



TESINA
presentada para acceder al título de grado de la
carrera de LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

**“Las modalidades de enseñanza y aprendizaje que se
construyen en el equipo de un Servicio de
Aprestamiento Laboral para Personas con
Discapacidad en la ciudad de Rosario”**

Autoras:

Foresto, Julieta. 41848126

Zorzoli, Rocío. 42033508

Directora:

Lic. Tabacco, María Eugenia

Co-directora:

Lic. Martinelli, María Alejandra

Fecha de Presentación: 01/09/2023

Firmas de Autoras

TÍTULO

**“LAS MODALIDADES DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE QUE SE CONSTRUYEN EN EL EQUIPO
DE UN SERVICIO DE APRESTAMIENTO LABORAL
PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD DE LA CIUDAD
DE ROSARIO”**

Autora: Foresto, Julieta

Firma:



Autora: Zorzoli, Rocío

Firma:



Directora: Tabacco, María Eugenia

Firma:



Co-Directora: Martinelli, María Alejandra

Firma:



CALIFICACIÓN:

FIRMA:

FECHA DE EVALUACIÓN:

AGRADECIMIENTOS

Primero que nada, agradecemos haber tomado la decisión de recorrer este camino juntas. Nos agradecemos la una a la otra porque nada hubiera sido lo mismo sin tenernos. Después de cinco años transitados de la mano, donde juntas fuimos aprendiendo lo que significa ser estudiantes, se nos imposibilita siquiera imaginar este último tramo de otra forma.

Gracias a nuestras familias, que fueron un pilar fundamental para que cada una de nosotras pueda alcanzar esta meta, sosteniendo en cada momento nuestras emociones y acompañando, con el amor con que una familia lo hace, cada instancia del proceso. También queremos agradecer a las amigas que nos regaló la facultad, por estar ahí para festejar y recibir con la misma alegría que nosotras incluso los más pequeños logros.

Gracias a nuestra directora María Eugenia Tabacco y a nuestra co-directora María Alejandra Martinelli, por compartir su experiencia y sus conocimientos con altruismo y por mostrar soluciones posibles donde para nosotras había obstáculos.

RESUMEN

En la presente tesina de grado, nos proponemos realizar un estudio en un ámbito en el que no es frecuente investigar desde la Psicopedagogía, el cual se sostiene desde el marco teórico de la Psicopedagogía Clínica. A partir del mismo, procuramos conocer las modalidades de enseñanza y aprendizaje que se construyen en el equipo de trabajo de un Servicio de Aprestamiento Laboral para Personas con Discapacidad de la ciudad de Rosario. En lo que respecta a la metodología que se utiliza, el enfoque es cualitativo y el alcance exploratorio-descriptivo. El instrumento de recolección de datos que se lleva a cabo es la realización de entrevistas a los talleristas de un Aprestamiento Laboral. Los resultados dan cuenta de que los talleristas representan al aprendizaje como un proceso que está inserto en un entramado cultural e histórico y que comprende una dimensión corporal y subjetiva; además, denotan que está íntimamente relacionado con la autonomía. En relación con las modalidades de enseñanza y aprendizaje, se arriba a que los talleristas se posicionan como sujetos enseñantes a partir de modalidades de enseñanza saludables y que promueven, para las Personas con Discapacidad, modalidades de aprendizaje saludables. Pensamos que esta tesina permite visibilizar una de las maneras en que la Psicopedagogía puede aportar su mirada al ámbito de la formación laboral de las Personas con Discapacidad.

Palabras clave: Modalidad de Enseñanza. Modalidad de Aprendizaje. Autoría de Pensamiento. Discapacidad. Formación Laboral.

1. INTRODUCCIÓN	6
2. MARCO TEÓRICO	12
2. 1. La Psicopedagogía Clínica como posicionamiento	12
2. 2. Aprendizaje	13
2. 2. 1. Representaciones sociales	15
2. 2. 2. Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y Andamiaje	16
2. 3. Enseñantes y aprendientes	17
2. 4. Modalidades de enseñanza y aprendizaje	19
2. 4. 1. Modalidad de aprendizaje	19
2. 4. 2. Modalidad de enseñanza	21
2. 5. Autoría de pensamiento.	23
2. 6. Perspectivas en Discapacidad	24
2. 6. 1. Tres modelos: de Prescendencia, Médico o Rehabilitador y Social	24
2. 6. 2. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	25
2. 7. Formación Laboral en PCD	26
2. 7. 1. Prestaciones en Formación Laboral para PCD	26
2. 7. 1. 1. Tipos de Servicios en Formación Laboral	26
2. 7. 1. 2. El Servicio de Aprestamiento Laboral diferenciado del Servicio de Formación Laboral y de la Formación Laboral integrada	27
2. 8. La Psicopedagogía y los Aprestamientos Laborales	28
2. 9. Aportes de la Psicopedagogía Laboral	29
3. ANTECEDENTES	31
4. METODOLOGÍA	41
4. 1. Objetivo general y específicos	41
4. 2. Enfoque metodológico	41
4. 3. Diseño y alcance de la investigación	42
4. 4. Participantes	43
4. 5. Instrumentos de recolección de datos	44
4. 6. Procedimientos de recolección de datos	46
4. 7. Análisis de datos	47
5. RESULTADOS	49
5. 1. Representaciones de los enseñantes sobre la construcción de los aprendizajes	49

5. 1. 1. Cómo conceptualizan al aprendizaje los enseñantes	49
5. 1. 2. La construcción de andamios de los enseñantes	54
5. 2. Modalidades de enseñanza de los enseñantes	57
5. 2. 1. Modos en que los enseñantes muestran el conocimiento	57
5. 2. 2. Modos en que los enseñantes posicionan a las PCD	61
5. 3. Modalidades de aprendizaje que promueven los enseñantes	63
5. 3. 1. Lugar que le otorgan los enseñantes al cuerpo de los aprendientes en su construcción como sujetos trabajadores	63
5. 3. 2. Modos en que los enseñantes significan a los objetos de conocimiento	65
5. 3. 3. ¿Qué lugar de autoría les otorgan los enseñantes a los aprendientes?	68
5. 4. Aproximaciones acerca de las modalidades de enseñanza de los enseñantes y de las modalidades de aprendizaje que promueven dichos enseñantes a los concurrentes en un Servicio de Aprestamiento Laboral para PCD	71
6. CONCLUSIONES	73
7. REFERENCIAS	77
8. APÉNDICE	87
8.1 Instrumento de recolección de datos	87
8.2 Modelo de Consentimiento Informado	87

1. INTRODUCCIÓN

“La Psicopedagogía ha devenido Práctica de Pensamiento. La destitución nos obliga a componernos con otros para poder pensar. *Sólo pertenecemos a los sitios en los que el pensamiento es posible*. Aprender es, en el contexto actual, un acontecimiento” (Arzeno, 2004, p. 124).

Antes de comenzar a desarrollar la temática y la problemática de nuestra investigación, como futuras psicopedagogas, consideramos la importancia de entender a nuestra disciplina desde esta mirada. En el quehacer psicopedagógico, siempre estamos invitando y convocando a los otros a pensar... ¿No es esto, entonces, lo que deberíamos hacer con nuestra disciplina?

Si entendemos a la Psicopedagogía como una “Práctica de Pensamiento” ... si “sólo pertenecemos a los sitios en los que el pensamiento es posible” porque *buscamos* hacerlo posible, consideramos que no podemos dejar de estar comprometidos con la tarea de pensar, también, sobre nuestra propia disciplina.

Con este propósito, de comprometernos con una Psicopedagogía que entendemos que está atravesada por constantes movimientos y transformaciones, es que decidimos emprender este proceso de investigación. Desde esta perspectiva, consideramos fundamental la elaboración de conocimiento científico que resulte innovador para la especificidad disciplinar, buscando aportar fundamentos que enriquezcan los campos de incumbencia.

Ahora bien, en primer lugar, damos cuenta del proceso recorrido hasta llegar a la definición de la problemática de la presente investigación. Al momento de elegir la temática que deseamos investigar, lo primero que pensamos es dirigirnos hacia la inclusión laboral y la discapacidad. Nos interesa indagar qué posibilidades laborales se les brinda a las Personas con Discapacidad (PCD), en ámbitos de trabajo y si éstas son equitativas con el resto de las personas, como así lo establecen las leyes. Pero cuando emprendimos nuestra búsqueda de

antecedentes comenzamos a encontrar ciertas respuestas a esas inquietudes, lo cual nos hizo dar cuenta de que no hay un vacío empírico acerca de esta problemática. A partir de allí, iniciamos a dar apertura a nuevas preguntas que, si bien se vinculan con aquellas iniciales, apuntan a otros objetivos investigativos.

En ese entonces, algunos de los primeros interrogantes que comienzan a movilizarnos, son: ¿qué ocurre antes del ingreso al trabajo?, ¿cómo se desarrollan los espacios de formación?, ¿estos espacios, cumplen la función de brindar una formación que prepare a las PCD para la vida laboral?

Estas preguntas nos dirigen a un sinfín de nuevas búsquedas, y de nuevos interrogantes. A partir de estos movimientos, se opta por una nueva temática: la formación laboral y la discapacidad. Una vez realizada esta elección, comenzamos a dar lugar a la construcción de la problemática. Este proceso lleva un tiempo considerable porque nos introduce en un camino discontinuo, complejo, en el cual tenemos que hacer pensable qué preguntas se hace la Psicopedagogía en relación a la temática en cuestión.

Como en todo proceso investigativo, los interrogantes que se realizan para construir la problemática, siempre están vinculados con la toma de posición de los investigadores en relación al objeto de estudio. Es por esto que consideramos fundamental dar cuenta del posicionamiento que vamos a tomar en todo el transcurso de esta investigación.

Como investigadoras, el posicionamiento que asumimos deviene fundamentalmente de la Psicopedagogía Clínica, desde el cual seleccionamos como categorías troncales el aprendizaje, las modalidades de enseñanza y las modalidades de aprendizaje. Además, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) y los aportes de Palacios (2008) sobre el Modelo Social, enriquecen nuestra mirada acerca de cómo entender a la discapacidad.

Como mencionamos anteriormente, para poder construir la problemática y realizar el recorte investigativo, nos surgen múltiples interrogantes.

Primero, nos preguntamos a quiénes queremos investigar, lo que nos lleva a optar entre las PCD en proceso de formación laboral o los formadores, quienes consideramos enseñantes de estos sujetos. También, nos adentramos en las diversas prestaciones que determina el gobierno para las PCD en su formación laboral, en esta búsqueda nos convoca el Servicio de Aprestamiento Laboral. Es una institución que tiene como objetivo brindar una formación para sujetos que quieran aprender un oficio y/o construir herramientas necesarias para la vida laboral.

Cuando decidimos investigar a los enseñantes del equipo de trabajo de un Servicio de Aprestamiento Laboral, comenzamos a pensar y reflexionar sobre posibles preguntas que puede hacerse la Psicopedagogía Clínica acerca de la tarea de dichos enseñantes. Comenzamos a interrogarnos: ¿de qué manera los enseñantes transmiten la información a estos sujetos para que ellos puedan construir conocimientos?, ¿las PCD son comprendidas y posicionadas por los enseñantes como sujetos aprendientes?, ¿estos enseñantes logran construir espacios para que las PCD devengan sujetos autores capaces de reconocerse como sujetos trabajadores?

A partir de estos primeros pensables, se logra definir la siguiente problemática: ¿Qué modalidades de enseñanza y aprendizaje se construyen en el equipo de trabajo de un Servicio de Aprestamiento Laboral para PCD de la ciudad de Rosario?

La problemática finalmente construida enuncia en una pregunta el objetivo general: conocer las modalidades de enseñanza y aprendizaje que se construyen en el equipo de trabajo de un Servicio de Aprestamiento Laboral para PCD de la ciudad de Rosario. De tal objetivo se elaboran los siguientes objetivos específicos, que permiten desglosar el objetivo general, guiando el desarrollo paulatino de las acciones necesarias para el abordaje de la investigación: indagar las representaciones de los enseñantes de un equipo de trabajo de un Servicio de

Aprestamiento Laboral en relación a la construcción de aprendizajes de las PCD; identificar y analizar las modalidades de enseñanza de los enseñantes de un equipo de trabajo de un Servicio de Aprestamiento Laboral para PCD; y distinguir qué modalidades de aprendizaje se promueven en PCD desde un equipo de trabajo de un Servicio de Aprestamiento Laboral.

Frente a todo lo desarrollado... ¿Por qué interpela esta problemática a la Psicopedagogía?

El objeto de estudio de la Psicopedagogía es el sujeto en situación de aprendizaje. A nosotras, como investigadoras, nos moviliza dar cuenta de la amplitud de espacios en los cuales esta disciplina puede intervenir. Pero para poder dar cuenta de esto, es necesario que estemos lo suficientemente formadas teóricamente para dar sustento y fundamento en relación a lo que la Psicopedagogía puede aportar a cada área, dentro del amplio campo en el cual ubicamos nuestras incumbencias. Es por esto que decidimos emprender una investigación que genere conocimiento y que permita reflexionar desde la Psicopedagogía en un espacio en el cual no es recurrente hacerlo.

Consideramos que investigar las modalidades de enseñanza y aprendizaje que se construyen en el equipo de un Servicio de Aprestamiento Laboral interpela a la Psicopedagogía en tanto se aborda al objeto de esta disciplina puesto en juego en una institución de formación laboral: los enseñantes mediando entre las PCD y la construcción de aprendizajes laborales. Por ende, nuestra mirada se ubica atendiendo a investigar qué lugar ocupan los formadores y enseñantes y de qué manera acompañan y promueven la construcción de estos aprendizajes.

¿Qué concepciones de aprendizaje circulan entre los enseñantes del Aprestamiento Laboral? ¿De qué maneras dichos enseñantes ofrecen los objetos de conocimiento? ¿Qué lugar se le otorga a la autoría de pensamiento en la construcción de los aprendizajes? ¿Cómo posicionan los enseñantes a las PCD? ¿Qué modalidades de aprendizaje construyen las PCD a partir del intercambio con

los enseñantes?

Consideramos que estas preguntas pueden ser pensadas, analizadas y reflexionadas desde diversas disciplinas, pero que es fundamentalmente la Psicopedagogía la que más puede ahondar en tales cuestiones, ya que las categorías conceptuales, que están incluidas en dichas preguntas, son categorías psicopedagógicas. Todo lo cual da cuenta de que es clara, entonces, la correspondencia de esta problemática con nuestra disciplina.

Es nuestra tarea, en esta investigación, poder visibilizar tal correspondencia, de modo que podamos construir los primeros cimientos, en una temática en la cual la Psicopedagogía se encuentra con un notable vacío empírico, que fundamenten lo que la especificidad de esta disciplina puede aportar en la interacción de los enseñantes con los aprendientes.

Para finalizar la escritura de esta introducción, a continuación, se describe la estructura del trabajo para facilitar su posterior lectura y comprensión. En el marco teórico exponemos categorías conceptuales provenientes de los autores y marcos legales que sostienen nuestro posicionamiento: la Psicopedagogía Clínica; las Perspectivas en Discapacidad; la Formación Laboral en PCD; la Psicopedagogía y los Aprestamientos Laborales y los aportes de la Psicopedagogía Laboral. El apartado siguiente es el de los antecedentes. En éste se presentan diversos estudios, tales como artículos de revistas y tesinas, que son la base para la elaboración de nuestra problemática ya que nos permiten encontrar un vacío empírico.

Luego, se desarrolla el diseño metodológico en el cual se exponen los objetivos (el general y los específicos), el enfoque metodológico (cualitativo), el diseño y alcance de la investigación (exploratorio-descriptivo), los participantes (talleristas de un Aprestamiento Laboral para PCD), el instrumento de recolección de datos (entrevistas), los procedimientos de recolección de datos y el análisis de datos.

Posteriormente, se da lugar a los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos, los cuales se presentan siguiendo un orden de correspondencia con cada uno de los objetivos específicos.

Para finalizar, se dan a conocer las conclusiones consecuentes al tratamiento de los datos, haciendo explícitas las reflexiones devenidas de los resultados, que aportan al campo psicopedagógico. También se exponen ciertas limitaciones que forman parte del estudio porque no han podido ser investigadas, las cuales se piensa que podrían ser tomadas para investigaciones futuras.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado asumimos un posicionamiento para el desarrollo de las categorías conceptuales, ya que como afirma Filidoro (2008) “la lectura es siempre desde una posición, desde una conceptualización” (p. 17).

2. 1. La Psicopedagogía Clínica como posicionamiento

Fernández (2000) explica que, para el posicionamiento de la Psicopedagogía Clínica, las categorías modalidad de aprendizaje, modalidad de enseñanza, enseñante y aprendiente, son nodales.

Antes de comenzar a conceptualizar las categorías recién mencionadas, estimamos necesario explicar cuáles son las particularidades que definen a la Psicopedagogía Clínica.

Como explica Fernández (2000), existen diversas posturas en cuanto a cuál es el objeto y el campo de intervención propio de la Psicopedagogía. De ahí que la Psicopedagogía Clínica puede entenderse como un posicionamiento, una ética, una forma de leer las situaciones que funciona, para el psicopedagogo, como una herramienta conceptual, más allá de que trabaje en una facultad, en un consultorio, en un hospital o en un Aprestamiento Laboral.

Esta manera de entender y de ejercer la Psicopedagogía nace en los años 70, desde el cuestionamiento a otro posicionamiento denominado Reeducación Psicopedagógica, la cual está al servicio de la exigencia de una adaptación mecanicista (Fernández, 2000). A diferencia de éste, la Psicopedagogía Clínica se preocupa por entender la singularidad de un sujeto, grupo o institución, el sentido particular que tienen sus características y sus problemáticas, en relación a su historia y a su ubicación en el mundo sociocultural (Müller, 2009).

Entendiendo a la Psicopedagogía Clínica como ética, se debe considerar que ésta prioriza como instrumentos de trabajo a la mirada y a la escucha

psicopedagógica, y que renuncia a cualquier explicación acerca de los aprendizajes de un sujeto que anule lo singular, es decir, aquello que está siempre expuesto a lo imprevisible (Filidoro, 2008).

Desde esta toma de posición, se sitúa el lugar de trabajo de la Psicopedagogía en un “entre”, de la objetividad y de la subjetividad; y de la certeza y la duda. Y se comprende que el objetivo de la Psicopedagogía Clínica es abrir espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento (Fernández, 2000).

2. 2. Aprendizaje

La primera e indispensable categoría que se tiene que considerar para comenzar a pensar a la Psicopedagogía en relación a cualquier problemática, es la de aprendizaje. Porque es el sujeto en situación de aprendizaje el objeto de estudio de esta disciplina, es decir, lo que define su especificidad.

Retomando lo que se menciona acerca de las formas de entender y ejercer la Psicopedagogía, esto aplica de igual modo a cómo nos posicionamos ante este objeto de estudio: el sujeto en situación de aprendizaje.

En este apartado tomamos a diversos autores, a partir de los cuales realizamos un recorrido sobre la conceptualización del aprendizaje. Dichos autores provienen de diferentes disciplinas y de distintas épocas, y consideramos que dialogar entre sus postulados permitirá enriquecer nuestra mirada, sin dejar de correr del posicionamiento que tomamos.

En primer lugar, se considera al aprendizaje tomando los aportes de Filidoro (2009):

Proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de la interacción social con pares y

en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar (p.16).

Es de esta manera que el presente estudio considera fundamental el lugar de los saberes previos de los enseñantes y aprendientes y cómo se ponen en juego con las particularidades de los objetos de conocimiento que circulan en el Aprestamiento Laboral. De igual modo, la interacción entre enseñantes y aprendientes y de enseñantes entre sí, visibiliza una mirada acerca del aprendizaje.

Al igual que Filidoro, desde el campo de la Psicopedagogía, Müller (2009) plantea que en la medida en que cada sujeto se apropia de los conocimientos se va incluyendo en el mundo cultural y simbólico. En otras palabras, aprender le permite construir representaciones simbólicas que lo habilitan a ser un partícipe activo en la sociedad. Como refiere Fernández (2000): “Lo esencial del aprender es que simultáneamente se construye el propio sujeto” (p. 38).

Además de considerar la dimensión social y cultural del aprendizaje, los postulados de Fernández (2000) nos aportan otro aspecto dentro de este entramado: el carácter subjetivante del aprendizaje. A partir de este concepto, la autora explica que la potencia del enseñante está en que éste es una persona, diferente a si se hablara de una máquina, por ejemplo, la cual podría llegar a tener una función enseñante. Pero el hecho de ser una persona posibilita, más allá de las habilidades pedagógicas que pueda llegar a tener para transmitir lo que enseña, la construcción de un “molde relacional que [...] va imprimiendo sobre la subjetividad del aprendiente” (Fernández, 2000, p. 35).

Otra de las dimensiones que consideramos que está involucrada en el aprender es la dimensión corporal. Como enuncia Fernández (1987): “Desde el principio hasta el final el aprendizaje pasa por el cuerpo” (p. 65). Paín (1984) plantea que existe un cuerpo diferente del organismo. Mientras que el organismo es un sistema heredado, el cuerpo es un mediador que, a través de las experiencias, va inscribiendo aprendizajes de los cuales el sujeto se va apropiando para poder

relacionarse con el entorno. En un Servicio de Aprestamiento Laboral, sería interesante indagar qué consideraciones tienen los enseñantes acerca del cuerpo en relación al aprender.

También tenemos en cuenta los postulados de Agamben (como se cita en Filidoro, 2011) acerca de la esencia y la ética, los cuales tomamos para pensar al aprendizaje como un proceso que no tiene que ver con ninguna “esencia” predeterminada ni con un modelo a seguir. Al contrario de esto, debe comprenderse desde la ética: “Que el alumno no sea ni deba realizar ninguna esencia, ningún destino, es compatible con la afirmación de que alguna cosa debe ser. Una potencia, dice Agamben, otorgando así los mayores márgenes de libertad” (Filidoro, 2011).

En esta investigación se indagan las representaciones de los enseñantes acerca de la construcción de aprendizajes en un Servicio de Aprestamiento Laboral para PCD. Es por esto que consideramos pertinente dar lugar a la categoría “representaciones sociales”.

2. 2. 1. Representaciones sociales

Según Jodelet (como se cita en Corvalán, 2013) las representaciones sociales “son entendidas como los conocimientos específicos y los saberes del sentido común que orientan la acción, la comunicación y la comprensión del entorno social, material o ideal” (pp. 118-119). Pero a esto se le debe agregar, como explica Corvalán (2013), que como no hay una única forma de ordenar el sentido común, existen diversas maneras de construir representaciones sobre el mundo. Además, dicho concepto articula diferentes factores: afectivos, cognitivos y disposiciones a la acción y supone una mutua dependencia entre lo social y lo psicológico, debido a que “es en la sociedad donde se organizan las representaciones sociales, objetivando en un proceso continuo las producciones subjetivas” (González Rey, como se cita en Corvalán, 2013).

Retomando la conceptualización acerca del aprendizaje, creemos pertinente la

inclusión de dos categorías que consideramos que están directamente relacionadas entre sí y con este concepto.

2. 2. 2. Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y Andamiaje

Vigotsky (1978) proveniente de la Psicología Histórico Cultural, propone el concepto de ZDP como “la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la resolución independiente de problemas) y potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos)” (p. 86). Esta zona, entonces, se desarrolla a partir de una relación de colaboración que el autor establece entre el niño y el adulto, en la cual, el segundo acompaña al primero en la apropiación de aquello que desconoce, transformando su propio funcionamiento (Rosas & Sebastián, 2010).

A partir del concepto de ZDP, Bruner (como se cita en Camargo Uribe & Hederich Martínez, 2010) plantea el término de Andamiaje, el cual hace referencia a un proceso en el que el adulto construye apoyaturas para el niño en el aprendizaje. Se trata de un proceso progresivo de transferencia ya que, al comienzo, se generan más apoyaturas y, con el tiempo, se van retirando paulatinamente en la medida en que el niño va logrando los aprendizajes.

Se debe aclarar que, en la institución donde se lleva a cabo la investigación, los sujetos aprendientes que concurren a los distintos talleres no son niños, sino adolescentes y adultos. Por lo tanto, ambas conceptualizaciones deben entenderse no desde la función de un adulto respecto a un niño, sino de sujeto a sujeto. En este sentido, estas contribuciones conceptuales permiten comprender cómo se generan los andamios y se habilitan zonas de desarrollo próximo con las PCD.

En esta investigación vamos a detenernos, entonces, en los integrantes del equipo de trabajo de un Aprestamiento Laboral. Desde el posicionamiento que asumimos los denominaremos enseñantes, y a los concurrentes, aprendientes. Y lo que vamos a investigar es cómo los enseñantes se relacionan con los aprendientes

en la construcción de aprendizajes.

2. 3. Enseñantes y aprendientes

Los términos enseñante y aprendiente, no son equivalentes a alumno y profesor. Estos últimos hacen referencia a lugares objetivos en un dispositivo pedagógico, mientras que los primeros indican un modo subjetivo de situarse. Posicionamiento que, si bien se relaciona con las experiencias que el medio le provea al sujeto, no está determinado por ellas (Fernández, 2000, p. 59).

Según Fernández (2000) entre el enseñante y el aprendiente se construye un campo de diferencias donde aparece el placer de aprender. La figura del enseñante entrega algo, pero el aprendiente, para poder apropiárselo, necesita inventarlo de nuevo. En este interjuego, se podrá construir una experiencia de alegría, que estará favorecida o perturbada en relación a cómo se ubique el enseñante.

Acerca del término “enseñante”, Fernández (2000) explicita que ser enseñante no basta solo con poseer información y transmitirla, sino que significa que, desde este modo subjetivo de situarse, el enseñante pueda abrir espacios para aprender. La apertura de estos espacios implica dos tareas: por un lado, construir conocimientos y por el otro, construirse a sí mismo como sujeto creativo y pensante; por lo tanto se trata de espacios que son, al mismo tiempo, objetivos y subjetivos. Es por esto que ser enseñante implica realizar un trabajo subjetivo de aceptar que su función va a ser como la de un objeto transicional, porque el aprendiente, en algún momento, puede dejar de necesitarlo. Consideramos que esto tiene una muy estrecha relación con los conceptos de ZDP y andamiaje.

Desde esta posición, podemos entender a los sujetos enseñantes del Servicio de Aprestamiento Laboral como quienes deben promover un espacio saludable de aprendizaje, apelando siempre al sujeto enseñante de los aprendientes, es decir, al

sujeto enseñante de cada PCD que allí asiste. En otras palabras, cuando no sólo los posicionen en el lugar del aprender, sino cuando también consideren que ellos conocen y saben (Fernández, 2000). “[...] para verdaderamente aprender, necesitamos de un enseñante que se muestre conociendo y no conocedor, que se muestre pensante y no que exhiba e imponga lo que piensa” (Fernández, 2000, p. 120).

También consideramos que los talleristas deben incluir siempre, en su oferta pedagógica, un espacio abierto hacia lo no predecible y lo inmediato, comprendiendo que esto puede poner en movimiento sus decisiones ya tomadas y dando lugar a que lo que acontece en el taller tome cauces no previstos (Souto, 1996). Además, destacamos, de los postulados de Davini (2015), la importancia de enseñar desde lo concreto y desde lo real, incorporando “siempre que sea posible, la experimentación directa y, cuando no, las simulaciones” (p. 73).

En relación a la categoría “sujeto aprendiente”:

Definimos al sujeto aprendiente como una posición subjetiva coexistente y simultánea con otra posición subjetiva que llamamos enseñante o sujeto enseñante. Para poder aprender, el sujeto tiene que apelar simultáneamente a las dos posiciones, aprendiente y enseñante. Necesita conectarse con lo que ya conoce y autorizarse a «mostrar», a hacer visible aquello que conoce. Además, el pensar es siempre una apelación al otro, una confrontación con el pensamiento del otro. Si bien es un proceso intrasubjetivo, acontece en la intersubjetividad (Fernández, 2000, p. 69).

Para la autora, el aprendiente se ubica en una tríada de articulación entre la información, el conocer y el saber, y aprender es ir desde el saber, a apropiarse de una información dada, a partir de la construcción de conocimientos. Es por esto,

entonces, que el aprendiente se sitúa principalmente entre el saber y el conocer (Fernández, 2000).

Fernández (2000) afirma que lo que el enseñante transmite no es conocimiento, sino señales del mismo, que el aprendiente toma y transforma y que no pasa a convertirse en conocimiento hasta que éste es capaz de hacerlo propio. Es por esto que creemos necesario poder analizar las modalidades de enseñanza y aprendizaje que construyen los miembros de un equipo de Aprestamiento Laboral, ya que pensamos que la construcción del aprendizaje de las PCD que allí concurren, depende, en gran parte, también de ellos.

Ahora bien, ¿por qué es necesario estudiar también la modalidad de aprendizaje y no solo la modalidad de enseñanza? Porque concebimos, como plantea Fernández (2000), que la modalidad de enseñanza se construye a partir de la modalidad de aprendizaje y que ambas están presentes siempre en una misma persona, por lo cual no creemos posible poder estudiar una sin la otra.

2. 4. Modalidades de enseñanza y aprendizaje

Al recortar nuestro problema de investigación, pensamos en lo interesante que puede ser detenernos en los sujetos enseñantes. En esta temática de la formación laboral, existen muchas investigaciones que ya se han ocupado de elaborar conocimiento científico desde el lugar de los sujetos en situación de aprendizaje, en este caso, las PCD. Debido a esto, nosotras pensamos en la posibilidad de investigar qué es lo que sucede del otro lado, es decir, desde el equipo de trabajo de un Aprestamiento Laboral.

2. 4. 1. Modalidad de aprendizaje

La modalidad de aprendizaje se define como aquel molde singular y relacional que tiene un sujeto y del cual va a hacer uso en las diversas situaciones de aprendizaje que se le presenten a lo largo de su vida. También puede comprenderse

como un esquema de operar que puede analizarse deteniéndose en cómo un sujeto se relaciona con “[...] el objeto a conocer, consigo mismo como autor y con el otro como enseñante” (Fernández, 2000, p. 96). Si bien es como un molde o esquema, sufre transformaciones a medida que se van construyendo nuevos aprendizajes. Aún así, aunque esta modalidad de aprendizaje se encuentre siempre en constante reconstrucción, sigue siendo estructural (Fernández, 2000).

Según esta autora, la modalidad de aprendizaje se conforma por una “[...] organización del conjunto de aspectos (conscientes, preconscientes, inconscientes) del orden de la significación, de la lógica, de la simbólica, de la corporeidad y de la estética” (Fernández, 2000, pp. 97-98). Si bien cada modalidad es singular, la autora distingue diferentes tipos, los cuales define a partir de dos grandes conceptos de Piaget: asimilación y acomodación.

A partir de la asimilación, el aprendiente transforma la realidad para incluirla a sus esquemas previos y a través de la acomodación, modifica sus esquemas de acción propios para adaptarlos a la realidad del objeto a conocer. Según Paín (1983), lo que interesa comprender para analizar estas modalidades es la oportunidad que tuvo el sujeto para indagar (aplicar sus esquemas previos) y para transformarse (a través de la modificación de esos esquemas). Tomando en consideración estos procesos, Fernández (2000) describe tres tipos de modalidades de aprendizaje que perturban el aprender y una modalidad de aprendizaje saludable.

En cuanto a las modalidades de aprendizaje perturbadas Fernández (2000) define, por un lado, la modalidad de aprendizaje hipoasimilativa-hipoacomodativa, en la cual ambos procesos (asimilación y acomodación) se encuentran obstaculizados. También, la modalidad de aprendizaje hiperacomodativa-hipoasimilativa: el aprendiente prioriza tanto el objeto a conocer, que tiende a realizar una mera reproducción del mismo y se dificulta que aparezca algo de lo propio. Por último, la modalidad de aprendizaje hiperasimilativa-hipoacomodativa,

en la que, en contraste a la anterior, el sujeto no puede tomar la legalidad del objeto, sólo puede conocerlo de forma parcial de modo tal que “[...] impone como real su imaginario” (Fernández, 2000, p. 107).

Por otro lado, una modalidad de aprendizaje saludable alude a aquellos modos de relacionarse que posibilitan el aprender, en donde hay una alternancia de la asimilación y la acomodación (Fernández, 2000). Es decir, hay una tendencia a mantener el equilibrio entre ambos procesos, permitiendo al sujeto modificar sus esquemas para poder construir nuevos aprendizajes. Son los conflictos cognitivos los que impulsan esta dinámica dada entre los movimientos de la asimilación y la acomodación para la búsqueda del equilibrio.

El conflicto cognitivo es una categoría conceptual planteada por Piaget que alude al desequilibrio que se genera a partir de un cambio externo que no puede ser comprendido por los esquemas del sujeto. Durante este conflicto, se producen contradicciones en el razonamiento que generan una ruptura en los esquemas estables previamente construidos. Todo lo cual da lugar a una nueva reorganización de estos esquemas llevada a cabo a partir de los movimientos de la asimilación y la acomodación (Labinowicz, 1982).

2. 4. 2. Modalidad de enseñanza

Ahora bien, la modalidad de aprendizaje se construye en interacción con las modalidades de enseñanza de los enseñantes con los que el sujeto se relaciona (Fernández, 2000). Dicho esto, la modalidad de enseñanza es una forma que tiene el sujeto de mostrar lo que conoce y una manera de posicionar al otro como sujeto aprendiente (Fernández, 2000). Para poder modificar esta modalidad de enseñanza, es necesario poder resignificar la modalidad de aprendizaje.

Respecto de la construcción de la modalidad de enseñanza, ésta se conforma por diferentes elementos:

[...] a) cierto modelo relacional entre sí mismo como quien conoce, el otro

como quien puede conocer y el objeto de conocimiento como objeto que se construirá entre ambos. b) Un reconocimiento de sí mismo como autor. c) Un tipo de «relación con el saber». d) La facilitación o restricción de vínculos solidarios con pares de la misma faja etaria. e) Experiencias de vivencia de satisfacción en cuanto a ser sostén o tener algo para dar al otro ser bien recibido (Fernández, 2000, p. 129).

A partir de esta conceptualización, se distinguen diferentes modalidades de enseñanza, que remiten a posicionamientos entre diferentes instancias: quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento (Fernández, 2000). A continuación, desarrollaremos las modalidades de enseñanza que se encuentran perturbadas.

Cuando en la modalidad de enseñanza el enseñante no muestra, sino que se exhibe, no se genera distancia entre él y el conocimiento. Por lo tanto, la modalidad de aprendizaje, bombardeada de información por esta propia modalidad del enseñante, evita pensar (Fernández, 2000).

Por otro lado, existe otra modalidad de enseñanza que no guarda, sino que esconde. El enseñante oculta la información que necesita el aprendiente y, a la vez, se esconde él mismo como sujeto capaz de enseñar. De esta manera, el sujeto aprendiente queda excluido porque se ataca su capacidad de pensar (Fernández, 2000).

Otra de las modalidades de enseñanza, junta el exhibir con el esconder, por lo tanto, desmiente lo mismo que exhibe. Así, ejerce violencia secundaria patógena: “<<aquello que el otro desea que yo piense es lo que yo pienso que pienso, o mejor aún, aquello que el otro desea que yo no piense, yo pienso que no pienso>>” (Fernández, 2000, p. 211).

A diferencia de las anteriores, la modalidad de enseñanza saludable se caracteriza por articular, al mismo tiempo, el guardar y el mostrar el conocimiento, pero sin excederse, es decir, sin exhibir ni esconder. Porque comprende que para aprender hay que tener curiosidad y que ésta sólo aparece en esa posibilidad de equilibrio (Fernández, 2000).

2. 5. Autoría de pensamiento.

El sujeto se constituye como autor en un proceso que comienza incluso antes del nacimiento y que es continuo y nunca acabado, a partir de la relación entre sus posicionamientos enseñantes y aprendientes.

Según Fernández (2000), aprender implica reconocer el paso del tiempo y del proceso constructivo y, a la vez, abrir espacios de autoría. La autoría de pensamiento supone diferenciación, puede entenderse como una “re-vuelta íntima” a partir de la cual es posible el reencuentro con el otro y el acceso al nosotros.

“Por el momento definiré a la autoría como el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (Fernández, 2000, p. 117).

Al explicar este concepto, Fernández (2000) resalta el término *reconocimiento* y explica que no va a ser posible sostener la propia autoría de pensamiento si el sujeto no logra reconocerse como protagonista de sus producciones, es decir, si no logra reconocerse autor. De esta manera, entiende al *reconocerse* vinculado con dos aspectos: [...] la actividad del pensamiento y la necesaria conexión con los límites de la realidad, que delimitan el espacio en que pensar se hace necesario y, al mismo tiempo, posible” (Fernández, 2000, p 118). El pensar justamente va a trabajar en esos límites.

El re-conocerse pensante es simultáneo al reconocerse deseante. De ahí, que las intervenciones psicopedagógicas se dirigen, muchas veces, principalmente a

brindar y a abrir un espacio donde el reconocimiento sea posible (Fernández, 2000). Será parte de nuestra tarea investigativa prestar atención al lugar de reconocimiento que les atribuyen los enseñantes a los aprendientes en el Servicio de Aprestamiento Laboral.

Es fundamental el concepto de autoría de pensamiento ya que se entiende como condición para la autonomía de la persona. Y simultáneamente, esta autonomía favorece, también, la autoría de pensar. Es así que, en la medida en que alguien se torne autor, podrá conseguir algo de autonomía (Fernández, 2000).

Volviendo a nuestra temática elegida, sostenemos la importancia de poder investigar las modalidades de enseñanza de los profesionales, docentes o técnicos encargados de un Aprestamiento Laboral y las modalidades de aprendizaje que ellos promueven a los concurrentes. Y comprendemos que esto va a implicar analizar su relación con el conocimiento, el modo en que muestran lo que conocen, pero también, la forma que tengan de pensar y considerar a las PCD como sujetos aprendientes y autores de su pensamiento.

2. 6. Perspectivas en Discapacidad

Sostenemos que para poder definir a la discapacidad se debe realizar una historización de cómo se fue conceptualizando este término en el campo de la teoría e indagar, al mismo tiempo, qué prácticas se ejercieron alrededor del mismo. Este proceso histórico puede ordenarse en modelos los cuales desarrollaremos brevemente: el Modelo de Prescindencia, el Modelo Médico o Rehabilitador, y el más reciente: el Modelo Social.

2. 6. 1. Tres modelos: de Prescindencia, Médico o Rehabilitador y Social

El primer modelo, denominado Modelo de Prescindencia, se define por los postulados de la Edad Media. Según el mismo, la discapacidad tiene sus orígenes en causas del orden de lo religioso, se concibe que los sujetos que tienen

discapacidad no son útiles para la sociedad y son una carga para sus familias y para su comunidad. Con la Edad Moderna aparece un nuevo modelo, el Modelo Médico o Rehabilitador, el cual, sosteniéndose en los supuestos de esta época, plantea que la discapacidad tiene su origen en cuestiones científicas, considerando que la PCD debe ser rehabilitada para ser útil para la sociedad. En la actualidad, el último modelo, el cual se encuentra aún en construcción, es el Modelo Social. Este modelo aparece con todo un cambio de paradigma que trae consigo diferentes modos de pensar y comprender a la discapacidad e intervenir sobre ésta. En este modelo, las causas de la discapacidad no son ni del orden religioso ni científico, sino que son causas sociales; y se considera que el aporte que pueden realizar las PCD a la sociedad no es distinto que el del resto de las personas (Palacios, 2008).

2. 6. 2. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

El Modelo Social tiene su marco legal y legítimo en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a la que nuestro país se suscribió en el año 2007 y entró en vigor en el 2008. Esta convención reconoce que la discapacidad no porta un concepto unívoco, sino que evoluciona con el paso del tiempo y que deviene de la interacción de las PCD y los obstáculos que su entorno le imponga (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

Posicionándonos desde esta perspectiva, sostenemos que el modo de nombrar a las PCD tiene una fundamental importancia por el hecho de que, como explica Staffieri (2016) este modelo entiende que la discapacidad sólo es una característica más del sujeto y no una limitación que engloba a toda la persona y que, por ende, la discrimina y excluye. Es por esto que decidimos nombrarlas como PCD, ya que, como plantea Rocha (2013): “la discapacidad [...] *explica* un estado o condición que porta una persona que se halla inserta dentro de un contexto histórico-socio-cultural. Esto equivale a decir que la persona en cuestión no es discapacitada, sino que *tiene* una discapacidad” (p. 42).

2. 7. Formación Laboral en PCD

En el artículo 27, esta Convención reconoce el derecho al trabajo y al empleo en igualdad de condiciones con el resto de la sociedad. Esto implica que las PCD tienen la posibilidad de elegir un trabajo y que las instituciones en las cuales sean partícipes PCD están obligadas a tomar las medidas pertinentes que sean necesarias para dicha inclusión (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

2. 7. 1. Prestaciones en Formación Laboral para PCD

En el Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral a favor de las PCD (2004), enmarcado en la Ley 24.901, se encuentran los diferentes tipos de prestaciones en relación a la Formación Laboral de las que puede disponer una PCD. En el segundo ítem del apartado 4.5. “Rehabilitación profesional y formación laboral” se desarrollan tres tipos de servicios en formación laboral, a los cuales cada PCD podrá asistir en relación al espacio que se considere más propicio para cada una. Estos servicios se diferencian por sus objetivos, estructuras y metodologías.

2. 7. 1. 1. Tipos de Servicios en Formación Laboral

Para nuestra investigación, nos enfocamos en uno de los tres tipos de servicios en formación laboral: el Servicio de Aprestamiento Laboral. De todos modos, consideramos necesario y pertinente definir brevemente a los restantes (el Servicio de Formación Laboral y la Formación Laboral Integrada) para comprender el por qué de esta clasificación. Cabe aclarar que el acceso a cada uno de estos espacios está condicionado por la edad, el perfil que presente la discapacidad, las posibilidades psicofísicas y los niveles de autonomía y de autovalimiento que posea cada PCD. Además, la división de estos tres servicios no tiene que ver con una cuestión sucesiva y/o correlativa sino con que el sujeto pueda acceder al espacio que sea más beneficioso para su situación singular.

Para comenzar, se entiende al Servicio de Formación Laboral como aquel que

tiene como objetivo capacitar a los sujetos en determinadas actividades laborales a través de metodologías y técnicas específicas que promueven procesos de aprendizaje sistemáticos. Por otro lado, el Servicio de Formación Laboral Integrada consiste en una posibilidad enmarcada en ámbitos no especializados para PCD, a los cuales pueden acceder estos sujetos, siempre y cuando cumplan con una serie de requisitos previamente detallados en el Sistema de Prestaciones Básicas.

Ahora bien, en cuanto al Servicio de Aprestamiento Laboral, se lo entiende como aquel que tiene como objetivo el abordaje de destrezas, habilidades, conductas y hábitos de carácter laboral en PCD (Ley Nacional sobre el Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral a favor de las Personas con Discapacidad, 2004). A continuación, procederemos a definir este servicio en mayor profundidad a medida que lo diferenciamos de los otros dos restantes.

2. 7. 1. 2. El Servicio de Aprestamiento Laboral diferenciado del Servicio de Formación Laboral y de la Formación Laboral integrada

Estos servicios, anteriormente explicados, se diferencian en gran medida en relación a su funcionamiento: el Servicio de Formación Laboral se desarrolla en un espacio particular que debe llevarse a cabo independientemente de cualquier otro en el cual se desarrollan PCD. Por otro lado, el Servicio de Formación Integrada funciona a través de sistemas creados particularmente para que cada PCD pueda participar de capacitaciones externas que ya están en funcionamiento. En relación al último servicio, el de Aprestamiento Laboral, se caracteriza por ser más flexible ya que puede desarrollarse de forma independiente o integrado con un taller laboral protegido, o también complementario con un Servicio de Formación Laboral.

En cuanto a su objetivo, el Servicio de Aprestamiento Laboral se diferencia del de Formación Laboral porque los procesos de aprendizaje que allí se ponen en juego no son, necesariamente, sistemáticos; sino que el propósito consiste en la habilitación laboral de las PCD para ser puente en su inclusión al trabajo.

En sus generalidades, al Servicio de Aprestamiento Laboral pueden concurrir PCD desde los 18 hasta los 45 años. En cuanto a su desarrollo, comprende, al igual que el Servicio de Formación Laboral, tres ciclos: el primero, es el de orientación y evaluación, éste abarca el proceso de acercamiento al conocimiento para la posterior adquisición de habilidades y destrezas laborales; más tarde, ya elegido el tipo de taller, se realiza la capacitación laboral en el mismo; y, finalmente, la última etapa es la pasantía laboral, la cual tiene como objetivo poner en juego lo aprendido en instituciones de la comunidad.

Considerando que nuestro problema de investigación está dirigido al equipo de trabajo de un Aprestamiento Laboral, es más que importante conocer quiénes son los que están habilitados a trabajar y a formar parte de este. El Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral a favor de las Personas con Discapacidad (2004) incluye, dentro del mismo, a profesionales, docentes y técnicos especializados; pensamos que esta posibilidad de conformación diversa del equipo puede ser enriquecedora por la amplitud de miradas que puede habitar en el mismo. Entre los profesionales de diferentes campos disciplinares, se pueden encontrar asistentes sociales, terapistas ocupacionales, psicólogos, médicos y psicopedagogos. Creemos que es fundamental resaltar que en el Marco Básico de Organización y Funcionamiento de Prestaciones y Establecimientos de Atención a PCD aparezca la figura del psicopedagogo, porque esto deja en claro que el trabajo en un Aprestamiento Laboral forma parte de una de sus incumbencias profesionales.

2. 8. La Psicopedagogía y los Aprestamientos Laborales

Sabemos que el objeto de estudio del psicopedagogo es el sujeto en situación de aprendizaje en todos los ámbitos en los cuales pueda ser intervenido. También, desde hace tiempo, sabemos que el estudio del sujeto en situación de aprendizaje no se reduce a la institución escolar ni a las infancias, sino que se extiende a lo largo de toda la vida. Ahora bien, si pensamos en la función del psicopedagogo dentro de

un Servicio de Aprestamiento Laboral, entendemos que los sujetos con los cuales trabaja son adolescentes y adultos; y que la especificidad y el foco en este espacio está puesto en el aprendizaje del trabajo.

Entendemos al trabajo según lo definen D'anna y Hernández (2006), como una construcción humana donde las personas aprenden el trabajo y aprenden a ser sujetos trabajadores.

2. 9. Aportes de la Psicopedagogía Laboral

Tomando los aportes de la Psicopedagogía Laboral, podemos comprender al trabajo como algo que se aprende. “Entendemos por psicopedagogía laboral el estudio de las personas en situación de aprendizaje laboral” (D'anna & Hernández, 2006, p. 17). Tal como refieren D'anna y Hernández (2006), el interés de la Psicopedagogía Laboral se centra, entonces, en el aprendizaje del trabajo. Esto implica la comprensión del aprendizaje y sus dificultades en las personas, grupos, organizaciones e instituciones. De allí que lo que le interesa a la Psicopedagogía Laboral no radica en el aprendizaje de conocimientos técnicos, sino en el aprendizaje del trabajo en sí, y en las dificultades que pueden surgir en relación a la tarea, en relación con los otros sujetos trabajadores, con los profesionales a cargo, y en el aprendizaje de roles, etc.

En el inicio del marco teórico planteamos que nos posicionamos desde la Psicopedagogía Clínica. D'anna y Hernández (2006), en sus planteos sobre el aprendizaje del trabajo y la Psicopedagogía Laboral, asumen también una mirada clínica, la cual ponen en juego en el enfoque que utilizan, que se denomina clínico fenomenológico. A través de este, trabajan con lo que aparece en el campo y luego se preguntan qué sucede detrás de los fenómenos. Se trata de un enfoque y no de un método debido a que es más amplio, ya que es la aplicación de diferentes técnicas y métodos. El método, en cambio, se refiere a pasos a seguir.

El enfoque que plantean las autoras le permite al psicopedagogo dar cuenta de

los procesos comunicativos y los mecanismos que ponen los sujetos en marcha frente a diversas situaciones problemáticas. A través de los instrumentos tales como la entrevista y la escucha, consideramos que podemos conocer cómo los enseñantes transmiten los contenidos, cuáles son los recursos que utilizan y los mecanismos que ponen en juego, qué modalidades de enseñanza y aprendizaje predominan, entre otros.

Las autoras explican, como lo mencionamos en relación a nuestro posicionamiento, que la mirada o enfoque clínico se centra en el sujeto desde su singularidad, desde lo que le es propio; es por esto que implica que el psicopedagogo pueda percibir, mirar, escuchar y comprender desde determinado lugar o posición. Es esta mirada clínica la cual consideramos que nos permite investigar el funcionamiento de la relación entre el aprendizaje y el trabajo en el desarrollo de un Servicio de Aprestamiento Laboral.

Retomando la conceptualización acerca del trabajo, en la actualidad, esta encierra una paradoja que gira alrededor de dos conceptos opuestos: por una parte, el placer y la satisfacción presentes en el logro de la obra y, por otra, el esfuerzo y el sufrimiento que generan no poder encontrar las condiciones para llevarla a cabo (D'anna & Hernández, 2006). Frente a esta paradoja, será importante observar en nuestro trabajo de campo cómo los enseñantes acompañan esta doble circunstancia puesta en juego en el proceso de devenir trabajador.

El trabajo, además, encierra tres tipos de satisfacciones: una económica o material, otra intrínseca o simbólica, y, por último, una satisfacción social (D'anna & Hernández, 2006). En este estudio, nos enfocamos en indagar si los sujetos enseñantes consideran esta amplitud de satisfacciones puestas en juego en la actividad laboral de las PCD, o si, en realidad, no se tienen en cuenta al momento de la formación laboral.

Consideramos que todos estos aportes son necesarios para nuestra investigación ya que son la base de nuestro posicionamiento teórico, y que la

diversidad de autores que tomamos, enriquecen los análisis de los datos obtenidos en el campo.

3. ANTECEDENTES

El problema más general del pensamiento es quizás el de su necesidad: no la necesidad de pensar, sino la de cómo arribar a un pensamiento necesario. La primera experiencia del pensamiento es que no tenemos opción, no queremos tener opción, no enunciaremos lo que se nos antoja. El pensador es feliz cuando ya no tiene opción (Zourabichvili, 2004, p. 36).

Espinosa Acuña (2016) estudia, en Colombia, la participación laboral de PCD analizando variables como sexo, edad, tipo de discapacidad, región, estado civil, nivel de estudios, entre otras. La conclusión arriba a que hay escasez de oportunidades para las PCD pero que la participación laboral se ve más o menos favorecida según cómo se ponen en juego estas variables en cada sujeto. Otra investigación, proveniente del campo de la Terapia Ocupacional y a través de una metodología cualitativa, analiza las condiciones de accesibilidad de la ciudad de Rosario desde la perspectiva de una PCD, y concluye que en esta ciudad existen condiciones de accesibilidad tanto sociales como físicas, lo cual se cree que también es otra de las variables que se ponen en juego en la participación laboral de este colectivo de personas (Gilardoni & Torregiani Svicer, 2019). Teniendo en cuenta esta falta de oportunidades que, como ya se explicó, se determina en base a una serie de variables, Rodríguez y Sasía (2019), también desde el campo de la Terapia Ocupacional pero esta vez desde un enfoque mixto (de tipo cualitativo y cuantitativo), analizaron comparativamente a las PCD que tienen trabajo y a las desempleadas en un aprestamiento laboral, y obtienen como resultado que el empleo influye positivamente en la calidad de vida.

También hallamos cinco investigaciones que indagan los programas de inclusión laboral para PCD. Dos de estas son de Argentina, una es de Rosario, Santa Fe, la otra de Goya, Corrientes; y las tres restantes son de España.

En cuanto al estudio realizado en Rosario, Pretto y Pujol (2018) investigan dos programas de inclusión laboral para PCD de dicha localidad. A través de un enfoque cualitativo llevan a cabo cuestionarios y entrevistas en profundidad a diferentes profesionales: psicólogos, psicopedagogas, terapistas ocupacionales, una profesora de Educación Especial y una Licenciada en Comunicación Social. Concluyen que en ambos programas se necesita de trabajo interdisciplinario.

Ostolaza Urquijo (2020), desde la Psicopedagogía, investiga un programa de capacitación laboral en la ciudad de Corrientes. Mediante un enfoque mixto, hace uso de metodologías cualitativas y cuantitativas, dando lugar a la realización de entrevistas semidirigidas a la directora y a la psicopedagoga del programa y encuestas a las PCD que concurren al mismo. Entre los resultados se puede visibilizar que el programa investigado no incide en la inserción al trabajo, esto se hace evidente considerando que sólo una minoría de los participantes logra insertarse laboralmente al concluir el programa y, además, ellos mismos enuncian no sentirse satisfechos en el transcurso del mismo con el trabajo que se les asigna.

Por otro lado, Pérez Serrano (2008) se propuso, en la Universidad de Madrid, descubrir cómo se lleva a cabo el período de prácticas laborales a través de narraciones de los sujetos con discapacidad y de sus profesores. Realiza esta investigación a través de una metodología cualitativa y a partir del análisis de los diarios-cuadernos de experiencias, tanto de los alumnos con discapacidad como de los profesores tutores. Tres años después, también desde un enfoque cualitativo y en la Universidad de Madrid, evalúa la calidad del programa formativo de PCD intelectual, a través de entrevistas semiestructuradas, tomando información, esta vez, tanto de alumnos, profesores, colaboradores, como estudiantes en prácticas (Pérez Serrano, 2011). En esta misma línea, Montserrat Castro Belmonte y Montserrat Vilà Suñé (2014), en Girona, desde una metodología cualitativa, analizan un programa educativo ordinario ofrecido por las administraciones locales como espacio formativo no segregador para PCD, denominado: Planes de Transición al Trabajo (PTT).

En contraste con los antecedentes argentinos, estas tres investigaciones llevadas a cabo en España arrojan como resultado que los programas estudiados tuvieron resultados más positivos, denotando que, con la colaboración de todos los implicados, la inserción laboral de las PCD es posible. Además, Montserrat Castro Belmonte y Montserrat Vilà Suñé (2014), relevan que el programa que analizan significa, para las PCD, un espacio en el cual pueden reconocerse ellos mismos como sujetos trabajadores.

Continuando con esta temática, encontramos dos antecedentes que estudian dos tipos de programas de inclusión laboral de personas con discapacidad: la modalidad de empleo con apoyo y la modalidad de empleo protegido.

Por una parte, en la Universidad Autónoma de Madrid, España, Egido Gálvez et al. (2009) evalúan el proceso de formación para la inserción laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual que se desarrolla en el ámbito universitario, siendo el empleo con apoyo la modalidad utilizada en ese programa. Para la recolección de los datos, se utilizan cuestionarios, entrevistas estructuradas, entrevistas abiertas y diarios de experiencias. Dicha evaluación se realiza tanto con estudiantes, profesores, padres, como también con colaboradores de la universidad. Se concluye que tanto los alumnos como los docentes consideran que los conocimientos que adquieren mediante este programa son de utilidad para su futuro.

Por otra parte, se estudia, en el área metropolitana de Caracas, Venezuela, la relación entre la modalidad de empleo (protegido o con apoyo) y el nivel de calidad de vida laboral de las PCD intelectual leve. De Jesús et al. (2009) realizan, para este trabajo, entrevistas diseñadas en forma de encuestas a PCD que concurren a instituciones con programas de inserción laboral. Los resultados muestran niveles promedio de calidad de vida laboral altos para el caso de las personas que trabajan bajo ambas modalidades de empleo, y que no existe relación significativa entre la variable calidad de vida laboral y la modalidad de empleo bajo la cual trabajan estos

individuos, probablemente porque es la calidad de los propios programas de inserción laboral la que puede determinar la calidad de vida laboral de estos sujetos.

A su vez, Arango Soler et al. (2012) indagan otro programa, pero no de inclusión, sino de orientación vocacional para PCD. Este estudio es llevado a cabo en Colombia y tiene como objetivo optimizar un programa de Orientación Vocacional dirigido a beneficiarios en condición de discapacidad, con el propósito de favorecer un desempeño satisfactorio en la labor productiva del taller institucional y en su vida cotidiana para una futura reinserción laboral. Como instrumento de recolección de datos, utilizan un formato de Habilidades y Destrezas, que valora el nivel de las habilidades de la persona en áreas como motricidad fina y gruesa, procesos mentales, percepción sensorial, gustos, intereses y el desempeño dentro del taller, el cual es tomado a 20 participantes que concurren al programa. Los resultados revelan que, si bien la mayoría de los concurrentes despliegan un buen rendimiento laboral en las actividades del taller, respondiendo a los requerimientos de motricidad, percepción sensorial y procesos mentales, el programa asume malas prácticas de cuidado de la salud, lo cual denota limitaciones en su implementación.

Otro antecedente que hallamos tiene como objetivo conocer y comparar las expectativas laborales de los estudiantes con y sin discapacidad en la Universidad de Alicante, España. Suriá Martínez et al. (2016) realizan cuestionarios para llevar a cabo esta investigación, los cuales incluyen, en un primer bloque, los datos sociodemográficos del alumnado, como lo son, el sexo, el curso y la titulación; y en un segundo bloque, preguntas relacionadas con las creencias y expectativas de los estudiantes hacia la carrera y hacia su futuro laboral. En cuanto a los resultados obtenidos, en primer lugar, hay diferencias en el tipo de expectativas de un grupo con el otro: los estudiantes con discapacidad se destacan por expectativas materiales (lo que resulta más fácil, más corto, más accesible económicamente) y, por otro lado, en los estudiantes sin discapacidad aparecen otras expectativas que son más sociales (relacionadas con el prestigio, imitar a otros más significativos, etc.). Estos resultados dan cuenta de que las expectativas en los universitarios con

discapacidad van más en consonancia con las circunstancias socioeconómicas actuales (el costo de los estudios, su facilidad, entre otros).

Continuando con la selección de antecedentes, notamos que la temática de la inclusión laboral de las PCD ha sido abordada desde la disciplina psicopedagógica a partir de distintos puntos de vista.

Staffieri (2016), con una mirada cualitativa, analiza estos procesos de inclusión laboral desde la perspectiva de las PCD y de su entorno laboral. Los instrumentos de recolección de datos son entrevistas, las cuales se llevan a cabo en diversos ámbitos de la localidad de Rosario: un estudio jurídico, un local de ventas y objetos de decoración, un bar y un local gastronómico. Entre los resultados, los entrevistados valoran los espacios de inclusión, la posibilidad de las PCD intelectual de insertarse socialmente en todos los ámbitos y la predisposición de estas personas al momento de cumplir con sus tareas.

Maggi (2014), analiza los procesos de inclusión laboral de quienes trabajan con personas adultas con síndrome de Down, desde la mirada de los compañeros de trabajo, en la ciudad de Rosario. Utiliza una metodología cualitativa y sus resultados refieren que el trabajo con estas personas aporta a la concientización social y a acciones inclusivas.

Castro Durán et al. (2016) investigan, en Chile, la temática de la inclusión laboral a partir del estudio de la percepción de las PCD que asisten a centros de formación laboral y de la percepción de sus profesionales a cargo, enfocándose en la calidad de vida que estos sujetos presentan. Como instrumento de recolección de datos, se utiliza una Escala Integral compuesta por dos evaluaciones: objetiva y subjetiva de la calidad de vida de PCD intelectual. Se puede concluir que la autopercepción de las personas respecto a su calidad de vida es superior a la percepción de los profesionales a su cargo.

Esta problemática que estamos abordando, la inclusión laboral para PCD,

también fue estudiada desde el posicionamiento de los encargados de empresas a las que asisten sujetos con discapacidad. Ferruci y Forcada (2021) investigan qué concepciones de aprendizaje tienen los encargados y responsables de empresas gastronómicas en las que trabajan PCD. Emplean, para esta investigación, una metodología cualitativa y se posicionan desde una perspectiva en Derechos Humanos. A través de entrevistas individuales y semiestructuradas y el análisis de las mismas, pueden concluir que, en estos espacios, prepondera el Modelo Médico Rehabilitador. Además, refieren que estos encargados confunden los términos de inclusión e integración, pero que consideran que el ámbito laboral es aprendizaje y que los aprendizajes se construyen intersubjetivamente, entre los sujetos y el personal de la empresa.

Otro antecedente que tomamos nos parece fundamental, ya que su investigación se desarrolló en nuestro país, en la provincia de Buenos Aires, y su indagación está relacionada con las políticas públicas en materia de discapacidad e inclusión laboral. El objetivo de este trabajo es analizar cuáles fueron los avances y pendientes en los programas de inclusión laboral de PCD intelectual ofrecidos por el Estado y las organizaciones de la sociedad civil en el año 2017. La metodología es cualitativa y para su desarrollo se emplean entrevistas en profundidad realizadas a trabajadores con discapacidad y a referentes de organizaciones que apoyan su inclusión laboral. Como resultados, los investigadores afirman una creciente mejora de los niveles de inclusión laboral de las PCD con efectos positivos en el bienestar, especialmente subjetivo, gracias al acceso a programas estatales y de diversas organizaciones de la sociedad civil (Álvarez & Labrunée, 2019).

Desde otra perspectiva, hallamos un antecedente que creemos que puede servirnos en la reflexión acerca de los diversos modos de enseñar y acompañar en los procesos de formación laboral. Aranda Salas (2019) estudia la formación laboral en PCD vinculada con un enfoque pedagógico denominado educación ambiental. Esta investigación se lleva a cabo en Cuba, en una Escuela Especial que egresa adolescentes diagnosticados con discapacidad intelectual leve y que tiene como fin

la inserción sociolaboral para la vida cotidiana de estos estudiantes. El objetivo de este trabajo es promover la calidad de vida y la capacidad de autodeterminación de estos adolescentes a través de la inclusión sociolaboral. Se utilizan, para este estudio, observaciones, encuestas y entrevistas. Los resultados arrojan que la formación laboral, a través de este enfoque pedagógico, implica la interiorización de un saber construido social y culturalmente y se trata de una construcción interactiva entre sujetos, individuos, y comunidades; donde se reconfiguran los propios saberes y las identidades colectivas, funcionando como un aprender a aprender, como un diálogo abierto con los otros y con el mundo.

En esta búsqueda de antecedentes, no encontramos investigaciones que indaguen acerca de las categorías principales de nuestra Tesina, es decir, las modalidades de enseñanza y aprendizaje. Sí encontramos artículos que estudian diversas cuestiones que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, guardan relación con el tema, pero no aluden a las categorías recién mencionadas; además, estas investigaciones se desarrollan en contextos universitarios y no en aprestamientos laborales.

Por un lado, hallamos investigaciones que estudian las barreras y las posibilidades que atraviesan los estudiantes con discapacidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Moriña-Diez et al. (2013) estudian aquellas barreras y posibilidades en España, analizando, desde la perspectiva del alumnado con discapacidad, cómo los profesores contribuyen o no a su inclusión, a través de sus actitudes, proyectos y adaptaciones curriculares. Para esto, utilizaron una metodología biográfico-narrativa a través de grupos de discusión, entrevistas, observaciones, etc. Sus resultados indican que existen más barreras que posibilidades en las relaciones entre docentes y estudiantes con discapacidad, y que estas barreras están relacionadas, como por ejemplo, con las actitudes del profesorado, el inadecuado uso de algunas herramientas tecnológicas, etc.

A este respecto, Fernández Batanero et al. (2018) realizan una investigación, en la cual analizan las barreras para el desarrollo de planes de formación del profesorado en tecnologías de información y de comunicación (TIC) y discapacidad, y en aquellos aspectos que se consideran prioritarios en dicha formación. Este estudio es llevado a cabo en Sevilla, España, a través de una metodología cualitativa y de la realización de entrevistas a profesionales dedicados a la formación en dicha área. Los autores concluyen que las principales barreras que obstaculizan las actividades de formación de TIC y discapacidad en la mayoría de las comunidades autónomas se determinan, principalmente, por factores económicos, de tiempo y de actitud del profesorado.

Otra investigación, proveniente de Ecuador, estudia esta temática de las barreras y las posibilidades en la universidad, a través del análisis de la importancia de la resiliencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Se trata de una investigación de carácter cualitativo y en la que los resultados demuestran que la resiliencia es ampliamente conocida por los estudiantes pero que se la representa con una mirada más individual que social. (Pinargote Macías, 2018).

Otro aspecto que se considera como barrera que atraviesan los estudiantes con discapacidad en su trayectoria por la universidad tiene que ver con la trayectoria formativa de los docentes acerca de la discapacidad. Molano Tobar et al. (2021), a través de una metodología cuantitativa, estudian los programas de Educación Física, Recreación y Deporte en diferentes Universidades colombianas que incorporan, en sus planes de estudios, asignaturas que desarrollan el tema de la discapacidad. Los resultados de dicha investigación indican que existe debilidad en cuanto al ofrecimiento de asignaturas o cursos, dentro de los currículos, que aborden el tema de la atención a las PCD.

Por otro lado, también dentro del ámbito universitario, Aranda Redruello et al. (2014) estudian, desde una metodología cualitativa, las demandas educativas de

las PCD y la formación del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Madrid, España. Realizan entrevistas semiestructuradas individuales a estudiantes con discapacidad y obtienen los siguientes resultados: las PCD consideran que, si bien la universidad dispone de un servicio de apoyo al estudiante adecuado, un gran porcentaje piensa que existen graves problemas de accesibilidad al campus y a las aulas; además se denota una considerable falta de capacitación docente.

En esta misma línea, otros investigadores indagan, en una universidad de Colombia, las estrategias de enseñanza y aprendizaje para PCD visual que ponen en juego los docentes universitarios. Se realizan dos entrevistas: una a la jefa del área de promoción y desarrollo del bienestar institucional y la otra al docente del programa de contaduría pública. Los resultados arrojan que los docentes no se encuentran capacitados acerca del manejo y las estrategias para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual y, también, que la universidad no cuenta con ayudas especiales tales como un sistema braille para la enseñanza de estos estudiantes, además, que si bien existen políticas de inclusión, desafortunadamente, no se encuentran en funcionamiento (Roncancio Ramírez & Sáenz Guerra, 2016).

Para finalizar, encontramos un antecedente que es el que creemos que más puede relacionarse con lo que nosotras aspiramos a investigar. Esta investigación es realizada por españoles, pero se lleva a cabo en Chile. Barría Rojas y Jurado de los Santos (2016) indagan las necesidades de formación de los profesores de PCD en la formación laboral. Sus resultados muestran que la falta de capacitación en formación laboral afecta negativamente a esta práctica, respecto a diversos aspectos tales como: la selección de los contenidos, las estrategias y los procesos de evaluación, y el trabajo interdisciplinario. Inferimos que esta investigación se acerca a nuestra temática elegida, ya que estudia a quienes son los encargados de brindar la formación laboral y, de esta forma, hace hincapié en la formación y no en la participación laboral de PCD.

Todo lo expuesto en la selección de antecedentes da cuenta de que existe un vacío empírico en el estudio de la problemática que nos interpela como investigadoras. Si bien encontramos investigaciones relacionadas con el tema, que abordan la problemática de la discapacidad, la inclusión laboral y los procesos de enseñanza y aprendizaje de PCD en la universidad; ninguna de éstas se enfoca en las modalidades de enseñanza y aprendizaje que se construyen en el equipo de un Servicio de Aprestamiento Laboral.

4. METODOLOGÍA

[...] una *investigación* implica determinada intención de *conocer* alguna problemática a partir de poner en juego algunas reglas que –aunque flexibles– otorguen sistematicidad al conocimiento construido (Achilli, 2005, p. 31).

En este apartado, se hacen explícitos los aspectos metodológicos que dan cuenta de la elección del diseño de investigación que es, justamente, el cual permite sistematizar y dar rigurosidad al conocimiento que deviene de esta investigación.

4. 1. Objetivo general y específicos

Objetivo general: Conocer las modalidades de enseñanza y aprendizaje que se construyen en el equipo de trabajo de un Servicio de Aprestamiento Laboral para PCD de la ciudad de Rosario.

Objetivos específicos:

- Indagar las representaciones de los enseñantes de un equipo de trabajo de un Servicio de Aprestamiento Laboral en relación a la construcción de aprendizajes de las PCD.
- Identificar y analizar las modalidades de enseñanza de los enseñantes de un equipo de trabajo de un Servicio de Aprestamiento Laboral para PCD.
- Distinguir qué modalidades de aprendizaje se promueven en PCD desde un equipo de trabajo de un Servicio de Aprestamiento Laboral.

4. 2. Enfoque metodológico

Para la presente investigación se utilizó el enfoque cualitativo ya que este intenta recuperar la complejidad del sujeto, sus modos de ser y de hacer en el contexto que lo rodea (Sabino, 1992). Lo que busca no es explicar, sino comprender en un sentido de totalidad a través de técnicas que no producen datos medibles (Sabino, 1992).

Marradi et al. (2007) explican a este enfoque incluyéndolo dentro de los caminos

“no estándar” de la investigación. Plantean que esta forma de investigar considera la sensibilidad hacia el aporte cognoscitivo y los derechos humanos de los sujetos conocidos. Trabaja con la implicación del investigador en la realidad estudiada y busca construir los esquemas conceptuales más afines a las realidades que se están estudiando, más que verificar hipótesis predeterminadas de relación causal entre variables, como lo harían los enfoques “estándar” (Sabino,1992).

Este enfoque cualitativo se centra en trabajar con pocos casos para poder profundizar el significado que la población le otorga al hecho social (Sabino, 1992). Estos casos se abordan desde un proceso “espiral” que combina la obtención de información empírica y el análisis de los datos (Sabino, 1992).

4. 3. Diseño y alcance de la investigación

De acuerdo al tipo de información y al nivel de análisis que el investigador busca obtener y realizar en su estudio, se define el alcance de la investigación. Es decir, el tipo de alcance puede dar lugar a diversos tipos de estudios vinculados con el nivel de conocimiento científico al que se espera llegar.

En relación a esta tesina, como la investigación se construye a partir de la delimitación de una problemática poco investigada, es de alcance *exploratorio* (Ramos Galarza, 2020). Según Behar Rivero (2008) los estudios exploratorios tienen como finalidad realizar un acercamiento a problemáticas caracterizadas por haber sido poco estudiadas y novedosas, por lo cual el investigador debe ser minucioso en la búsqueda previa de otros trabajos que lo orienten acerca del nivel de conocimiento científico ya desarrollado.

Las investigaciones que poseen este alcance sirven para identificar conceptos o variables transitorias, sugerir afirmaciones y postulados e instaurar prioridades que den inicio a la indagación de nuevas problemáticas (Hernández Sampieri et al, 2014). Es por esto que funcionan como el punto de partida para la posterior realización de investigaciones de mayor profundidad (Behar Rivero, 2008).

Debido a todo esto, como explica Hernández-Sampieri (2014), las investigaciones de tipo exploratorio no se caracterizan por establecer un fin en sí mismas, sino más bien por establecer tendencias, identificar contextos y situaciones de estudios, relaciones entre variables, o determinar el tono de estudios posteriores más complejos y rigurosos.

A su vez, esta tesina no sólo es de alcance exploratorio, sino también *descriptivo*, ya que busca exponer las características del fenómeno a estudiar (Ramos Galarza, 2020). El conocimiento que se obtiene de este tipo de investigaciones, como lo enuncia Behar Rivero (2008), es de mayor profundidad que el que proviene de estudios de alcance exploratorio.

Según Hernández Sampieri (2014), los estudios descriptivos tienen como objetivo conocer en profundidad las características del fenómeno que se analice, buscando especificar sus propiedades, ahondando en los perfiles de las personas, comunidades, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. En otras palabras, identifican características del universo de investigación, detallando el fenómeno estudiado a través del análisis de uno o más de sus atributos (Behar Rivero, 2008).

Se puede afirmar que los estudios descriptivos buscan realizar una caracterización profunda de los hechos o situaciones que determinan su problema de investigación, para lo cual recurren a instrumentos de recolección de datos tales como las observaciones, las entrevistas, y los cuestionarios (Behar Rivero, 2008).

4. 4. Participantes

La investigación se realizó en un Servicio de Aprestamiento Laboral que forma parte de un centro que depende de una Universidad privada de Rosario. Este es un espacio que coordina actividades destinadas a la promoción de los derechos de las PCD.

En esta investigación participaron los enseñantes que brindan los diversos talleres de Carpintería y Tapicería, Alfabetización digital, Actividad Física y Recreación, Resolución de Situaciones, Mosaiquismo, Administración y Gestión, Servicios Generales y el taller “Acompañando Trayectorias”. Si bien el equipo de trabajo del Servicio de Aprestamiento Laboral se conforma por más personas, el trabajo de campo de esta investigación se centró en aquellos que están encargados de brindar las capacitaciones, ya sean profesionales, docentes o técnicos.

4. 5. Instrumentos de recolección de datos

Uno de los instrumentos que se utilizó en el campo, para la recolección de datos, es la entrevista. Tomando a Sabino (1992), la entrevista es una manera especial de interacción social que tiene como objetivo la recolección de datos para una investigación. En ésta, el trabajo del entrevistador consiste en formular preguntas a los entrevistados para que éstos le aporten datos de interés, generando un diálogo singular y asimétrico.

Entre los distintos tipos de entrevistas, en esta investigación se recurrió a la entrevista semi-dirigida/semi-estructurada individual. Tomando a Ander Egg (2003), en la misma, no existe ningún tipo de cuestionario, sí puede haber algunas preguntas disparadoras que acompañen al entrevistador. Pero lo más importante es que éste no pierda de vista el guion de temas y objetivos que se consideran centrales para la investigación. Estas características le otorgan, a este tipo de entrevista, un amplio margen de libertad y flexibilidad para su desarrollo, es por esto que decidimos tomarla para nuestro trabajo de campo.

El desarrollo de la entrevista semi-dirigida permite que se alternen secuencias no directivas que le dan lugar al entrevistado para que pueda expresarse libremente, pero también secuencias directivas, en las que las intervenciones del entrevistador tienen como fin esclarecer puntos del diálogo que han quedado confusos (Albajari, 2007).

En este trabajo investigativo, los entrevistados fueron diez de los enseñantes del Servicio de Aprestamiento Laboral: profesionales, técnicos y docentes que forman parte del equipo. Las entrevistas fueron orientadas a partir de los siguientes ejes: “representaciones del aprendizaje y su construcción”; “modos en que los enseñantes transmiten la información, planifican las clases y los temas que comprende cada taller”; “posicionamiento que le dan los enseñantes a las PCD”; “modos en que los enseñantes median entre los objetos de conocimiento y los aprendientes”.

Si bien en nuestro proyecto de investigación habíamos planteado la intención de utilizar un segundo instrumento de recolección de datos, la observación, esta iniciativa se complejizó a causa de acontecimientos con los cuales nos enfrentamos en el campo.

Entendemos a los acontecimientos que dificultaron la realización de observaciones a los talleristas y a los concurrentes como parte de las características de un contexto obstaculizador (Carlino, 2005). Al realizar un trabajo investigativo, Carlino (2005) explicita que es posible encontrarse con aspectos que faciliten la tarea y/o con características que obturen dicho proceso, éstas últimas forman parte del contexto obstaculizador.

Al momento de acercarnos al campo, pudimos acceder a realizar una observación de uno de los talleres, pero una vez obtenidos los datos de esta única observación, comprendimos que no era posible efectuar un análisis porque no había otros datos con los cuales estos pudiesen ser relacionados y/o contrastados.

Lo que buscamos explicar aquí es que los hechos acontecidos en el campo obstaculizaron la realización de más observaciones. Al llevar a cabo los intercambios necesarios para continuar con el trabajo de campo, percibimos condiciones institucionales relacionadas con una cierta resistencia a nuestro acercamiento a la institución, que nos condujeron a desestimar el pedido de la realización de más observaciones.

No obstante, consideramos que los datos obtenidos en las diez entrevistas fueron suficientes, porque los discursos de los talleristas nos permitieron dar cuenta, a partir del análisis que se llevó a cabo, de los objetivos investigativos planteados. Entendemos que esto también está vinculado con las ventajas de este instrumento de recolección de datos. Como explicita Kuhn (como se cita en Sabino, 1992), la riqueza de la entrevista radica en que los datos son brindados a través de los discursos de los mismos actores sociales que se investigan, es decir, se trata de sujetos que expresan, en primera persona, sus deseos, pensamientos, conductas, emociones, experiencias, lo cual sería inviable de efectuar a partir de otro instrumento de recolección de datos.

4. 6. Procedimientos de recolección de datos

En principio, elaboramos los Consentimientos Informados, documentos a través de los cuales fuimos autorizadas para llevar a cabo la observación y las entrevistas. Luego de tener las autorizaciones correspondientes, concurrimos al establecimiento a realizar las primeras tres entrevistas y la observación. Posteriormente, acordamos con los otros siete talleristas las entrevistas restantes de modo virtual. Una vez finalizado todo esto, se dio lugar al tratamiento de los datos.

4. 7. Análisis de datos

Tomando aportes de Fernández Nuñez (2006), es el análisis de datos cualitativos la instancia de la investigación en la cual se encuentran temas y conceptos dentro de los datos recolectados. Al paso que se avanza en este análisis, dichos temas y conceptos se van entrelazando en una discusión más profunda que posteriormente arriba en las reflexiones finales (Rubin y Rubin, como se cita en Fernández Nuñez, 2006). No debe confundirse que más allá de que el análisis sea cualitativo y no cuantitativo, éste no puede perder su carácter riguroso, su orden secuencial y su coherencia científica.

Para este estudio se utilizó el enfoque cualitativo y la técnica de análisis de

contenido. Esta técnica es una de las más reconocidas y utilizadas en el campo de las Ciencias Sociales. Emplea un conjunto de procedimientos para la interpretación de mensajes, textos o discursos que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados. Su objetivo es construir y procesar datos importantes acerca de las condiciones en que se generaron aquellos textos o acerca de las condiciones que puedan darse para su posterior empleo, a través, en este caso, de un enfoque cualitativo, que supone una lógica basada en la combinación de categorías (Piñuel-Raigada, 2002).

En relación al criterio de separación de las unidades de contenido, se tomó el criterio temático para el análisis de las entrevistas individuales. Según Rodríguez Sabiote et al. (1992), este criterio se identifica por reducir al texto en función al tema acerca del cual trate.

En cuanto al tipo de categorización utilizado para la identificación y clasificación de las unidades de contenido, fue mixto. Esto significa que realizamos tanto procesos inductivos, en los cuales construimos categorías a través de la lectura que realizamos del material que obtuvimos, sin tener en cuenta las categorías de inicio; como también procesos deductivos, a través de los cuales adaptamos las unidades a categorías ya existentes (Rodríguez Sabiote, 2003).

Desde esta concepción, las categorías de análisis formuladas a priori (realizadas a través de procesos deductivos) y sus correspondientes subcategorías, son las siguientes: **Representaciones de los enseñantes sobre la construcción del aprendizaje** (Cómo conceptualizan al aprendizaje los enseñantes, La construcción de andamios de los enseñantes); **Modalidades de enseñanza de los enseñantes** (Modos en que los enseñantes muestran el conocimiento, Modos en que los enseñantes posicionan a las PCD); y **Modalidades de aprendizaje que promueven los enseñantes** (Lugar que le otorgan los enseñantes al cuerpo de los aprendientes en su construcción como sujetos trabajadores, Modo en que los enseñantes significan a los objetos de conocimiento, ¿Qué lugar de autoría les

otorgan los enseñantes a los aprendientes?).

Este proceso implicó un arduo trabajo de reflexión para poder poner en discusión el posicionamiento escogido en nuestro marco teórico con los datos reales obtenidos en todo el trabajo de campo.

Por otra parte, con el objetivo de lograr una mayor comprensión para el lector en esta instancia del estudio, se plantean las siguientes referencias para dar cuenta de los talleristas entrevistados: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10.

5. RESULTADOS

“El problema que se recorte se encuentra condicionado por la trama que sepamos tejer y por los hilos que se seleccionan para realizar ese tejido” (Filidoro, 2008, p. 24).

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos a través del análisis de los datos recabados en el trabajo de campo, puestos en diálogo con nuestro marco teórico.

5. 1. Representaciones de los enseñantes sobre la construcción de los aprendizajes

5. 1. 1. Cómo conceptualizan al aprendizaje los enseñantes

En los discursos de los entrevistados pudimos diferenciar que cuatro de diez talleristas significan al aprendizaje como un proceso que se da cuando el sujeto puede poner en práctica un conocimiento, de manera concreta, en la realidad. Algunos de los enunciados que dan cuenta de dicha significación son los siguientes:

[...] una vez vino una mamá [...] y me dijo: “vos sabés que la otra vez, mi hijo, en una reunión familiar, intervino...”, se había cortado la luz y él le estaba dando al padrastro palabras técnicas que habíamos utilizado acá [...] su mamá me decía que estaba muy emocionada [...] era un montón que ellos hayan podido llevarse estas pequeñas cosas (E1, tallerista de Servicios Generales y Carpintería).

Otro tallerista enuncia lo siguiente:

[...] entonces sí o sí tiene que ser con esta dinámica de salir a practicar porque de otra forma no queda claro, hay que ponerlo en concreto a lo concreto [...] se pueden armar infinidad de discusiones [...] y eso después te

cuentan que por fuera del taller lo aplican... eso es lo más rico del después (E4, tallerista de Resolución de Situaciones).

Por otro lado, otro de los entrevistados refiere “Aprender es hacer [...] ¿Para qué vos aprendés si no hacés? [...] ustedes preguntaban de cómo ves cómo aprende, y... es bastante intangible también. Vos vas viendo a lo mejor cambios de conducta, cambios de discurso [...]” (E5, tallerista de Actividad Física y Recreación).

Por último, E9. menciona que:

[...] al mismo tiempo ellos trabajan en ferias [...] entonces lo que se hace es buscar espacios de feria para que ellos puedan vender lo que producen y no sólo quede en el simulacro del manejo del dinero en el momento que están en el taller [...] sino que esté la posibilidad de movilizarse y participar socialmente (E9, tallerista de Acompañando Trayectorias).

Podemos inferir que los dichos expresados tienen relación con un aspecto del que da cuenta Müller (2009) acerca del aprendizaje, cuando plantea que en la medida en que cada sujeto se apropia de los conocimientos se va incluyendo en el mundo cultural y simbólico. En otras palabras, aprender le permite construir representaciones simbólicas que lo habilitan a ser un partícipe activo en la sociedad.

Con respecto a los postulados de Müller (2009), también consideramos que específicamente en los enunciados de la E9 puede apreciarse en la tallerista una consideración hacia la dimensión cultural del aprendizaje. Como plantea Aranda Salas (2019), la formación laboral implica la interiorización de un saber construido social y culturalmente y se trata de una construcción interactiva entre sujetos, individuos, y comunidades; donde se reconfiguran los propios saberes y las identidades colectivas, funcionando como un aprender a aprender, como un diálogo abierto con los otros y con el mundo.

Por otro lado, una tallerista de Administración y Gestión (E2), ante la pregunta ¿Qué es para usted el aprendizaje?, refiere:

Yo siempre digo que cuando vos aprendés algo es porque [...] lo podés transmitir, cuando vos lo hacés, yo siempre digo... si vos aprendiste un tema, es cuando se lo podés contar a tu abuela [...] que no tiene ni idea de lo que vos estás estudiando [...] y ella lo puede entender, eso para mí es el aprendizaje. Si vos pudiste hacer eso y pudiste transmitir el conocimiento, no de memoria, si lo hacés pasar de lo subjetivo a lo objetivo, de ahí a lo concreto y bueno, eso es para mí el aprendizaje.

Inferimos que en este enunciado la tallerista atribuye, en su posición de enseñante, el sentido de la transmisión de lo aprendido, donde el conocimiento deviene subjetivo. A este respecto, Fernández (2000) explicita que ser enseñante no basta solo con poseer información y transmitirla, sino que significa que, desde este modo subjetivo de situarse, el enseñante pueda abrir espacios para aprender. La apertura de estos espacios implica tanto construir conocimientos como construirse a sí mismo como sujeto creativo y pensante; por lo tanto, se trata de espacios que son, al mismo tiempo, objetivos y subjetivos.

Además, dos de los talleristas explicitan que el aprendizaje está atravesado por diferentes tiempos y formas para cada PCD:

[...] ellos aprenden de otra manera, tienen otros tiempos, otras formas de internalizar, por supuesto que todos tenemos otros tiempos, pero he apuntado a esta población porque también habla mucho de esto la historia de sus procesos de aprendizajes (E4).

[...] lo que a mí me costó es cómo no pueden entender esto que es tan fácil para mí [...] ellos están un mes para hacerlo, yo tengo que manejar los tiempos a nivel personal [...] quiero que ellos lo hagan a su tiempo [...] a veces tenés los que tardan más y tenés uno que va más rápido, el otro que no soporta, uno que se pone nervioso [...] y ahí vuelvo a intervenir yo con preguntas sobre [...] qué parte no entienden y así los acompaño (E1).

En relación a estos enunciados, entendemos que E1 y E4 se refieren al aprendizaje como un proceso que no tiene que ver con ninguna “esencia” predeterminada ni con un modelo a seguir. Por lo tanto, a los decires de Agamben (como se cita en Filidoro, 2011) el aprendizaje, según estos enseñantes, es más bien pensado desde el lugar de la ética y no de la esencia, como una potencia que considera la diversidad en los modos de ser aprendientes.

Por otra parte, dos de los talleristas dan cuenta de la relación del aprendizaje con la autonomía: “[...] lo que yo me pregunto es si no lo hubieran infantilizado así, cuánto de la autonomía hubiera ganado” (E1).

[...] el aprendizaje lo veo más del lado de adquirir los conocimientos, del poder hacer algo que, si se aprende hoy, poder resolverlo mañana sin tener que volverlo a repetir, obviamente que es un proceso y que no pasa de un día para el otro día [...] lo veo un poco por ese lado, del poder independizarse. Acá está muy marcada la independización de los conocimientos (E6).

Reflexionamos acerca de esta relación, la cual, desde nuestro posicionamiento, se encuentra estrechamente ligada con el concepto de autoría de pensamiento. Es fundamental el concepto de autoría de pensamiento ya que se entiende como condición para la autonomía de la persona. Y simultáneamente, esta autonomía

favorece, también, la autoría de pensar. Es así que, en la medida en que alguien se torne autor, podrá conseguir algo de autonomía (Fernández, 2000).

Continuando la reflexión acerca de la autonomía y la autoría, en el discurso de tres de los enseñantes, se distingue que relacionan los procesos de aprendizaje de los concurrentes con la manera en que el entorno los ha ubicado, nombrado, mirado, posicionado a través de su historia. A continuación, se exponen tales enunciados:

Por un lado, E1. expresa: “[...] lo que yo me pregunto es si no lo hubieran infantilizado así, cuánto de la autonomía hubiera ganado.” También E4, cuando se le pregunta sobre cómo entiende al aprender, responde:

Ellos están atravesados por una historia que siempre los marcó, “bueno él no va a poder, no porque pobrecito” [...] tienen una carga históricamente hablando, una carga histórica, subjetiva y demás que tuvieron las personas que los miraron, que los nombraron, que estuvieron ahí construyendo su identidad [...]

E5, refiriéndose más allá del entorno familiar, ejemplifica con una situación en la que esto acontece en ámbitos laborales:

[...] hay gente con discapacidad incluida en lo laboral [...] pero es el pibe que ceba mates [...] ese pibe no es el que nosotros queremos, nosotros queremos un trabajador. No queremos un pibe que esté ahí porque hay un cupo [...] o “trajo un papel mal, no importa” y ¿qué no importa? [...] ¿porque tiene discapacidad? No, andá y buscalo y que lo traiga bien [...] o enseñale, o acompañalo [...] porque es un trabajador, eso le da dignidad, no tener el puesto y que esté ahí.

Estos enunciados nos conducen a traer un postulado de Fernández (2000) quien explica que para que un sujeto pueda aprender necesita de enseñantes que lo invisten de la posibilidad de ser aprendiente y le otorguen un lugar de sujeto pensante. Escuchando a los entrevistados y reflexionando arduamente sobre sus discursos, nos preguntamos: ¿en qué lugar de sujetos pensantes quedaron estos concurrentes cuando fueron atravesados por un entorno que los inhabilitó de la posibilidad de ser aprendientes?

A su vez, a partir de estos decires, pensamos que estos talleristas comparten ciertos rasgos con el Modelo Social de la perspectiva en discapacidad. Este modelo aparece con todo un cambio de paradigma que trae consigo diferentes modos de pensar y comprender a la discapacidad e intervenir sobre ésta. En este modelo, las causas de la discapacidad son sociales, responsabilizan al entorno, y por esto se considera que el aporte que pueden realizar las PCD a la sociedad no es distinto que el del resto de las personas (Palacios, 2008). Este análisis se contrapone a los resultados obtenidos en otra investigación realizada, también, en Rosario acerca de qué concepciones de aprendizaje tienen los entrevistados. En tal estudio, se arriba a que dichas concepciones se relacionan más con el Modelo Médico Rehabilitador (Ferrucci & Forcada, 2021). Vale aclarar, de todos modos, que tal investigación se realiza a encargados y responsables de empresas en las que trabajan PCD y no en ámbitos de formación laboral y que lo que se investiga son concepciones de aprendizaje y no representaciones.

5. 1. 2. La construcción de andamios de los enseñantes

En relación a este apartado, tres de los talleristas explicitaron su práctica de modo tal que pudimos pensar en el concepto de Andamiaje y en el de Zona de Desarrollo Próximo. La construcción de andamiajes trata de un proceso progresivo de transferencia, en el cual, al comienzo, se generan más apoyaturas y, con el tiempo, se van retirando paulatinamente en la medida en que el sujeto va logrando

los aprendizajes (Bruner, como se cita en Camargo Uribe & Hederich Martínez, 2010).

Uno de los talleristas, al explicarnos cómo se va desarrollando el año, relata lo siguiente:

[...] yo ni bien empezamos con un tema nuevo, empiezo siempre yo estando muy encima, marcando mucho, señalando en la computadora donde está tal cosa y tal otra, apoyándome en el pizarrón, o mostrando la pantalla para que vean todos. Y después, con el tiempo, bueno, doy una actividad, pero en la actividad también yo estoy encima, voy indicando, y así, de a poco se va dando un poco más de independencia, hasta llegar a las últimas semanas en las que subo la actividad y les digo bueno hagan la actividad y si necesitan ayuda me piden, pero yo, voy a estar acompañando (E6).

Consideramos que otro de los talleristas pone en juego estos conceptos ya que expresa que comienza el año brindando desafíos en forma conjunta, acompañando de manera más cercana y a medida que pasa el año, va tomando distancia (sigue acompañando, pero desde otro lugar) en el sentido de que ellos puedan, progresivamente, ir construyendo ese espacio de manera más autónoma y con ese motivo propone, para el final del año, una dinámica de juego libre:

[...] empiezo con algunos juegos de atención en general, en la primera parte del año; pero ahora ya empiezo con los desafíos [...] y después que ellos creen sus propios desafíos [...] más sobre el final del año, yo trabajo juego libre [...] entonces bueno “ahora jueguen” “¿y qué hacemos?” “jueguen” [...] hay una sola regla, no hay nadie que pueda quedar sin jugar [...] es lo único

en lo que yo por ahí puedo intervenir, entonces yo no intervengo, a veces juego, pero no intervengo.

Otra tallerista, además, cuando nos comenta de qué manera organiza una jornada, explicita que cada día elabora una guía de planificación, la cual es siempre flexible a lo que acontezca. Consideramos que la construcción de andamios se produce por el sentido que le atribuye la tallerista a esa “guía” de la cual nos habla: funciona como una oferta pedagógica pensada para ese grupo en singular, como herramienta que organiza la propuesta, pero que puede y debe ser flexible, dando siempre prioridad a lo que devenga de la palabra de los concurrentes:

[...] la primera parte es la palabra de ellos, yo abro el taller con una pregunta, que es si alguien tiene alguna situación para comentar [...] hay muchos inconvenientes entre ellos y suceden por el uso de redes, entonces pregunto cómo van con el uso de redes [...] solamente yo hago [...] el disparador del taller. Supongamos que uno dice: “a mi fulanito me molesta todo el día, me escribe por redes”, bueno yo tomo eso que trae la compañera [...] y lo abro a todo el equipo... “[...] ¿ustedes qué harían en una situación similar?” Y ahí tratamos de construir una herramienta que nos sirva a todos [...] se arman discusiones súper interesantes [...] si no, puede pasar [...] que nadie quiera contar nada [...] en ese momento, abro yo una situación, yo tengo siempre situaciones que podrían suceder en un trabajo [...] (E4).

A partir de estos enunciados, inferimos que estos enseñantes, en su práctica diaria, van andamiando los procesos de aprendizaje de los concurrentes. Hacen referencia a un “acompañar” al que caracterizan como progresivo. Consideramos que esta manera de acompañar está íntimamente relacionada con el concepto de

ZDP. Cuando los talleristas hacen referencia a la primera parte del año, entendemos que, en cierta forma, lo que dicen es que van evaluando el nivel de desarrollo real al que acceden los concurrentes y, sobre ese nivel de desarrollo real, van construyendo andamios, apoyaturas, las que se sostienen con determinada regularidad: “[...] empiezo siempre yo estando muy encima, marcando mucho [...]” y luego van disminuyendo en relación a cómo ese nivel de desarrollo va cambiando, acrecentando. Así, van andamiando en un entre, del nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial: “[...] cada vez ir trabajando más esto de la independencia y de la autogestión [...], en palabras de Vigotsky, sería enseñar “dentro de la zona de desarrollo más próximo” (Vigotsky, como se cita en Rosas y Sebastián, 2010).

5. 2. Modalidades de enseñanza de los enseñantes

5. 2. 1. Modos en que los enseñantes muestran el conocimiento

A continuación, daremos cuenta como dos de los entrevistados apelan a la importancia de la flexibilidad al momento de enseñar:

Mi trabajo nunca es lineal [...] no puedo pretender que yo llego con una actividad y la actividad funciona. La flexibilidad es la primera habilidad que uno debe tener como tallerista, porque de verdad de ninguna otra manera funciona. Estructuralmente yo tengo como una guía [...] no es que yo voy y veo lo que sucede, por supuesto que no, porque estructuralmente tiene una forma. Pero después, en el día a día, uno va viendo si puede continuar con la estructura o no (E4).

[...] vos te das cuenta cuando algo funciona o no y te das cuenta sobre la marcha, ir viendo y dándote cuenta de qué sirve, de qué no sirve, de cómo

se aprende, de cómo no se aprende es todo un proceso. Traje esta actividad y no le sale a nadie o realmente no se entiende, y bueno, sé que por ese lado no hay que ir. Después a lo que yo realmente siento que aporta contenidos y encima la pasan bien haciéndolo, genial (E6).

Lo no predecible, lo inmediato, la simultaneidad de pequeños sucesos y los cambios repentinos ponen en movimiento las previsiones hechas y las decisiones tomadas por el docente y dan lugar a que los sucesos de clase a la hora de la interacción tomen cauces no previstos (Souto, 1996). Si bien esta autora realiza este planteo en un contexto de clase escolar, creemos que es posible traerlo a este espacio de taller del Servicio de Aprestamiento Laboral. De esta manera inferimos, a partir de los discursos de los enseñantes, que, si bien ellos cuentan con una estructura planificada para cada taller, entienden que esto no puede superponerse a la importancia del emergente o lo imprevisto que pueda devenir de cada encuentro, lo cual debe ser tomado y utilizado para el acontecer del taller.

Por otro lado, tres de los entrevistados coinciden al referirse a su modo de enseñar desde lo concreto y la experiencia:

[...] si se les abre la posibilidad de poder trabajar, yo también les tengo que enseñar con qué se van a encontrar [...] la misma dinámica del taller es que ellos mismos busquen por ejemplo los pinceles, y así ellos mismos van conociendo donde están las cosas y así se van manejando. No les sirve a ellos que yo les ponga todos los materiales sobre la mesa [...] (E1).

[...] cuando tenemos el tiempo me siento con ellos y vemos cada uno los errores porque a veces pienso, cuando ellos tengan que pasar en un papel en su casa o en su trabajo yo no voy a estar para corregirles, entonces digo, bueno, les doy el papel que ellos lo vean y que puedan decir ¿cuál es la

diferencia entre la palabra que está en el papel? en el papel, que está bien escrita y en esa que yo escribí en la computadora... ¿qué le falta? ¿una tilde? ¿está en mayúscula? [...] (E2).

[...] entonces seguimos con Google Maps, pero le vamos a anexar, vamos a ir a merendar todos juntos, entonces trabajamos la utilización del dinero, pero también cómo organizar un evento [...] ayer me decía, por ejemplo, uno de mis compañeros, por qué no vas a reservar vos y después vamos, no no, porque así no funciona la vida adulta, si yo quiero festejar mi cumpleaños, bueno, voy a esperar que alguien vaya a reservar si van bien y si no, no... no funciona así. Entonces, ellos van a ir conmigo, vamos a ir en un grupo reducido a reservar, [...] lleva un tiempo la salida, pero cuando se concreta, es maravilloso, lo que sucede ahí es genial (E4).

Frente a los dichos de los entrevistados podemos reflexionar que, en su tarea como talleristas, promueven la construcción de aprendizajes desde lo concreto, buscando que los aprendientes puedan comprender lo que se enseña pasando por la experiencia en un contexto real laboral (debido a que se trata de un Servicio de Aprestamiento Laboral) a partir del cual puedan enlazar lo teórico con lo práctico. Como así lo explica Eisner (como se cita en Davini, 2015) “siempre se comprende mejor y se despierta mayor interés si se trabaja desde lo observable, en forma real o simulada. La motivación y el aprendizaje se incentivan cuando se enseña sobre la base de la experiencia [...]” (p. 73).

Otro punto a considerar dentro de este análisis, tiene que ver con cómo los enseñantes, en su discurso, dan cuenta del placer puesto en la construcción de aprendizajes de los concurrentes: “[...] también está bueno la cuestión de transmitir conocimientos y ver que se disfruta, que una persona aprenda y que puede apropiarse los recursos y te das cuenta que le sirven, está bueno” (E6); “[...] uno vehiculiza o

permite esta posibilidad de compartir lo que conocen, lo que saben, lo que les apasiona también a ellos” (E9).

[...] el otro día llegaron los chicos y me dijeron que el fin de semana fueron todos juntos a la heladería, se juntaron, miraron en Google Maps y fueron [...] eso es lo que más me llena, ver el después con el hacer real, con nosotros van a merendar, sí, pero es una actividad guiada, es mucho más rico lo que me plantearon que pudieron hacer (E4).

Tomando en consideración estos decires, reflexionamos a partir del planteo de Fernández (2000). Esta autora explica que cuando la posición que asume el enseñante está investida por la importancia que le da a lo enseñado, lo que espera del aprendiente, la confianza que en este deposita en relación a lo que puede aprender y la alegría y el placer implicados en su propio acto de enseñar, se conforma el terreno donde los sujetos pueden aprender. Inferimos que estos enseñantes manifiestan en sus enunciados el placer puesto en juego en su enseñanza, dicen, por ejemplo: “[...] eso es lo que más me llena [...]”; “[...] está bueno [...] ver que se disfruta”.

Es importante destacar que si bien este último análisis tiene su correlato sólo con tres de los entrevistados es porque son sólo estos talleristas los que lo enuncian de manera explícita. Pero en el resto de los enseñantes esto también aparece, percibimos cierto disfrute, alegría, placer al momento de interactuar con ellos: cómo relatan su quehacer, cómo hablan de los concurrentes, el lugar (posibilitador) en el que los ubican; pensamos que esta manera de posicionar a los sujetos aprendientes está íntimamente relacionada con la alegría del enseñante. Fernández (2000) también plantea que la alegría es un posicionamiento, una actitud capaz de habilitar ese espacio <<entre>> el sujeto y lo pensable, en el cual es posible que el pensar acontezca. “Un enseñante es alguien que cree y quiere que el aprendiente aprenda”

(Fernández, 2000, p. 36).

5. 2. 2. Modos en que los enseñantes posicionan a las PCD

En esta subcategoría, pudimos encontrar diversos puntos de análisis en relación a cómo son posicionados los concurrentes. Por un lado, dos de los talleristas coinciden en que no se debe infantilizar a los jóvenes y adultos: “[...] yo ni lo infantilizo ni me excedo, de igual a igual [...] lo que yo me pregunto es: si no lo hubieran infantilizado así, cuánto de la autonomía hubiera ganado” (E1);

[...] y a mí lo que me sucede al trabajar con jóvenes con discapacidad es que lo posiciono como joven, hay una cuestión de identidad de la juventud, de poder pensarlo más allá de su discapacidad [...] en eso puedo destacar que me puedo diferenciar de otro profesional que te habla del “pacientito”. No podría ponerme en ese lugar. Es un joven, tiene un nombre, tiene una edad, tiene características que lo hacen singular y no es el “pacientito” (E9).

En relación al término “infantilizar”, Fernández (2005) alude a tomar una posición que no corresponde con la edad. Cuando se toma una posición infantil, no se logra recuperar en los adultos precisamente la alegría de los niños. Consideramos que el E1 y la E9 también comprenden este término de esta manera y por eso explicitan su desacuerdo con el mismo.

Otro aspecto que pudimos percibir en el discurso de otros dos de los talleristas está relacionado con una postura que entendemos que tiene que ver con la ética del Marco Social de la Perspectiva en Discapacidad:

[...] uno ya deja de ver la discapacidad, deja de preguntar cuál es el diagnóstico y qué es lo que tiene [...] cerrás el libro que te dice “tiene estos síntomas, estos signos, tenés que actuar de esta manera” y te corrés y decís

bueno, Fulanito y Fulanita cuántos años tienen, qué familia tienen, qué cosas les gustan y qué no [...] entonces empezás a sacar todo eso que es la discapacidad y los ves. Nosotros trabajamos con personas que tienen discapacidad, pero son personas (E2).

[...] qué más rico que escuchar a una persona con discapacidad hablar de la discapacidad, quién soy yo para hablar [...] de discapacidad [...] mejor que ellos hablen y yo en base a eso [...] moldeo mis herramientas [...] pienso que los procesos de aprendizaje de las personas con discapacidad son distintos de las personas que en teoría no tenemos discapacidad, que en realidad me gusta decir que funcionamos distinto y no que no tenemos discapacidad, porque si yo hoy me ubico, por ejemplo, en una universidad de Bioquímica, bajo ningún punto de vista voy a poder, voy a necesitar millones de apoyos [...] entonces no es que no tengo discapacidad, funciono distinto (E4).

Posicionándose desde el Marco Social, se sostiene que el modo de nombrar a las PCD tiene una fundamental importancia por el hecho de que, como explica Staffieri (2016), este modelo entiende que la discapacidad sólo es una característica más del sujeto y no una limitación que engloba a toda la persona y que, por ende, la discrimina y excluye. Posicionándonos desde la perspectiva psicopedagógica que tomamos para analizar esta investigación, también relacionamos estos discursos con algunas de las particularidades de la ética de la Psicopedagogía Clínica. Este posicionamiento se preocupa por entender la singularidad de un sujeto, grupo o institución, el sentido particular que tienen sus características y sus problemáticas, en relación a su historia y a su ubicación en el mundo sociocultural (Müller, 2009). Entendemos que a esto aluden las talleristas E2 y E4 cuando expresan los

enunciados, a dejar de lado la discapacidad para tomarla simplemente como una característica más de la singularidad que puede tener cada sujeto.

El último aspecto que pudimos analizar de esta subcategoría tiene que ver con las relaciones existentes entre el sujeto enseñante y el sujeto aprendiente en cada persona. A continuación, daremos cuenta de los discursos de dos entrevistados: “[...] bueno entonces si alguien tiene alguna dificultad para escribir intento que pueda compartir la computadora con alguien que lo pueda ayudar, pasa mucho eso, que se ponen en el rol de ayudar al otro” (E6).

[...] si hay cuatro chicos que me están pidiendo ayuda [...] puedo ir de a uno, me fijo qué necesita y por ahí me doy cuenta de que en la otra punta hay un compañero que le está diciendo a otro: ¿Querés que te ayude? Entonces ahí me doy cuenta que el que está explicando algo es porque lo sabe [...] (E3).

Es a partir del análisis de los enunciados que entendemos que los talleristas podrían estar realizando el trabajo subjetivo de aceptar que su función (de enseñantes) va a ser como la de un objeto transicional, porque el aprendiente, en algún momento, puede dejar de necesitarlos y que deben apelar siempre al sujeto enseñante de los sujetos aprendientes.

5. 3. Modalidades de aprendizaje que promueven los enseñantes

5. 3. 1. Lugar que le otorgan los enseñantes al cuerpo de los aprendientes en su construcción como sujetos trabajadores

Como entendemos que “[...] el aprendizaje pasa por el cuerpo” (Fernández, 1987, p. 65), consideramos necesario incluir en el análisis acerca de las modalidades de aprendizaje que promueven los enseñantes, cómo éstos significan al cuerpo de las PCD en la formación laboral, entendiendo a ésta como un proceso en el cual los concurrentes se van construyendo a sí mismos como sujetos

trabajadores.

Dos de los talleristas de Actividad Física y Recreación dan cuenta de cómo entienden su espacio desde la comprensión del propio cuerpo como un medio:

En Aprestamiento se plantea [...] en una reunión, por qué no había nada de actividad física [...] cuando a mí me proponen, yo digo [...] ¿qué tiene que ver un taller de gimnasia en formación laboral? La actividad física como yo la veo no es gimnasia [...] tiene que ver con poner el cuerpo o con que el cuerpo que nos toca habitar es con el que tenemos que movernos durante toda la vida [...] conocerlo, manejarlo, ubicarlo, en relación con el espacio, en relación con los objetos, en relación con el otro [...] (E5).

[...] después también todo lo que es movimientos, porque a algunos no sé si les va a tocar trabajar levantando cajas, acomodando un supermercado, lo que sea... también enseñarles cómo moverse, cómo rotarse, como girar [...] de eso se trata mi taller (E7).

Pensamos que ambos enunciados pueden relacionarse con los postulados de Fernández (1987) y Paín (1984) en cuanto al lugar que le otorgan al cuerpo en el aprender. En la entrevista, el tallerista E5 nos comenta que el taller de Actividad Física y Recreación es uno de los más recientes y que nace por una necesidad que no tiene que ver con adquirir conocimientos específicos de un oficio relacionado con la “gimnasia”, sino con conocer el propio cuerpo para poder habitarlo en la vida diaria, significándolo en relación a cómo puede afectarse, este cuerpo, en los sujetos trabajadores.

A propósito de esto, Paín (1984) plantea que existe un cuerpo diferente del organismo. Mientras que el organismo es un sistema heredado, el cuerpo es un mediador que, a través de las experiencias, va inscribiendo aprendizajes de los cuales el sujeto se va apropiando para poder relacionarse con el entorno. “No tenemos diálogo con nuestro organismo, pero tenemos diálogo con nuestro cuerpo, nosotros lo modulamos” (Fernández, 1987, p. 64).

Para continuar con el análisis de esta categoría, además de preguntarnos acerca del lugar que le otorgan los talleristas al cuerpo de los concurrentes consideramos que es fundamental detenernos, también, en los modos en que dichos enseñantes median entre los aprendientes y los objetos de conocimiento. Sobre esto se abordarán las siguientes subcategorías.

5. 3. 2. Modos en que los enseñantes significan a los objetos de conocimiento

Tomando a Fernández (2000): “El enseñante entrega algo, pero para poder apropiarse de aquello, el aprendiente necesita inventarlo de nuevo” (p. 35). Entonces, si nos preguntamos cómo los enseñantes median entre los aprendientes y los objetos de conocimiento, debemos preguntarnos, también, cómo se realiza esa “entrega”, y qué sentido les otorgan a dichos objetos.

A partir del discurso de la mayoría de los talleristas, específicamente en cinco de ellos, inferimos que los enseñantes le atribuyen cierto carácter subjetivante a los aprendizajes que se construyen a partir de los objetos de conocimiento propios de cada taller.

A continuación, desarrollaremos, a partir de los discursos de los talleristas, cómo entendemos que exponen, desde sus diferentes especificidades, los sentidos que les promueven a los aprendizajes en los diversos talleres.

También es importante [...] conocer las cosas que nos pueden pasar con las distintas profesiones [...] alguien que hace alfabetización digital [...] y [...] está [...] cinco horas con el teclado, es una posición incómoda, bueno, darte cuenta de que [...] “che, estoy incómodo, me acomodo, me relajo...”; después tenés Servicios Generales [...] te toca cambiar un desagüe de un bajo mesada [...] tenés que estar tirado en el piso [...] y ahí te tenés que acomodar [...] lo mismo en Carpintería [...] en Bicerletería [...] (E5).

A partir de este enunciado entendemos que este tallerista de Actividad Física y Recreación significa al objeto de conocimiento (que sería el cuerpo) de manera tal que los concurrentes puedan conocerlo, habilitando instancias para que puedan encontrarse con el mismo y resignificarlo en función de las demandas que le suponen las circunstancias propias de la vida laboral.

Continuando con este análisis, otra de las entrevistadas expresa que intenta promover, en los concurrentes, un sentido a aquello que se enseña cuando los observa desmotivados:

[..] me pasa mucho que hay chicos que no les gusta [...] y van porque tienen que ir, me dicen eso. Pero yo les digo, a los que no les gusta, que por ahí ahora no le encuentran el sentido, pero el día que quieran usar la computadora y tengan un trabajo, y se les pida que armen un Excel, se van a dar cuenta que de algo les sirvió (E3).

Además, el tallerista E6 significa a los objetos de conocimiento denotando que entiende a los aprendizajes que se construyen en el Servicio de Aprestamiento Laboral como posibilitadores para la propia independencia:

[...] acá está muy marcada la independización de los conocimientos. Diferente es un alumno que en el secundario tiene que aprender historia a una persona que está viniendo a un taller desde lo laboral para independizarse, muchas personas que son realmente muy dependientes de otras [...] entonces, el aprendizaje como una herramienta para independizarse del otro.

Al mismo tiempo, la tallerista E9 explicita la importancia de construir espacios donde se puedan poner en juego los aprendizajes para que cobren sentido en el afuera del espacio del taller:

[...] al mismo tiempo ellos trabajan en ferias [...] vendiendo sus producciones. Entonces, lo que se hace es buscar espacios de feria para que [...] puedan vender lo que producen y que no sólo quede en el simulacro del manejo del dinero en el momento en el que están en el taller [...], sino que esté la posibilidad de movilizarse y participar socialmente [...]

Por último, la tallerista de Resolución de Situaciones nos convoca a pensar en cómo significa la transmisión de los objetos de conocimiento buscando que se construyan aprendizajes que transversalicen todos los talleres y que sean importantes no sólo para los ámbitos laborales sino también para la cotidianeidad:

[...] es el objetivo del taller que ellos se vayan con aprendizajes significativos para la vida de cada uno [...] es ver qué les interesa a ellos, cuáles son sus inquietudes [...] Si el fin de semana quieren juntarse con sus amigos y no saben cómo llegar, ahí vamos a estar nosotros para colaborar [...] ya que es parte también de la vida adulta [...] entonces la idea es no encasillarlos en

ningún lado, no hacer un aprendizaje tan sistemático, que no es el objetivo de Aprestamiento Laboral [...] les va a colaborar mucho [...] con poder poner el cuerpo en llegar al trabajo, en trabajar con otro, en trabajar en equipo o en retirarme del trabajo [...] (E4).

Pensamos que el sentido que le atribuyen estos talleristas a lo que enseñan está íntimamente relacionado con la posibilidad de otorgarle un carácter subjetivante a la construcción de los aprendizajes de las PCD. Tomando aportes de Fernández (2000), la potencia del enseñante está en que éste es una persona, diferente a si se hablara de una máquina, por ejemplo, la cual podría llegar a tener una función enseñante. Pero el hecho de ser una persona posibilita, más allá de las habilidades pedagógicas que pueda llegar a tener para transmitir lo que enseña, la construcción de un “molde relacional que [...] va imprimiendo sobre la subjetividad del aprendiente” (Fernández, 2000, p. 35).

Inferimos, entonces, que en la medida en que los enseñantes les otorgan estos sentidos a los aprendizajes de los concurrentes, están imprimiendo aquel molde relacional sobre la subjetividad del aprendiente. Y retomando lo que enunciamos al inicio del análisis de esta subcategoría, “Quien enseña muestra una “enseña” de lo que conoce. Quien aprende toma, “agarra” esa enseña para construir las propias. Lo que el enseñante entrega no es lo mismo que lo que el aprendiente toma” (Fernández, 2000, p. 97). Consideramos que es justamente este sentido que le otorgan los enseñantes a los objetos de conocimiento, uno de los más importantes aspectos que posibilitarán que a partir de esa “enseña” mostrada por los talleristas, los aprendientes puedan construir sus propios aprendizajes.

5. 3. 3. ¿Qué lugar de autoría les otorgan los enseñantes a los aprendientes?

Por otro lado, lo que también nos interpela al investigar los modos en que los enseñantes median entre los objetos de conocimiento y los aprendientes, no sólo

es cómo los talleristas significan a los objetos de conocimiento, sino también: ¿Qué lugar de autoría les otorgan dichos talleristas a los concurrentes?

Como explica Fernández (2000), los enseñantes, con los sujetos que trabajan, tienen la posibilidad de abrir espacios en los cuales el aprender sea constructor de autoría de pensamiento. Si bien en esta cita la autora se refiere a los maestros de la escuela, consideramos que esto también aplica a los talleristas de un Servicio de Aprestamiento Laboral. A este respecto, podemos percibir en el discurso de cuatro enseñantes una actitud que entendemos como posibilitadora de la apertura de estos espacios:

En el discurso de E5, podemos percibir que le otorga a uno de los concurrentes un lugar de reconocimiento de sus saberes: “Agarrá a Facundo y ponelo adelante de una computadora y hace un desastre, sabe todo lo que vos quieras y lo puede hacer, casi que te puede programar” (E5). En concordancia con esto, E4 también le atribuye cierto reconocimiento a los concurrentes, esta vez, tanto desde el nivel de lo individual como desde lo grupal:

[...] Un día, una chica [...] llegó con su mamá a hablarme porque dice que yo le enseñé a andar en colectivo sola. No [...] ella aprendió [...] fue internalizando cosas de Google Maps que pudo ver que [...] al tener esa herramienta [...] pudo hacerlo sola, fue algo que hablamos [...] yo lo veo concreto [...] por ejemplo: el otro día [...] los chicos [...] me dijeron que [...] se juntaron, miraron en Google Maps y se fueron a una heladería [...] eso es lo que más me llena, ver el después con el hacer real, con nosotros van a merendar, sí, pero es una actividad supervisada, guiada [...] otro compañero mencionó que con el Google Maps le enseñó a su abuela y ahora no se pierden más el colectivo [...] (E4).

Así pues, los otros dos entrevistados expresan:

[...] nosotras también habilitamos esa posibilidad, que se puedan preguntar entre ellos qué es lo que están haciendo en otros talleres, surge también el reconocimiento de qué es lo que cada uno sabe hacer, si tiene un microemprendimiento por fuera... que se lleven ese aprendizaje con ellos, esa posibilidad de poder compartir que no la tienen en otro momento. Uno vehiculiza o permite esta posibilidad de compartir lo que conocen, lo que saben, lo que les apasiona también a ellos (E9).

[...] yo en la reunión que tuve con los directivos del Proyecto les dije que a esos pibes tenían que ubicarlos en un lugar porque tenían una capacidad impresionante y así fue... ahora por lo menos están haciendo su trabajo ahí. Yo les dije a ellos, que, si no es este trabajo, será otro, pero que ganen la experiencia de haber compartido con otros (E1).

Al reflexionar sobre estos decires, entendemos que en ambos aparece también un lugar de reconocimiento posibilitador tanto entre los mismos concurrentes como desde los talleristas hacia el entorno. Por un lado, la enseñante E9 denota que, desde su taller, habilita la apertura de espacios en los cuales los concurrentes puedan compartir e intercambiar sobre situaciones para que circule la autoría dentro del grupo. A la vez, el tallerista E1 nos habla de “la capacidad impresionante” de dichos concurrentes, con los cuales motorizó una salida laboral <<autorizándolos>> como sujetos trabajadores, tanto a ellos mismos como frente a otros.

Encontramos relaciones entre estos resultados y algunas investigaciones en las cuales se estudian programas de inclusión laboral para PCD. En las mismas se arriba a que tales programas significan, para los concurrentes, un espacio en el cual

puedan reconocerse ellos mismos como sujetos trabajadores (Montserrat Castro Belmonte & Montserrat Vilà Suñé 2014; Pérez Serrano, 2008; 2011). De todos modos, se debe aclarar que estas tres investigaciones no son argentinas, sino que se llevaron a cabo en España y que los programas que analizan son de inclusión y no de formación laboral.

Acerca del concepto de autoría, Fernández (2000) también aporta que los enseñantes no sólo reconocen en los aprendientes la capacidad pensante a partir de actividades visibles, sino que incluso están atentos cuando los sujetos permanecen en silencio o queriendo pasar desapercibidos. Consideramos que esto se encuentra íntimamente relacionado con un acontecimiento que E1 nos comenta que sucedió en su taller de Bicyclettería:

[...] yo tenía un joven acá que venía a dibujar, ese era el espacio de él... estaba en la clase, porque yo preguntaba y él respondía. Pero no le gustaba hacer la tarea. Entonces le dije al equipo que lo mandemos [...] a un taller de mosaiquismo, le preguntamos a él y dijo “sí dale”. ¿Por qué? Porque la actividad es similar a lo que a él le interesa. Entonces se buscó algo parecido. Eso es como una herramienta que le pudimos dar a él.

5. 4. Aproximaciones acerca de las modalidades de enseñanza de los enseñantes y de las modalidades de aprendizaje que promueven dichos enseñantes a los concurrentes en un Servicio de Aprestamiento Laboral para PCD

Finalizando con esta exposición de los resultados, daremos cuenta de las aproximaciones a las cuales arribamos acerca de las modalidades de enseñanza y de aprendizaje en relación con los objetivos propuestos.

Con respecto a las modalidades de enseñanza de los enseñantes, consideramos que los talleristas, en su enseña, logran articular el mostrar con el guardar el

conocimiento. Se podría pensar que el “mostrar” se encuentra favorecido por una construcción de aprendizajes desde lo concreto, pasando por la experiencia en un contexto real laboral, en el cual aparece la flexibilidad como una característica posibilitadora de la articulación de este “mostrar” con el “guardar” ya que, al darle importancia al emergente, los talleristas regulan lo que muestran y guardan acerca de los objetos de conocimiento. Además, dan cuenta del placer puesto en la enseñanza, denotan cierto disfrute y alegría en su tarea. Es por todo esto que sostenemos que los talleristas se posicionan como sujetos enseñantes a partir de modalidades de enseñanza saludables.

En cuanto a qué modalidades de aprendizajes promueven los enseñantes en las PCD, nuestros resultados dan cuenta de que: le otorgan importancia al lugar del cuerpo en el aprender, le atribuyen un carácter subjetivante a la construcción de aprendizajes en los distintos talleres, y les dan sentidos a los objetos de conocimiento. De esta manera, posibilitan la apertura de espacios en los cuales el aprender sea constructor de autoría de pensamiento (Fernández, 2000).

Finalmente, a partir de las representaciones acerca de la construcción de los aprendizajes y de las modalidades de enseñanza de los enseñantes, entendemos que la forma en que los talleristas logran articular el mostrar con el guardar los objetos de conocimiento posibilita, al mismo tiempo, que se genere un equilibrio entre la asimilación y la acomodación. Consideramos que este interjuego permite que los concurrentes puedan construir aprendizajes en la medida en que tomen los objetos de conocimiento que les ofrecen los enseñantes de forma tal que, como sujetos aprendientes, puedan comenzar a posicionarse como sujetos trabajadores (D’anna y Hernández, 2006). Este proceso es posible gracias a los andamios que construyen los talleristas. Por consiguiente, sostenemos que los enseñantes promueven modalidades de aprendizaje saludables a las PCD.

6. CONCLUSIONES

“Lo que vemos cambia lo que sabemos. Lo que conocemos, cambia lo que vemos”.

Piaget (s/f)

En la presente investigación, nuestro objetivo general propone conocer las modalidades de enseñanza y aprendizaje que se construyen en el equipo de trabajo de un Servicio de Aprestamiento Laboral para PCD de la ciudad de Rosario. En este punto de nuestro estudio, nos ocuparemos de dar cuenta de los conocimientos científicos construidos a partir de este proceso investigativo, buscando exponer los aportes obtenidos para la disciplina psicopedagógica.

En consideración con los discursos de los enseñantes, nuestros resultados arriban a que los talleristas consideran al aprendizaje como un proceso que está inserto en un entramado cultural e histórico, a partir del cual cada sujeto se apropia de los conocimientos cuando logra poner en práctica lo aprendido. Además, entendemos que comprenden que este entramado implica una dimensión corporal, ya que incluyen, en la formación laboral, el trabajo de los concurrentes con su propio cuerpo para poder ponerlo en juego como sujetos trabajadores. Y también una dimensión subjetiva, ya que dan cuenta de que habilitan espacios para aprender otorgando sentido a la transmisión de lo aprendido, donde el conocimiento deviene subjetivo.

Asimismo, los talleristas conciben al aprendizaje como un proceso que se encuentra íntimamente relacionado con la autonomía. A partir de esta concepción, los enseñantes van andamiando los procesos de aprendizaje, pudiendo situarse en el nivel de desarrollo real de los concurrentes, desde el cual los acompañan, en la medida en que van posibilitando el acercamiento hacia las zonas de desarrollo potencial.

La reflexión acerca de las representaciones de los enseñantes sobre la

construcción de los aprendizajes nos permite dar cuenta que dichos talleristas sostienen una perspectiva en discapacidad que comparte aspectos con el Modelo Social. En relación a esto, también dan cuenta de que, al momento de interactuar con los concurrentes, se oponen a la infantilización de las PCD y los posicionan como sujetos aprendientes y pensantes.

Como respuesta a la problemática de esta Tesina, se obtiene como resultado que los talleristas del Servicio de Aprestamiento Laboral se posicionan como sujetos enseñantes a partir de modalidades de enseñanza saludables. Se arriba a esto a través del análisis de la articulación que dichos talleristas realizan entre el mostrar y el guardar los objetos de conocimiento. Simultáneamente a esta articulación, dichos talleristas promueven que los concurrentes puedan encontrarse con los objetos de conocimiento por medio de un interjuego entre la asimilación y la acomodación que tienda a la búsqueda del equilibrio. Por consiguiente, se concluye que dichos enseñantes promueven modalidades de aprendizaje saludables a las PCD.

Como toda tesina, este trabajo implica un recorte investigativo. Sobre este recorte, a la par de haber logrado los objetivos propuestos en pos de construir conocimiento científico para el abordaje de nuestra disciplina, también nos hemos encontrado con obstáculos, los cuales entendemos como limitaciones tanto de orden metodológico como de orden teórico.

En cuanto a las limitaciones de orden metodológico, consideramos que el primer obstáculo con el que nos encontramos fue la escasez de instituciones del tipo que buscábamos para poder realizar nuestro trabajo de campo. En otras palabras, la carencia de Servicios de Aprestamiento Laboral en la localidad de Rosario. Vale aclarar que, si bien existen instituciones que brindan formaciones de diversos tipos en relación a la formación laboral para PCD, éstas no cumplen con los requisitos formales necesarios para constituirse en Servicios de Aprestamiento Laboral.

Otra de las limitaciones metodológicas se encuentra relacionada con el

instrumento de recolección de datos. A pesar de que habíamos proyectado realizar entrevistas y observaciones, esto tuvo que sufrir modificaciones de modo tal que se pudieron tomar como instrumento para analizar los datos, únicamente, las entrevistas.

Por otro lado, en relación a las limitaciones de orden teórico, nos encontramos, al momento de realizar la búsqueda de antecedentes, con muy pocas investigaciones que puedan acercarse a nuestros objetivos planteados. Si bien esto se constituyó como un fuerte para el vacío empírico de nuestra tesina, generó, al mismo tiempo, un obstáculo con respecto al limitado conocimiento científico ya elaborado acerca de la temática.

Por otra parte, y al mismo tiempo, consideramos que la escasez de conocimiento científico acerca de esta temática, estudiada específicamente desde la disciplina psicopedagógica, puede ser un impulso para el futuro de las investigaciones que procedan. Sostenemos la validez de los conceptos de modalidades de enseñanza y modalidades de aprendizaje como pilares centrales en la elaboración de nuevos estudios, ya que entendemos que la complejidad de dichos conceptos puede habilitar y posibilitar nuevas líneas de investigación para nuestra disciplina.

Como enunciamos en el marco teórico, el objeto de estudio de la Psicopedagogía es el sujeto en situación de aprendizaje. En un Aprestamiento Laboral para PCD, los aprendizajes circulan en múltiples espacios: dentro de los mismos talleres, en las reuniones que se realizan entre los enseñantes, en el contacto con las familias de los concurrentes... ¿Cómo no pensar, entonces, en lo importante que puede resultar su mirada en estos espacios?

Consideramos que la validez que tiene esta investigación para nuestra disciplina está vinculada con la posibilidad de reflexionar acerca de los aportes de la mirada psicopedagógica a espacios como éste, en el cual su función ha sido poco investigada.

Este estudio nos permitió tomar conciencia de la importancia que tienen los Aprestamientos Laborales para el desarrollo de las PCD, no sólo como sujetos trabajadores sino también como sujetos de derecho. Y como entendemos que nuestra disciplina está comprometida con la garantización de los derechos de todo sujeto en situación de aprendizaje, situamos la relevancia que tiene la mirada psicopedagógica en el funcionamiento de estos espacios.

Tomando en consideración todo lo expuesto, pensamos que esta Tesina permite visibilizar una de las tantas maneras en que la Psicopedagogía puede aportar al ámbito de la formación laboral de las PCD. El trabajo de campo realizado y los resultados obtenidos en este estudio, nos permitieron pensar que el quehacer del psicopedagogo podría ser propicio para acompañar a quienes tienen la función de enseñar. Porque a partir de su especificidad, sería la disciplina más idónea para trabajar en el “entre” de las modalidades de enseñanza de los talleristas y las modalidades de aprendizaje que ellos promueven, funcionando como un puente entre la transmisión de conocimientos de los enseñantes y la construcción de aprendizajes saludables de los sujetos aprendientes.

Como futuras psicopedagogas, nos parece importante que esta disciplina se siga preguntando de qué otras maneras pueden aportar su especificidad en el ámbito de la formación laboral, sosteniéndose siempre desde la comprensión de que un sujeto que se está construyendo como sujeto trabajador, es un sujeto en situación de aprendizaje. Por lo tanto, consideramos que es momento de seguir motorizando nuestra autoría de pensamiento para poder, así, continuar pensando y construyendo fundamentos para visibilizar la importancia del quehacer psicopedagógico en estos espacios.

7. REFERENCIAS

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.

Albajari, V. (2007). *La entrevista inicial. La entrevista en el proceso psicodiagnóstico*. Psicoteca.

Álvarez, M. & Labrunée, M. (2019). Avances y pendientes en la legislación y programas de empleo para personas con discapacidad intelectual desde la perspectiva de instituciones y beneficiarios durante 2017. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, 9-32.

Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social*. Lumen.

Aranda Redruello, R., Rodríguez Quesada, A., Andrés Vilorio, C., Acedo

Rueda, E., Arias Careaga, S., Mendoza Vela, F., Aguilera García, J.,

Marchena, R. (2014). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencias pedagógicas*, 271-300.

Aranda Salas, I. (2019). La formación laboral vinculada con la educación ambiental

en los adolescentes con discapacidad intelectual. *Ciencia en su PC*, (1), 91-101.

Arango-Soler, J., Santander, J., Correa-Moreno, Y. (2012). Programa de orientación vocacional laboral para personas con discapacidad de la fundación de adaptación laboral-IDEAL. *Revista de Salud Pública*, (14), 842-851.

Arzeno, M. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*. Grama.

Barría Rojas, S. & Jurado de los Santos, P. (2016). El perfil profesional y las necesidades de formación del profesor que atiende a los alumnos con discapacidad intelectual en la formación laboral. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (20), 287-310.

Behar Rivero, D. (2008). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Shalom.

Camargo Uribe, A. & Hederich Martinez, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 14-39.

Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven

más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24, 41-62.

Castro Durán, L., Cerda Etchepare, G., Vallejos Garcías, V., Zúñiga Vásquez, D.,

Cano Gonzáles, R. (2016). Calidad de vida de personas con discapacidad intelectual en centros de formación laboral. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34 (1), 175-186.

Latinoamericana, 34 (1), 175-186.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2008). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Corvalán, F. (2013). 50 años de Representaciones Sociales y Psicología: Campo Psy, bifurcaciones y desafíos. *Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 3 (1), 115-127.

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

D'Anna, S. & Hernández, L. (2006). *Introducción a la Psicopedagogía Laboral*. *Círculos de Aprendizaje*. Aprendizaje hoy.

De Jesús, A., Girón, I., García, G. (2009). Relación entre la modalidad de empleo y el nivel de calidad de vida laboral de personas con discapacidad intelectual

leve. *Nómadas*, (22).

Egido Gálvez, I., Cerrillo Martín, R., Camina Durantes, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, (20), 135-146.

Espinosa Acuña, O. (2016). Participación laboral de personas en situación de discapacidad. Análisis desde un enfoque de género para Colombia. *Economía: Teoría y Práctica: Nueva Época*, (45) 137-167.

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

Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2012). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2005). *Psicopedagogía en psicodrama. Habitando el jugar*. Nueva Visión.

Fernández Batanero, J.M, Reyes Rebollo, M.M y El Homran, M. (2018). TIC y discapacidad. Principales barreras para la formación del profesorado.

Revista de Educación Mediática y TIC, 7 (1), 1-25.

Fernández Nuñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Butlletí*

LaRecerca.

Ferrucci, L. & Forcada, V. (2021). *Los aprendizajes que se construyen en el*

ámbito laboral mediante procesos de inclusión laboral de Sujetos en

Situación de Discapacidad. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía).

Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

Filidoro, N. (2011). Ética y Psicopedagogía. *Pilquen (7), 1-6.*

Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico Psicopedagógico: los contenidos escolares.*

Editorial Biblos.

Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de*

la intervención clínica. Biblos.

González-Teruel, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del

usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría

fundamentada y análisis del discurso. *El profesional de la información*

(24), 1699-2407.

Gilardoni, O. & Torregiani Sviser, C. (2019). *Condiciones de accesibilidad en la ciudad de Rosario: estudio de caso de una persona con discapacidad visual e intelectual que asiste a un Taller de Aprestamiento Laboral*. (Tesina de Licenciatura en Terapia Ocupacional). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education.

Labinowicz, E. (1986). *Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza*. Sistemas Técnicos de Edición, S.A. de C.V.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2004). *Ley Nacional sobre el Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad N°24.901*. Buenos Aires. Argentina.

Maggi, A. (2014). *Estudio exploratorio y análisis sobre la inclusión laboral de personas con síndrome de down*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

Marradi, A, Archenti, N., Piovani, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*.

Emece.

Molano-Tobar, N., Chalapud-Narváez, L., Villaquirán-Hurtado, A. (2021).

Experiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la
discapacidad en docentes universitarios. *Cultura, Educación y Sociedad*,
12 (2), 65-78.

Montserrat Castro, B. & Montserrat Vilà, S. (2014). Los planes de transición al

trabajo: una opción formativa inclusiva para personas con discapacidad.

Revista Español de Orientación y Psicopedagogía, (25), 24-39.

Moriña-Diez, A., Lopez Gavira, R., Melero Aguilar, N., Cortés Vega M., Molina

Romo, V. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con

discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?. *Revista de*

docencia universitaria, (11), 423-442.

Müller, M. (2009). *Aprender para ser*. Bonum.

Ostolaza Urquijo, A. (2020). *Inserción laboral de personas con discapacidad*.

(Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad de la Cuenca

del Plata, Goya, Argentina.

Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.

Paín, S. (1984). *La génesis del inconsciente*. Nueva Visión.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.

Pérez Serrano, M. (2008). Inserción laboral de jóvenes con discapacidad. Análisis de las prácticas laborales. *Pedagogía social*, (15), 99-110.

Pérez Serrano, M. (2011). Nuevos escenarios de formación laboral para alumnos con discapacidad intelectual. *Tendencias pedagógicas*, (18), 174-206.

Piaget, J. (s/f).

Pinargote Macías, E., Cedeño Cedeño, H. y Monserrate Romero Chávez, G. (2018). Importancia del fomento de la resiliencia en el proceso de la enseñanza aprendizaje con estudiantes con discapacidad. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.

Piñuel-Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, (3), 1-42.

Pretto, A. & Pujol M. (2018). *Programas de inclusión laboral para personas con discapacidad*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

Ramos Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica* (9).

Rocha, M (2013). Discapacidad, Orientación Vocacional y proyectos de vida. El desarrollo de la autonomía. Laborde.

Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave. República Dominicana.

Rodriguez, V. & Sasia, E. (2019). *Análisis comparativo de la calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual actualmente empleados y de aquellos que se encuentran en situación de desempleo, que asisten al Servicio de Aprestamiento Laboral de CURI*. (Tesina de Licenciatura en Terapia Ocupacional). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

- Roncancio Ramírez, G. & Sáenz Guerra, C. (2016) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual*. (Especialización en Docencia Universitaria). Universidad Piloto de Colombia. Bogotá.
- Rosas, R. & Sebastián, C. (2010). *Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique.
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de la Investigación*. Lumen-Humánitas.
- Barco, S., Davini, M., De Camilloni, A., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Staffieri, S. (2016). *Estudio de campo exploratorio-descriptivo acerca de la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Nacional de San Martín, Rosario, Argentina.
- Suriá Martínez, R., Villegas Castrillo, E., Rosser Limiñana, A. (2016). Discapacidad, universidad e incorporación al mundo laboral. *Opción*, (32), 874-881.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Zourabichvili, F. (2004). *Deleuze, una filosofía del acontecimiento*. Amorrortu.

8. APÉNDICE

8.1 Instrumento de recolección de datos

Modelo de instrumento de recolección de datos

Preguntas de acercamiento

¿Cuánto hace que se dedica a esta profesión/oficio? ¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?

¿Cómo llegó a formar parte del Aprestamiento? ¿Cuánto tiempo hace que trabaja brindando este taller?

¿Tuvo experiencias previas en este ámbito o en alguno relacionado con la discapacidad? ¿Cómo fue este proceso?

¿Concebía a la discapacidad de la misma forma antes de entrar aquí que ahora?

Interdisciplina (modalidad de enseñanza y aprendizaje)

¿Cómo describirías la relación entre los talleristas del equipo de Aprestamiento?

¿Se realizan reuniones interdisciplinarias?

Sobre el grupo/espacio (modalidad de enseñanza)

¿Cómo podría describirnos al grupo de concurrentes? ¿Cómo describiría su relación con el mismo? ¿Esta fue cambiando a lo largo del tiempo?

¿Cómo son los encuentros con los jóvenes?

¿Nos cuenta cómo se desarrolla un día en el taller que brinda?

¿Cuáles son para usted sus herramientas principales y esenciales en este trabajo?

¿Cómo es el espacio físico donde se desarrolla el taller?

Durante una jornada, ¿cómo se distribuyen los tiempos y espacios? ¿Cuánto dura cada taller? ¿Todo se da en la planta baja? ¿Les alcanza el lugar?

Aprendizaje (cómo se entiende este objeto y acercamiento a la modalidad de aprendizaje)

¿Qué entiende por aprendizaje? ¿Cómo podría describir a los aprendizajes de este taller?

¿Quiénes aprenden en este taller?

¿Encuentra relaciones en la manera de aprender este oficio que usted desarrolla ahora y cómo lo aprendió usted?

¿Qué aprendizajes circulan en este taller? ¿Qué le permite a usted saber que el concurrente aprendió?

¿Qué recursos utiliza en los talleres? ¿Cuáles son los más utilizados? ¿Alguno de los concurrentes requiere algún apoyo específico?

Capacitación (modalidad de enseñanza y aprendizaje)

Retomando lo que le preguntamos al comienzo... ¿Cómo le resulta el trabajo con personas con discapacidad?

¿Conoce el marco legal de los derechos para las personas con discapacidad?

¿Necesitó formarse en este ámbito? ¿Nunca encontró una dificultad?

Muchas gracias por la predisposición.

8.2 Modelo de Consentimiento Informado de Participación



Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Las modalidades de enseñanza y aprendizaje en un equipo de Aprestamiento Laboral para personas con discapacidad de la ciudad de Rosario” cuyas responsables son Foresto Julieta (DNI 41848126), y Zorzoli Rocío Belén (DNI 42033508).

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 Indagar las modalidades de enseñanza y aprendizaje que se construyen en el equipo de trabajo de un Aprestamiento Laboral para personas con discapacidad de la ciudad de Rosario.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: entrevistas a los encargados de cada taller y observaciones a los talleristas y a los concurrentes del espacio de formación.

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:.....

ROCÍO BELÉN ZORZOLI

Belgrano 2834 – Zavalla – Santa Fe

Tel: 3413089206

Email: rociozorzoli123@gmail.com

ESTUDIOS

Estudios universitarios (en proceso): Licenciatura en Psicopedagogía -
Universidad del Gran Rosario.

Diplomatura en curso: “Intervenciones del aprendizaje desde las Neurociencias”
- Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba.

Estudios secundarios: Bachiller con orientación en Economía y Administración –
Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada Particular Incorporada 8167
(Diciembre 2017)

OTRAS FORMACIONES

Congreso: Asistencia en el “XII Congreso Nacional de Psicopedagogía”
Encrucijadas psicopedagógicas: “La clínica como oportunidad de encuentro con el
otro” - Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba.

Conferencia: “Psicoanálisis y crianza.”, dictada por Luciano Lutereau.

Seminario: “Infancias, sus malestares y sus otros. Psicosis, autismos,
detenciones y tropiezos en la subjetividad.”, dictado por Marcelo Rocha.

Seminario: “El derecho a ser y elegir: discapacidad, subjetividad y orientación
vocacional.”, dictado por Marcelo Rocha.

Seminario: “La infancia y sus problemas: Los niños a través del espejo”, dictado por Esteban Levin.

Seminario: “Infancias y adolescencias en el siglo XXI”, dictado por Joseph Knobel Freud.

Curso: “Acompañante terapéutico”, dictado por el Centro PsicoSocial Argentino.

Curso: “Taller de Comunicación en Lengua de Señas Argentinas”, dictado por Sandra Lazzari.

Curso: “Lectoescritura Braille Integral” dictado por el Centro de Rehabilitación para Personas con Discapacidad Visual nº 2014 “Luis Braille”.

Curso: “Reanimación Cardio Pulmonar Básica”, dictado por la coordinación General de Defensa Civil de la Municipalidad de Rosario.

PRÁCTICAS PRE - PROFESIONALES

Centro de Salud Casiano Casas:

Acompañamiento psicopedagógico individual a niños y adolescentes.

Escuela Raúl Arino:

Dispositivo de entrevistas grupales a estudiantes del nivel secundario, junto al espacio de Acompañamiento Psicopedagógico de la escuela.

Instituto de Lucha Antipoliomielítica y Rehabilitación del Lisiado de Rosario:

Acompañamiento psicopedagógico a niños y adolescentes en proceso de rehabilitación.

PRACTICA DE EXTENSIÓN (en proceso): Instituto de Lucha Antipoliomielítica y Rehabilitación del Lisiado de Rosario - “Un trabajo Psicopedagógico Interdisciplinario e Intersectorial en el campo de la salud y la discapacidad”.

FORESTO JULIETA

ESTUDIANTE DE LIC. EN
PSICOPEDAGOGÍA

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellido: Julieta
Foresto
Fecha Nacimiento: 03/09/1999
Edad: 23 años
D.N.I: 41.848.126
Estado Civil: Soltera

.....

CONTACTO

 03401-15649789

 julyforesto@hotmail.com

 Cañada Rosquín.
Rosario. Santa Fe

▶ PRÁCTICA PROFESIONAL

Participación del Proyecto de Orientación Vocacional.
Practicas Pre-profesiones(Universidad del Gran
Rosario)
"Hospital de niños V.J. Vilela" (Rosario)
"Defensoría de Niñas, Niños y Adolescentes de Santa
Fe- Rosario".
"Hospital Geriátrico Provincial de Rosario"

▶ ESTUDIOS

Universidad del Gran Rosario(Rosario,Argentina)
Lic. En Psicopedagogía. (en proceso)
**Escuela de Enseñanza Media Particular. Incorporada
N°8084 "Mariano Moreno"**
Educación secundaria. Cañada Rosquín. Año 2017

▶ FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Asistencia en el "XII Congreso Nacional de Psicopedagogía"
Encrucijadas psicopedagógicas: "La clínica como
oportunidad de encuentro con el otro" - Colegio -Profesional
de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba.
Curso "Primeros pasos en la Clínica Psicopedagógica"
(2022)
"TEA, características, manifestaciones y estrategias de
apoyo en el contexto educativo" (2021)
"Curso de Iniciación a la Docencia" (UGR, 2021)
"Problemáticas graves en la infancia. Discapacidad,
psicosis y autismos: controversias terapéuticas y
educativas" "Promotores de Derechos Humanos y
Discapacidad" (2019) Encuentros mensuales en talleres
sobre "Desarrollo del Niño y señales de alarma en los
Primeros años de vida" (2019)



CALIFICACIÓN: 8 (OCHO)

PROYECTO DE TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título: “Las modalidades de enseñanza y aprendizaje en un equipo de Aprestamiento Laboral para personas con discapacidad de la ciudad de Rosario”

Autoras:

Foresto, Julieta –41848126

Zorzoli, Rocío –42033508

Lugar:
Rosario

Fecha de presentación 22/11/2022

Firma autoras

INTRODUCCIÓN

En esta investigación nos proponemos conocer cómo se construyen las modalidades de enseñanza y aprendizaje en un equipo de aprestamiento laboral para personas con discapacidad de la ciudad de Rosario. Para la búsqueda de antecedentes encontramos una serie de artículos y tesinas, los cuales serán desarrollados a continuación.

Es necesario aclarar que la mayoría de las investigaciones halladas abordan las problemáticas de la participación laboral y no de la formación laboral de las personas con discapacidad (PCD), la cual creemos que es necesaria de ser investigada ya que la consideramos como el punto de partida de la inclusión laboral de este colectivo de personas.

Espinosa Acuña (2016) estudió la participación laboral de PCD analizando variables como sexo, edad, tipo de discapacidad, región, entre otras. La conclusión arribó que hay escasez de oportunidades para las PCD pero que la participación laboral se ve más o menos favorecida según cómo se ponen en juego estas variables en cada sujeto. Otra investigación analizó las condiciones de accesibilidad de la ciudad de Rosario desde la perspectiva de una PCD, lo cual se cree que también es otra de las variables que se ponen en juego en la participación laboral de este colectivo de personas (Gilardoni & Torregiani Sviser, 2019). Teniendo en cuenta esta falta de oportunidades que, como ya se explicó, se determina en base a una serie de variables, Rodríguez y Sasia (2019) analizaron comparativamente a las PCD que tienen trabajo y a las desempleadas en un aprestamiento laboral, y concluyeron que el empleo influye positivamente en la calidad de vida.

También hallamos cuatro investigaciones que indagaron los programas de inclusión laboral para PCD. En las dos primeras, realizadas en Argentina, se concluyó que existe carencia de trabajo interdisciplinario y que algunos de estos programas no inciden en la inserción al trabajo (Ostolaza Urquijo, 2020; Pretto & Pujol, 2018). En contraste, las dos restantes, llevadas a cabo en España, concluyeron que los programas estudiados tuvieron resultados más positivos, denotando que la inserción laboral de las PCD es posible (Montserrat Castro Belmonte & Montserrat Vilà Suñé, 2014; Pérez Serrano, 2011).

Continuando con este análisis, notamos que la temática de la inclusión laboral de las PCD ha sido abordada desde distintos puntos de vista. Algunas investigaciones lo indagan desde la perspectiva de las PCD y de su entorno laboral (Staffieri, 2016); Maggi (2014), lo estudia desde la mirada de los compañeros de trabajo; y Ferruci y Forcada (2021) investigan esta temática desde el posicionamiento de los encargados de empresas gastronómicas.

Por otro lado, se ha tenido la intención de buscar antecedentes que indaguen acerca de las modalidades de enseñanza y aprendizaje, pero no se han hallado. Sí se han encontrado artículos que estudian diversas cuestiones que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, guardan relación con el tema, pero no aluden a las categorías recién mencionadas; además, estas investigaciones se desarrollan en contextos universitarios y no en aprestamientos laborales. Se han hallado investigaciones que estudian las barreras y las posibilidades que atraviesan los estudiantes con discapacidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad (Moriña-Diez et al., 2013; Pinargote Macías, 2018). También dentro del ámbito universitario, Aranda Redruello et al. (2014) estudian las demandas educativas de las PCD y la formación del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A este respecto, otros investigadores indagaron las estrategias de enseñanza y aprendizaje para PCD visual, que ponen en juego los docentes universitarios (Roncancio Ramírez & Sáenz Guerra, 2016).

Para finalizar, encontramos un antecedente que es el que creemos que más puede relacionarse con lo que nosotras aspiramos a investigar. Barría Rojas y Jurado de los Santos (2016) indagaron las necesidades de formación de los profesores de PCD en la formación laboral. Inferimos que esta investigación se acerca a nuestra temática elegida, ya que estudia a quienes son los encargados de brindar la formación laboral y, de esta forma, hace hincapié en la formación y no en la participación laboral de PCD.

Todo lo expuesto en este análisis da cuenta de que existe un vacío empírico en el estudio de la problemática que a nosotras nos interpela investigar. Si bien se encontraron investigaciones relacionadas con el tema, que abordan la problemática de la discapacidad, la inclusión laboral y los procesos de enseñanza y aprendizaje

de PCD en la universidad; ninguna de éstas se enfoca en las modalidades de enseñanza y aprendizaje que se construyen en un equipo de aprestamiento laboral.

OBJETIVO GENERAL: Indagar las modalidades de enseñanza y aprendizaje que se construyen en el equipo de trabajo de un Aprestamiento Laboral para PCD de la ciudad de Rosario.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Indagar los modos en que los enseñantes del equipo de trabajo del Aprestamiento Laboral muestran sus conocimientos y posicionan a las PCD como sujetos aprendientes.
- Investigar las representaciones de dichos enseñantes en relación a la construcción de los objetos de conocimiento.
- Analizar los modos en que estos enseñantes se relacionan con el conocimiento a enseñar, con las PCD y con ellos mismos como sujetos aprendientes.

MARCO TEÓRICO

En este apartado desarrollaremos las categorías que se involucran en la problemática elegida, desde el posicionamiento que tomaremos para poder estudiarla. Como enuncia Filidoro (2008): “La lectura es siempre desde una posición, desde una conceptualización” (p. 17).

1. Modalidades de enseñanza y aprendizaje

Fernández (2000) explica que, para el posicionamiento de la psicopedagogía clínica, las categorías modalidad de aprendizaje, modalidad de enseñanza, enseñante y aprendiente, son nodales. Al recortar nuestro problema de investigación, intentando situarnos desde este posicionamiento, pensamos en lo interesante que podría ser detenernos en los sujetos enseñantes. En esta temática de la formación laboral, existen muchas investigaciones que ya se han ocupado de elaborar conocimiento científico desde el lugar de los sujetos en situación de aprendizaje, en este caso, las PCD. Debido a esto, nosotras pensamos en la posibilidad de investigar qué es lo que sucede del otro lado, es decir, desde el equipo de trabajo de un Aprestamiento Laboral.

Los términos enseñante y aprendiente, no son equivalentes a alumno y profesor. Estos últimos hacen referencia a lugares objetivos en un dispositivo pedagógico, mientras que los primeros indican un modo subjetivo de situarse. Posicionamiento que si bien se relaciona con las experiencias que el medio le provea al sujeto, no está determinado por ellas. (Fernández, 2000, p. 59)

Como decíamos anteriormente, un punto de partida para la inclusión laboral tiene que ver con el proceso de formación laboral. Entonces creemos que aquellos que están a cargo de esa formación ocupan un rol fundamental y son a quienes llamaríamos enseñantes.

Fernández (2000) explica que lo que el enseñante transmite no es conocimiento, sino señales del mismo, que el aprendiente toma y transforma y que no pasa a convertirse en conocimiento hasta que éste es capaz de hacerlo propio. Es por esto que creemos necesario poder analizar las modalidades de enseñanza y aprendizaje

que construyen los miembros de un equipo de Aprestamiento, ya que pensamos que la construcción del aprendizaje de las PCD que allí asisten, depende, en gran parte, también de ellos.

Ahora bien... ¿Por qué es necesario estudiar también la modalidad de aprendizaje y no solo la modalidad de enseñanza? Porque concebimos, como plantea Fernández (2000), que la modalidad de enseñanza se construye a partir de la modalidad de aprendizaje y que ambas están presentes siempre en una misma persona, por lo cual no creemos posible poder estudiar una sin la otra.

La modalidad de aprendizaje se define como aquel molde singular y relacional que tiene un sujeto y del cual va a hacer uso en las diversas situaciones de aprendizaje que se le presenten a lo largo de su vida. También puede definirse como un esquema de operar que puede analizarse deteniéndose en cómo un sujeto se relaciona con el conocimiento, con el otro como enseñante y consigo mismo como aprendiente. Si bien es como un molde o esquema, sufre transformaciones a medida que se van construyendo nuevos aprendizajes. Aún así, aunque esté en constante reconstrucción, la modalidad sigue siendo estructural (Fernandez, 2000).

Según esta autora, la modalidad de aprendizaje se conforma por una “[...] organización del conjunto de aspectos (conscientes, preconscientes, inconscientes) del orden de la significación, de la lógica, de la simbólica, de la corporeidad y de la estética” (Fernández, 2000, pp 97-98). Si bien cada modalidad es singular, la autora distingue diferentes tipos, los cuales define a partir de dos grandes conceptos de Piaget: asimilación y acomodación.

A partir de la asimilación, el aprendiente transforma la realidad para incluirla a sus esquemas previos y a través de la acomodación, modifica sus esquemas de acción propios para adaptarlos a la realidad del objeto a conocer. Tomando en consideración estos procesos, Fernández (2000) describe tres tipos de modalidades de aprendizaje que perturban el aprender y una modalidad de aprendizaje saludable.

Entre las modalidades de aprendizaje perturbadas se encuentra, por un lado, la modalidad de aprendizaje hipoasimilativa-hipoacomodativa, en la cual ambos procesos (asimilación y acomodación) se encuentran obstaculizados. También, la

modalidad de aprendizaje hiperacomodativa-hipoasimilativa: el aprendiente prioriza tanto el objeto a conocer, que tiende a imitarlo y se dificulta que aparezca algo de lo propio. Por último, la modalidad de aprendizaje hiperasimilativa-hipoacomodativa, en la que, en contraste a la anterior, el objeto es conocido parcialmente, ya que el sujeto no acepta su legalidad e impone como real su imaginario (Fernández, 2000).

Por otro lado, una modalidad de aprendizaje saludable alude a aquellos modos de relacionarse que posibilitan el aprender, en donde hay una alternancia de la asimilación y la acomodación (Fernández, 2000). Es decir, hay una tendencia a mantener el equilibrio entre ambos procesos, permitiendo al sujeto modificar sus esquemas para poder construir nuevos aprendizajes.

Ahora bien, la modalidad de aprendizaje se construye en interacción con las modalidades de enseñanza de los enseñantes con los que el sujeto se relaciona (Fernandez, 2000). Dicho esto, la modalidad de enseñanza es una forma que tiene el sujeto de mostrar lo que conoce y una manera de posicionar al otro como sujeto aprendiente (Fernandez, 2000). Para poder modificar esta modalidad de enseñanza, es necesario poder resignificar la modalidad de aprendizaje.

Acerca de la construcción de la modalidad de enseñanza, ésta se conforma por diferentes elementos: un modelo relacional entre el sujeto como quien conoce, el aprendiente como quien puede conocer y el objeto de conocimiento como objeto que ambos construirán; un reconocimiento en sí mismo de la autoría de pensamiento; un modo de relacionarse con el saber; la posibilidad u obstaculización de vínculos con pares de la misma edad; y experiencias de vivencia de lo que significa ser sostén o tener algo para dar al otro (Fernández, 2000).

A partir de esta conceptualización, se distinguen diferentes modalidades de enseñanza, que remiten a posicionamientos entre diferentes instancias: quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento (Fernández, 2000). A continuación desarrollaremos las modalidades de enseñanza que se encuentran perturbadas.

Cuando en la modalidad de enseñanza el enseñante no muestra, sino que se exhibe, no se genera distancia entre él y el conocimiento. Por lo tanto, la modalidad

de aprendizaje, bombardeada de información por esta propia modalidad del enseñante, evita pensar.

Por otro lado, existe otra modalidad de enseñanza que no guarda, sino que esconde. El enseñante oculta la información que necesita el aprendiente y, a la vez, se esconde él mismo como sujeto capaz de enseñar. De esta manera, el sujeto aprendiente queda excluido porque se ataca su capacidad de pensar.

Otra de las modalidades de enseñanza, junta el exhibir con el esconder, por lo tanto desmiente lo mismo que exhibe. Así, ejerce violencia secundaria patógena: “<<aquello que el otro desea que yo piense es lo que yo pienso que pienso, o mejor aún, aquello que el otro desea que yo no piense, yo pienso que no pienso>>.” (Fernández, 2000, p. 211)

A diferencia de las anteriores, la modalidad de enseñanza saludable se caracteriza por articular, al mismo tiempo, el guardar y el mostrar el conocimiento pero sin excederse, es decir, sin exhibir ni esconder. Porque comprende que para aprender hay que tener curiosidad y que ésta sólo aparece en esa posibilidad de equilibrio.

Volviendo a nuestra temática elegida, sostenemos la importancia de poder investigar estas modalidades de enseñanza y aprendizaje de los profesionales, docentes o técnicos encargados de un Aprestamiento. Y comprendemos que esto va a implicar analizar su relación con el conocimiento, el modo en que muestran lo que conocen pero también, la forma que tengan de pensar y considerar a las PCD como sujetos aprendientes.

2. Discapacidad y Aprestamiento Laboral para PCD

Sostenemos que para poder definir a la discapacidad se debe realizar una historización de cómo se fue conceptualizando este término en el campo de la teoría e indagar, al mismo tiempo, qué prácticas se ejercieron alrededor del mismo. Este proceso histórico puede ordenarse en modelos: el modelo de Prescendencia, el modelo Médico o Rehabilitador, y el más reciente: el modelo Social.

Si bien el modelo Social es el más reciente e intenta aplicarse en la actualidad, se encuentra en construcción. Este modelo trae consigo diferentes modos de pensar y comprender a la discapacidad e intervenir sobre ésta: entiende que sus causas no son del orden religioso ni científico (como se referían los demás modelos), sino que son causas sociales; y se considera que el aporte que pueden realizar las PCD a la sociedad no es distinto que el del resto de las personas (Palacios, 2008). El modelo Social tiene su marco legal y legítimo en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esta convención reconoce que la discapacidad no porta un concepto unívoco, sino que evoluciona con el paso del tiempo y que deviene de la interacción de las PCD y los obstáculos que su entorno le imponga (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006). Posicionándonos desde esta perspectiva, sostenemos que el modo de nombrar a las PCD tiene una fundamental importancia por el hecho de que, como explica Rocha (2013): “la discapacidad [...] *explica* un estado o condición que porta una persona que se halla inserta dentro de un contexto histórico-socio-cultural. Esto equivale a decir que la persona en cuestión no es discapacitada, sino que *tiene* una discapacidad.” (p. 42)

Esta Convención reconoce el derecho al trabajo y al empleo en igualdad de condiciones con el resto de la sociedad. De este modo, obliga a las instituciones en las cuales participan PCD a tomar las medidas pertinentes que sean necesarias para dicha inclusión (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

En el Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral a favor de las Personas con Discapacidad (2004), enmarcado en la ley 24.901, se encuentran los diferentes tipos de prestaciones en relación a la Formación Laboral de las que puede disponer una PCD. Para nuestra investigación, nos enfocaremos en uno de los tres servicios: el de Aprestamiento Laboral. Tiene como objetivo el abordaje de destrezas, habilidades, conductas y hábitos de carácter laboral en PCD para ser puente en su inclusión al trabajo (Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral a favor de las Personas con Discapacidad, 2004). En sus generalidades, pueden concurrir PCD desde los 18 hasta los 45 años. El equipo de trabajo incluye a profesionales, docentes y técnicos especializados. Entre las diferentes disciplinas,

se pueden encontrar asistentes sociales, terapistas ocupacionales, psicólogos, médicos y psicopedagogos.

Creemos que es más que importante resaltar que en el Marco Básico de Organización y Funcionamiento de Prestaciones y Establecimientos de Atención a PCD aparezca la figura del psicopedagogo, porque esto deja en claro que el trabajo en un Aprestamiento Laboral forma parte de una de sus incumbencias profesionales.

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque metodológico y diseño

Para la presente investigación se utilizará el enfoque cualitativo ya que este intenta recuperar la complejidad del sujeto, sus modos de ser y de hacer en el contexto que lo rodea (Sabino, 1996).

En cuanto al alcance, como la investigación se construirá a partir de la delimitación de una problemática poco investigada, será *exploratorio*; a su vez, será *descriptivo* ya que se buscará exponer las características del fenómeno a estudiar (Ramos Galarza, 2020).

Participantes

La investigación se realizará en un Aprestamiento Laboral que forma parte de un centro que depende de una Universidad privada de Rosario. Este es un espacio que coordina actividades destinadas a la promoción de los derechos de las PCD.

En esta investigación participarán las PCD (aproximadamente 12) que concurren al Aprestamiento y los enseñantes que les brindan los diversos talleres de Carpintería y Tapicería, Alfabetización digital, Administración y Gestión, Servicios Generales y Vivero. Si bien el equipo de trabajo se conforma por 14 personas, el trabajo de campo de esta investigación se centrará en aquellos que están encargados de brindar las capacitaciones, ya sean profesionales, docentes o técnicos. Vale destacar que, aunque el foco estará puesto en los enseñantes, indirectamente también participarán los aprendientes; porque para poder observar a los primeros, debemos detenernos en su relación con los segundos.

Instrumentos de recolección de datos

Uno de los instrumentos que se utilizará para la recolección de datos será la entrevista semi-dirigida individual, ya que ésta cuenta con un amplio margen de libertad y flexibilidad (Ander Egg, 2003). Las entrevistas serán orientadas a partir de los siguientes ejes: “modo en que los enseñantes transmiten la información, planifican las clases y los temas que comprende cada taller”; “posicionamiento que le dan los enseñantes a las PCD y a sus posibilidades de aprender”; “concepción del aprendizaje y su construcción”; “posicionamiento de los enseñantes con respecto a sus propias posibilidades de aprender y de enseñar”.

El otro instrumento del cual se hará uso será la observación directa grupal no participante, para observar de manera presencial la interacción de los enseñantes con los aprendientes. Para Marradi et al. (2007), la observación es el modo de

generar un contacto empírico con las situaciones a investigar con el fin de describirlas y comprenderlas. Se aspira a realizar una observación por cada uno de los cinco talleres. Considerando que el aprestamiento laboral cuenta con tres instancias: orientación y evaluación, capacitación laboral específica y pasantía laboral; se intentará realizar las observaciones en la segunda etapa porque se cree que será el momento más oportuno para observar las modalidades de enseñanza y aprendizaje. Los ejes que guiarán las observaciones serán: “modos de interacción entre enseñantes y aprendientes”, “posicionamientos enseñantes ante los otros”, “modos de presentación y transmisión de la información” y “formas de acompañar los aprendizajes (observando puntualmente si éstas tienen en cuenta la singularidad de cada sujeto o si son más generalizadas)”.

Procedimientos

En principio, se elaborará un consentimiento informado, documento a través del cual seremos autorizadas para llevar a cabo las observaciones y las entrevistas. Luego de tener las autorizaciones correspondientes, se concurrirá al establecimiento a realizar las observaciones y se acordará con cada enseñante la modalidad de las entrevistas. Una vez finalizado todo esto, se dará lugar al tratamiento de los datos.

Tratamiento de los datos

Se utilizará el enfoque cualitativo y la técnica de análisis de contenido. Esta técnica emplea un conjunto de procedimientos para la interpretación de mensajes, textos o discursos que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados (Piñuel-Raigada, 2002). En relación al criterio de separación de las unidades de contenido, se tomará el criterio temático para el análisis de las entrevistas individuales; y para las observaciones, el criterio social. En cuanto al tipo de categorización utilizado para la identificación y clasificación de las unidades de contenido, será mixto. Las categorías de análisis serán: “modo en que los enseñantes muestran el conocimiento”, “representaciones de los enseñantes sobre la construcción del conocimiento”, “posicionamiento de los enseñantes como enseñantes y aprendientes” y “PCD como sujetos aprendientes”

Resultados esperados

Se espera que las modalidades de enseñanza y aprendizaje que construyen los enseñantes del equipo de Aprestamiento sean lo suficientemente saludables para comprender a las PCD como sujetos aprendientes y acompañar de la mejor manera posible la construcción de sus aprendizajes en el camino a la inserción laboral.

CRONOGRAMA

MESES (año 2023)								
	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
Búsqueda bibliográfica	X							
Escritura del marco teórico		X						
Redacción de los antecedentes		X						
Elaboración de las entrevistas			X					
Trabajo de campo (realización de las observaciones y entrevistas)			X	X				
Desgrabación de las entrevistas				X				
Escritura de la metodología				X				
Análisis de datos					X	X		
Elaboración de resultados						X	X	
Construcción de las conclusiones							X	
Escritura de la introducción							X	X
Escritura del resumen y de los agradecimientos								X

Fecha estimada de inscripción a la tesina: Agosto 2023

Referencias

Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social*. Lumen.

Aranda Redruello, R., Rodríguez Quesada, A., Andrés Vilorio, C., Acedo

Rueda, E., Arias Careaga, S., Mendoza Vela, F., Aguilera García, J.,

Marchena, R. (2014). La formación del profesorado universitario: mejora

de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con

discapacidad. *Tendencias pedagógicas* 271-300.

Barría Rojas, S. & Jurado de los Santos, P. (2016). El perfil profesional y las

necesidades de formación del profesor que atiende a los alumnos con

discapacidad intelectual en la formación laboral. *Profesorado. Revista de*

Currículum y Formación de Profesorado,(20) 287-310.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

(CDPD) (2006).

[http://www.defensoria.org.ar/wpcontent/uploads/2017/01/discapacidas.](http://www.defensoria.org.ar/wpcontent/uploads/2017/01/discapacidas.pdf)

[pdf](http://www.defensoria.org.ar/wpcontent/uploads/2017/01/discapacidas.pdf)

Espinosa Acuña, O. (2016). Participación laboral de personas en situación de

discapacidad. Análisis desde un enfoque de género para Colombia.

Economía: Teoría y Práctica: Nueva Época, (45) 137-167.

Fernández, A (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2012). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Editorial Nueva Visión.

Ferrucci, L. & Forcada, V. (2021). *Los aprendizajes que se construyen en el ámbito laboral mediante procesos de inclusión laboral de Sujetos en Situación de Discapacidad*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

Filidoro (2008). *Diagnóstico Psicopedagógico: los contenidos escolares*. Editorial Biblos.

González-Teruel (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El profesional de la información* (24), 1699-2407

Gilardoni, O. & Torregiani Svicer, C. (2019). *Condiciones de accesibilidad en la ciudad de Rosario: estudio de caso de una persona con discapacidad visual e intelectual que asiste a un Taller de Aprestamiento Laboral*. (Tesina de Licenciatura en Terapia Ocupacional). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

Ley Nacional sobre el Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y

Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad N°

24.901. Buenos Aires. Argentina.

Maggi, A. (2014). *Estudio exploratorio y análisis sobre la inclusión laboral de*

personas con síndrome de down. (Tesina de Licenciatura en

Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario,

Argentina.

Marradi, A, Archenti, N., Piovani, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales.*

Emece.

Montserrat Castro, B. & Monserrat Vilà, S. (2014). Los planes de transición al

trabajo: una opción formativa inclusiva para personas con discapacidad.

Revista Español de Orientación y Psicopedagogía, (25) 24-39.

Moriña-Diez, A., Lopez Gavira, R., Melero Aguilar, N., Cortés Vega M., Molina

Romo, V. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con

discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?. *Revista de*

docencia universitaria (11) 423-442.

Ostolaza Urquijo, A. (2020). *Inserción laboral de personas con discapacidad.*

(Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad de la Cuenca

del Plata, Goya, Argentina.

Palacios, A. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Editorial CERMI.

Pérez Serrano, M. (2011). Nuevos escenarios de formación laboral para alumnos con discapacidad intelectual. *Tendencias pedagógicas*, (18) 174-206.

Pinargote Macías, E., Cedeño Cedeño, H. y Monserrate Romero Chávez, G.

(2018). Importancia del fomento de la resiliencia en el proceso de la enseñanza aprendizaje con estudiantes con discapacidad. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.

Piñuel-Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, (3) 1-42.

Pretto, A. & Pujol M. (2018). *Programas de inclusión laboral para personas con discapacidad*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

Ramos, C (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica* (9).

Rocha, M (2013). Discapacidad, Orientación Vocacional y proyectos de vida.

El desarrollo de la autonomía. Editorial Laborde.

Rodriguez, V. & Sasia, E. (2019). *Análisis comparativo de la calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual actualmente empleados y de aquellos que se encuentran en situación de desempleo, que asisten al Servicio de Aprestamiento Laboral de CURI*. (Tesina de Licenciatura en Terapia Ocupacional). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

Roncancio Ramírez, G. & Sáenz Guerra. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual*. (Especialización en Docencia Universitaria). Universidad Piloto de Colombia. Bogotá.

Sabino, C. (1996). *El Proceso de la Investigación*. Lumen-Humánitas.

Staffieri, S. (2016). *Estudio de campo exploratorio-descriptivo acerca de la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Nacional de San Martín, Rosario, Argentina.