sociales*, V (9), pp.105-125
- Pantano, L. (1987). *La discapacidad como problema social. Un enfoque sociológico: Reflexiones y Propuestas*. Universitaria de Buenos Aires.
- Patiño Mayer, M.M. (2016). Concepciones de estudiantes de la carrera de Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario en relación al “trabajo en grupo” en ámbitos académicos-universitarios [Tesina presentada para acceder al título de la Licenciatura de Psicopedagogía] Universidad Nacional de San Martín
- Percia, M. (1991) “Notas para pensar lo grupal”, Buenos Aires: Nueva Visión
- Pereira, M. (1997) “Producción escrita: un recurso terapéutico” , en Schlemenson y Percia (comps.), *El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, pp. 105-116.

- Pérez, M. E. & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (I), 7-27.
- Pichon-Rivière, E. (1985) "El proceso grupal", Buenos Aires: Nueva Visión. *Potenciador de transformaciones en la clínica psicopedagógica*. XIII Congreso
- Rego, M.V. (2006) Tratamiento Psicopedagógico Grupal: distintas instancias de un encuentro. *Anuario de Investigaciones*. Vol. XIII, pp. 125-131
- Rego, M.V. (2008). Procesos de transformación en la producción simbólica y su relación con la complejización psíquica en el tratamiento psicopedagógico grupal. *Anuario De Investigación*, XV. Buenos Aires.
- Rocha M. (2016) Accesibilidad a la vida cotidiana y proyecto de vida. sobre intervenciones, teorías y prácticas. En Pantano, L. (Comp.) *Hacia nuevos perfiles profesionales en discapacidad. De los dichos a los hechos*. Editorial de la Universidad Católica Argentina
- Rocha, M (2013). *Discapacidad, Orientación Vocacional y proyecto de vida. Primera Parte: Sobre nuestros interrogantes, la elección y la discapacidad ¿Dónde está el sujeto que elige?, ¿Qué es la discapacidad?, La discapacidad como construcción imaginaria social, Las identidades de las personas con discapacidad y el desarrollo de la autonomía, Los círculos de la discapacidad*. Rosario: Laborde.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003) *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves, celebrado en Santo Domingo, República Dominicana)
- Rodríguez Sánchez, C. & Parra Azor, J.F. (2015). *Percepción de competencias adquiridas y aprendizaje: el trabajo grupal en el curso de adaptación*

(GADE). XIII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. San Vicente del Raspeig

Rotolo, Ma. L (2010) La construcción del Esquema Corporal en niños con discapacidad. Una mirada psicopedagógica de las intervenciones en un Centro Educativo Terapéutico. [Tesina presentada para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía] Universidad Nacional de San Martín

Rousseau, S. (2020). *Niños con patologías subjetivas en el Centro Educativo Terapéutico: reflexiones en torno al diagnóstico psicopedagógico y la escolaridad* (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario. Rosario.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Bogotá. Lumen

Sabino, C. (1996) El Proceso de la Investigación, (Capítulos 4, 6, 9-11). Lumen-Humánitas.

Sánchez Matildes, O. (2020). Musicoterapia, estrategia de intervención psicopedagógica en la Discapacidad Intelectual infantil. En Pérez Lopez et al (Ed.), *Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño y estrategias de mejora*. (55-68 pp.).Pie Rojo.

Sántiz López, Y. (2022) Propuesta de intervención psicopedagógica para niños y niñas de preescolar con discapacidad intelectual leve y moderada [Tesis para acceder al título de Maestra en Psicopedagogía] Universidad Autónoma de Chiapas.

Schalock R.L; Luckasson R.A; Shogren K.A, et al (2007). The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45:116-124.

Schlemenson, S. & Percia, M. (1997) tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica. Miño y Dávila

Schlemenson, S. (2001). "Niños que no aprenden". Actualizaciones en el

diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. (2009). Encuadre. En La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. (2016). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.

Selvini Palazzoli, M.; Cirillo, S. ; D' Etorre, L. et al (1986). El mago sin magia. Paidos Educador.

Silva Cruz, G. (2018) *Estrategias de trabajo cooperativo y juegos grupales para favorecer las habilidades de interacción social en estudiantes con discapacidad intelectual y parálisis cerebral del 2do grado de primaria del centro de educación básica especial n° 005 "Nuestro Señor Cautivo" distrito de Corrales – Ugel Tumbes - región tumbes* (Tesis de Especialidad en diversidad e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad). Perú.

Skliar, C. (1995) Discapacidad Rehabilitación. En Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría, Tomo II. Editorial Panamericana, págs. 401-406.

Souto, M. (1993). "Hacia una didáctica de lo grupal". Buenos Aires: Miño y Dávila editores

Tapia Gordon, A. (2018) Proceso de aprendizaje de un estudiante con discapacidad intelectual en la UPS. [Tesina presentada para acceder al título de Licenciada en Ciencias de la Educación] Universidad Politécnica Salesiana

Tumburú, C. (2021). La intervención psicopedagógica como generadora de prácticas inclusivas. *Revista Ruedes*, (9).

Valencia, L. (2014) Breve historia de las personas con discapacidad: De la Opresión a la Lucha por sus Derechos.

Ventura, A.C ; Gagliardi, R. & Moscoloni, N. (2012) Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estud. pesqui. psicol*, Rio de Janeiro, v.12, n.2. (648.662)

Venturiello, M. (2017). Políticas sociales en discapacidad: una aproximación desde las acciones del Estado en Argentina. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (2), 149-169. virtual de aprendizaje. *Ciencia y Educación*, 5 (1), 41-53.

Volkind, G. et al (2012). Leer y escribir para transformar. Ediciones Cinco.

Zambrano-Cuadros, S, Nevárez-Zambrano, Y, Cayetano Cedeño-Muñoz, J, Cedeño-Muñoz, G. & Barcia-Briones, M. (2021). La orientación psicopedagógica en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7, (1), 483-495.

ANEXOS

PREGUNTAS

Entrevistas a los profesionales

1. ¿Cómo podrías describir el trabajo grupal con adultos con discapacidad intelectual?

[¿Podrías destacar alguna particularidad del abordaje grupal?]

2. ¿De qué manera son diseñadas y planificadas las propuestas para el grupo?

[¿Son elaboradas por cada profesional?]

3. ¿Qué aspectos se tienen en cuenta al momento de delimitar los objetivos de las propuestas?

4. ¿Qué podrías decir sobre el trabajo de la Psicopedagogía en la institución?

[¿Podrías reconocer alguna particularidad respecto del abordaje psicopedagógico en esta institución?]

Entrevistas para los directivos

1. ¿Cómo podrías describir el trabajo grupal con adultos con discapacidad intelectual?

[¿Podrías destacar alguna particularidad del abordaje grupal?]

2. ¿Qué características asume en este Centro de día la función de la coordinación de grupos?

[¿Cómo se piensa la función de los co-coordinadores?]

3. ¿Qué podrías decir sobre el trabajo de la Psicopedagogía en la institución?

[¿Podrías reconocer alguna particularidad respecto del abordaje psicopedagógico en esta institución?]

4. ¿Por qué este Centro de Día considera la psicopedagogía en la conformación de su equipo aún no estando incluida en la resolución 1328/2006 previsto para el equipo técnico profesional básico del Centro de Día?

Entrevistas para las Psicopedagogas

1. ¿Cómo describirías el abordaje psicopedagógico en el Centro de Día?

[¿Se puede reconocer alguna característica particular de tu especificidad en esta institución?]

2. En cuanto a lo grupal, ¿Qué nos puedes decir de esta modalidad de trabajo con adultos con discapacidad intelectual?

[¿se podrían establecer relaciones entre la grupalidad y la psicopedagogía?]

3. ¿De qué manera son diseñadas y planificadas las propuestas para el grupo?

[¿Son elaboradas por cada profesional?]

4. Al momento de los diseños de las propuestas, ¿cómo se pone en juego lo grupal?

Entrevistas para los concurrentes

1. ¿Qué nos puedes contar sobre el trabajo que hacen (concurrentes) con los coordinadores?

2. Y sobre el trabajo que hacen con S y que hacían con L y V, ¿qué nos puedes contar?

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación

Titulada “Aportes de la Psicopedagogía al trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en un Centro Día”, cuya/o/as/os responsable/s es/son Lantelme, Rebeca DNI: 41796780; y Rubio, Juliana DNI: 42129347

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 conocer qué características asume el abordaje psicopedagógico en el trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que concurren a un Centro de Día ubicado en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina).

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semi-estructuradas.

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:

Consentimiento Informado de los Padres

Por el presente documento se solicita la autorización para la participación de su hijo/a de la investigación titulada “Aportes de la Psicopedagogía al trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en un Centro Día”, cuya/o/as/os responsable/s es/son

Lantelme, Rebeca DNI: 41796780; y Rubio, Juliana DNI: 42129347

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 conocer qué características asume el abordaje psicopedagógico en el trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que concurren a un Centro de Día ubicado en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina)

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semi-estructuradas.

La participación de este proyecto, tanto de su hijo/a como suya, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Ninguno de los procedimientos mencionados produce ni producirán algún tipo de daño físico, psicológico o social para su hijo/a y se respetarán en todo momento las leyes y regulaciones nacionales e internacionales vigentes sobre el trabajo con niños en contextos de investigación. Asimismo, la confidencialidad de sus datos y de los de su hijo/a 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 del presente proyecto de investigación y autorizo a mi hijo/a

DNI..... a participar del mismo.

.....
Firma, aclaración y DNI del padre, madre o tutor

Lugar y fecha:.....

Juliana Rubio



02/09/1999
23 años
DNI: 42129347

Contacto



3413770500



julianarubio1999@gmail.com



De Rosario, Santa Fe.

Más información

Disponibilidad horaria:

- Lunes, miércoles y jueves por la mañana,

- Miércoles y viernes por la tarde.

Experiencias

Realizando consultorio psicopedagógico en el Centro Educativo Terapéutico "Entre Lazos". Terapia individual con niños/as con discapacidad.

Realizando integración escolar con un niño de 9 años en la escuela "Raúl Arino", Rosario.

Experiencia en cuidado de niños/as. Niñera desde el 2019 hasta la actualidad con niños entre 5 y 11 años.

Prácticas pre profesionales (Universidad del Gran Rosario)

Prácticas 1 (Salud): Centro de Salud "Casiano Casas", con una adolescente de 13 años en consultorio.

Prácticas 2 (Educación): Nivel secundario en la escuela "Raúl Arino" (Funes, Rosario), en el espacio de acompañamiento psicopedagógico grupal.

Prácticas 3 (Instituciones): Unidad de Docencia Asistencial (espacio dependiente de la Universidad del Gran Rosario), con un niño de 10 años en consultorio.

Participación del Proyecto de Orientación Vocacional. Universidad del Gran Rosario

Datos académicos

Primaria realizada en el Centro Educativo "Dante Alighieri" (Rosario).

Secundaria realizada en el Colegio "Cristo Rey" (Rosario).

Universidad del Gran Rosario (Rosario, Argentina)

Estudiante avanzada de la Lic. en Psicopedagogía

Realizando la escritura de la tesina: "Aportes de la Psicopedagogía al trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en un Centro de día"

Participación en la jornada abierta: "Pensar las infancias y las adolescencias desde la perspectiva de género".

Participación en el taller: "Diagnóstico psicopedagógico: el principio de un camino".

Participación en seminario virtual: "Infancias, sus malestares y los otros: discapacidad, autismos y psicosis".

Participación en capacitación virtual: "Tratamiento psicopedagógico".

Habilidades

- Capacidad de Análisis
- Responsable
- Proactiva
- Capacidad para trabajar en equipo
- Capacidad de liderazgo

Computación

- Manejo de Office
- Manejo de Redes Sociales

Idiomas

Castellano:

Nativo.

Inglés:

Basico

Italiano:

Basico

Rebeca Lantelme

Experiencias

Tallerista en el Centro Educativo Terapeutico "El trampolín" donde asisten niños entre 4 y 14 años con discapacidad.

Integración Escolar Virtual

Apoyo escolar alumno 5to grado perteneciente escuela primaria privada n° 113 "San José" en 2020 (San Salvador, Entre Ríos)

Experiencia en cuidado de niños/as

Creadora de contenido

Empresa Pintureria Centro S.R.L (San Salvador, Entre Ríos)
Salón de Eventos "Oryza" (San Salvador, Entre Ríos)

Prácticas pre profesionales (Universidad del Gran Rosario)

Prácticas 1 (Salud): Hospital de niños V. J. Vilela (Rosario)
Prácticas 2 (Educación): Nivel inicial en Escuela privada "Raul Arino" (Funes, Rosario)
Prácticas 3 (Instituciones): Hospital Geriátrico Provincial. (Rosario)

Participación del Proyecto de Orientación Vocacional. Universidad del Gran Rosario

Participación en Organizaciones Sociales

Cáritas Argentina (Diócesis de Concordia)

Visita y asistencia a hogares acompañando a personas en situación de vulnerabilidad, trabajando en pos de respuesta a determinadas problemáticas sociales

Datos académicos

Universidad del Gran Rosario (Rosario, Argentina)

Estudiante de la Lic. En Psicopedagogía

Participación en la jornada de Forum Infancias Rosario "Patologización de las infancias - intervenciones subjetivantes" (Mayo 2019)

Participación en la formación de "Promotores de Derechos Humanos y Discapacidad" (Mayo/Junio 2019)

Participación en el 2° Congreso Nacional de Discapacidad y Lazo Social (Septiembre 2019)

Participación en el 1er Congreso Internacioanal Virtual "Autismo y Neurodiversidad" (Mayo 2021)

Participación en las jornadas de capacitación online sobre "Intervención Temprana en niños con TEA" (Noviembre 2021)

Participación en la jornada de capacitación virtual: "Conociendo el camino para el ingreso a un EOE" (Abril 2022)

Habilidades

- Capacidad de Análisis
- Responsable
- Proactiva
- Capacidad para trabajar en equipo
- Capacidad de liderazgo

Computación

- Manejo de Office
- Manejo de Redes Sociales

Idiomas

Castellano:

Nativo.

Inglés:

En curso (nivel Pre-intermediate)



09/10/1999
23 años
DNI: 41796780

Contacto



3454965449



rebecalantelme0910@gmail.com



De Entre Ríos, San Salvador.
Estudio en la ciudad de Rosario

Más información

Disponibilidad horaria:

- Lunes por la tarde a partir de las 16hs

- Martes por la mañana

- Miércoles por la tarde a partir de las 16hs

- Jueves por la mañana

- Viernes por la tarde a partir de las 16hs