Universidad Abierta Interamericana

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final de carrera del Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior

"Estrategias didácticas y psicoeducativas en docentes de Escuela Especial de Trastornos Emocionales Severos: Pensando la formación para la autonomía y la inserción laboral de jóvenes y adolescentes en Centros de Formación Integral."

Reinhart, Cintia Belén
Lomas de Zamora
Marzo, 2020

Resumen

Los Centros de Formación Integral conforman la propuesta de Educación Especial para aquellos que requieran trayectorias distintas a la escuela secundaria, como sujetos con trastornos emocionales severos, que presentan dificultades en la constitución subjetiva.

La inserción laboral de personas con discapacidad, ha sido investigada desde estrategias institucionales y docentes a modo general para atender a población TES. El estudio de tales estrategias para el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral, es aún escaso e incipiente. Además, los investigadores concluyen que las habilidades y estrategias educativas abordadas, no encuentran utilidad ni concreción en la realidad socio-productiva.

La presente investigación tiene como objetivo explorar las estrategias didácticas y psicoeducativas de docentes de una escuela especial TES, para el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral de adolescentes en CFI. Para ello se lleva a cabo un estudio cualitativo, realizando entrevistas a seis docentes de CFI-TES.

Los resultados indican que la autonomía e inserción laboral son objetivos de la práctica docente, quienes emplean estrategias destinadas a la singularidad y al despliegue subjetivo. Se mencionan obstáculos en relación al lugar de las familias y a la conformación de proyectos de vida.

Palabras Claves: Trastorno Emocional Severo – Estrategias didácticas – Estrategias psicoeducativas – Centro de Formación Integral.

Índice

Resumen 1
Índice 2
Introducción 3
1. Antecedentes de Investigación 5
2. Educación Especial: Centro de Formación Integral 10
2.1 Consideraciones generales 10
2.2 La formación integral en C.F.I. 10
2.3 Del desarrollo de la autonomía, la inclusión social y la inserción laboral 11
3. Caracterización de los Trastornos Emocionales Severos 13
3.1 Caracterización pedagógica y funcionalidad del alumno 14
3.2 De los jóvenes y adolescentes con discapacidad 15
4. Dimensiones de la enseñanza y el rol docente 16
4.1 De las estrategias didácticas 19
4.1.1 Metodología ligada a la construcción de problemas. *20*
4.1.2 Articulación teórica-práctica. *20*
4.1.3 Planificación de apoyos y configuraciones de apoyo. *21*
4.1.4 Planificación Centrada en la Persona (PCP). *21*
4.2 De las intervenciones y estrategias psicoeducativas 22
5. Encuadre Metodológico 25
6. Análisis de Datos 28
Conclusión 42
Referencias Bibliográficas 45

Introducción

La presente investigación centra su interés en el estudio de las estrategias didácticas y psicoeducativas de docentes de Educación Especial para el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral de adolescentes con Trastornos Emocionales Severos en Centros de Formación Integral. Específicamente, pretende indagar respecto a las prácticas docentes, sus estrategias y modos de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus educandos, sujetos con dificultades en su proceso de constitución subjetiva (Fainblum, 2004).

La Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nº 13.688 (2007), estipula que la educación debe brindar las oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas, promoviendo la capacidad de cada sujeto de definir su propio proyecto de vida. En tal sentido, se deben crear propuestas pedagógicas que brinden las herramientas indispensables para el ingreso al mundo productivo, y que garanticen el desarrollo máximo e integral de identidades, talentos y capacidades desde el reconocimiento de cada singularidad. Por ello, resulta imprescindible conocer los procesos escolares de cada uno de los alumnos, reconociéndolos en sus propias experiencias e indagando el contexto propio y particular, de forma tal que se instauren puntos de partida y marcos de análisis que propicien el orden de lo educativo en términos didácticos, pedagógicos y psicoeducativos.

En el contexto de la Educación Especial, el Centro de Formación Integral conforma la propuesta para adolescentes y jóvenes, que requieran de otras trayectorias escolares diferentes a las propuestas de la Educación Secundaria (Ministerio de Educación de la Nación, 2009). La adolescencia es el momento en el cual el proyecto personal se direcciona hacia la vida adulta. De este modo, comienza a tomar forma la concreción de deseos, la autodeterminación, el ejercicio pleno de derechos y la promoción socio laboral (Pérez de Lara, 1998). El Centro de Formación Integral es el espacio social, educativo y laboral, que se constituirá en el referente para la construcción de propuestas donde los adolescentes encuentren un marco potencializador de sus capacidades (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

En resumen, las propuestas educativas en los centros de formación integral de educación especial deben garantizar el desarrollo de la persona, su autodeterminación y autonomía; el desarrollo de las áreas académicas-curriculares; y, el desarrollo del área científico-tecnológica (área pre-laboral o laboral). Es decir, una propuesta

psicopedagógica, a partir de didácticas integradas entre la Formación General y Formación Técnico Específica a fines de pensar en la inclusión del sujeto con discapacidad al mundo social y laboral (Suaque, 2006).

El tema de la educación especial y en particular la problemática de la inserción laboral de las personas con discapacidad, ha sido abordada por diferentes investigaciones provenientes de las ciencias de la educación, la pedagogía y la psicología, cobrando gran relevancia en los últimos tiempos (Kligman & Kanje, 2014). No obstante a ello, las investigaciones hasta el momento realizadas, abordan la problemática desde las estrategias institucionales o bien, desde las estrategias docentes pero a nivel general para atender la especificidad de la población TES (Gordillo, 2018; Pawluñ, Ponce & Pose, 2008). En otras palabras, el estudio de las estrategias didácticas y psicoeducativas que llevan adelante los docentes para el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral de los alumnos, es aún escaso e incipiente.

Sumado a ello, los diferentes investigadores que exploraron la cuestión, concluyen por un lado, que las habilidades sociales y laborales trabajadas en los establecimientos educativos, no encuentran pertinencia ni utilidad en los centros reales de producción. Y por otro lado, que si bien existen estrategias en el plano institucional y legislativo para favorecer los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad, las mismas quedan bajo el orden de lo formal, que poco incide a la hora de la inserción de los alumnos en el orden de lo real (Vidal, Cornejo & Arroyo, 2013; Ovares Fernández, 2008; García, 2013; Ramírez, Zubimendi, Britos, Escobar, Villegas & Vorja, 2017).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, el presente trabajo toma como interrogante principal ¿cuáles son las estrategias que emplean los docentes de una escuela especial con modalidad TES, para el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral de adolescentes?

Para hacer frente a la indagación planteada, se lleva a cabo un estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo con una muestra intencional y no representativa. Se realizan entrevistas a seis docentes de CFI de una escuela especial de modalidad TES de la zona sur del conurbano bonaerense.

De esta manera, se pretende explorar, describir y analizar las estrategias didácticas y psicoeducativas de docentes de una escuela especial TES, para el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral de adolescentes en CFI.

1. Antecedentes de Investigación

Luego de una revisión bibliográfica exhaustiva se han encontrado amplias investigaciones en lo que respecta a la educación especial, particularmente en lo que refiere al dispositivo de inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) bajo la modalidad de discapacidad intelectual en escuelas de nivel. Empero, no se han encontrado gran cantidad de investigaciones que indaguen tanto la modalidad de trastornos emocionales severos (TES), como que analicen las estrategias didácticas y psicoeducativas que implementan los docentes en las escuelas especiales para el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral.

En primer lugar, en lo que se refiere a la educación especial de alumnos con trastornos emocionales severos, se destacan a nivel local las investigaciones llevadas a cabo por Gordillo (2018), y Pawluñ et al. (2008), quienes mediante una perspectiva cualitativa, centraron su interés en indagar y analizar las estrategias psicoeducativas utilizadas por docentes de escuelas especiales en el trabajo áulico diario, frente a niños y jóvenes con trastornos emocionales severos (Gordillo, 2018) y trastornos del espectro autista (Pawluñ et al., 2008).

En referencia a lo anterior, Gordillo (2018) llevó a cabo una investigación de tipo exploratoria, descriptiva y transversal con metodología cualitativa, a fines de reconocer el nivel de formación, experiencia, emociones y actitudes de los docentes en relación a los alumnos caracterizados como TES, visibilizar las dificultades del trabajo cotidiano, y analizar las estrategias psicoeducativas utilizadas. Para ello, realizó entrevistas y administró un cuestionario semiestructurado a 18 docentes de las escuelas especiales N° 507, 509 y 512 del Partido de Gral. Pueyrredón (Mar del Plata), que trabajaban con alumnos con TES integrados en los distintos niveles de las escuelas comunes. A modo general, los resultados mostraron la necesidad de poseer estrategias (psicoeducativas, vinculares, trabajo en equipo y mirada interdisciplinar); aptitudes (empatía, paciencia, tolerancia, comprensión, capacidad de escucha y creatividad); y herramientas específicas para el desarrollo de su trabajo. Por otro lado, evidenciaron carencias tanto en la falta de elementos necesarios para trabajar en el aula, como en la falta de apoyo institucional y emocional, resaltando la presencia de puntajes elevados en relación al desgaste físico y emocional que el trabajo con estos niños y jóvenes genera.

Anteriormente y de modo similar, Pawluñ et al. (2008), realizaron su investigación en escuelas especiales privadas de la ciudad de Mar del Plata, a efectos de

explorar las estrategias psicoeducativas utilizadas y describir el nivel de conocimiento, actitudes y emociones de los docentes hacia los niños con trastorno autista. Para ello, realizaron observaciones, entrevistas semidirigidas y administraron una escala tipo Likert para valorar la actitud de seis docentes especiales. En referencia a las estrategias que se emplean, los resultados manifestaron la importancia de implementar rutinas, hábitos, trabajo uno a uno, control, rigidez, anticipación, reiteración, distintos materiales didácticos, consignas simples, música, secuencia verbal, etc. Asimismo, consideraron que la tarea requiere un nivel muy alto de dedicación, energía, innovación, creatividad, tranquilidad y equilibrio emocional. Por otro lado, como obstáculos al momento de llevar adelante el trabajo áulico identificaron: la falta de información respecto a la patología aplicada al área educacional, la falta de formación docente a tal fin, y dificultades inherentes al trastorno que generan desgaste psíquico, emocional y sentimiento de soledad en los docentes. Teniendo en cuenta el actual incremento de niños con tales diagnósticos, concluyeron en la importancia construir espacios de escucha y contención, fomentando la interdisciplinariedad que la patología requiere para su abordaje, aunando lo social, las instituciones y lo propio del saber psi (Pawluñ et al., 2008).

En segunda instancia, la problemática de la inclusión laboral, el desarrollo de la autonomía y la construcción de un proyecto de vida de jóvenes con discapacidad y NEE ha sido elaborada por diferentes autores de diferentes disciplinas y cobra auge en los últimos tiempos (Kligman & Kanje, 2014). Acorde con esto, Vidal, Cornejo y Arroyo (2013), llevaron a cabo en Chile, un meta análisis de investigaciones precedentes tanto a nivel nacional como internacional, a los efectos de sondear la situación actual de las personas con discapacidad y su inserción en el mundo laboral. Desde la revisión señalada, concluyen que las habilidades sociales y laborales trabajadas en establecimientos educativos, frecuentemente no encuentran pertinencia, ni utilidad en los centros reales de producción o servicios en el contexto comunitario. A partir de ello, exponen la necesidad de concretar medidas, propuestas y acciones educativas que incidan de forma significativa en las estrategias formativas de las instituciones escolares, para favorecer los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad.

Una investigación relevante sobre la temática en cuestión, es la desarrollada por Castellanos Molina (2018) en su tesis de maestría de la Universidad Pontificia Bolivariana en Medellín, Colombia. Su propósito fue describir los factores

psicopedagógicos facilitadores y obstaculizadores para el empleo de tres jóvenes con autismo, pertenecientes a una institución educativa de la ciudad de Medellín. Su trabajo aborda la problemática desde el estudio de casos basado en entrevistas en profundidad, evaluaciones, observaciones y grupos focales. A partir de sus resultados, se destacan como factores facilitadores: la importancia de escuchar la voz de los jóvenes al momento de diseñar planes de inclusión laboral, y el papel de la psicopedagogía como disciplina que permite orientar las intervenciones en lo que se refiere al empleo de esta población. Como factores obstaculizadores, se encuentran el miedo de los padres frente a lo que implica que sus hijos asuman una vida laboral, la exclusión social y escolar, y la relación del sujeto autista con la autoridad. Sobre todo, la autora destaca que en los casos estudiados existe un saber al cual hay que aproximarse y saberse servir de él para orientar procesos de acceso al empleo, en los que prime el respeto por los modos particulares de ser y estar en el mundo de cada uno de los jóvenes.

Por otra parte, en relación más bien a las estrategias institucionales, Ovares Fernández (2008), exploró la realidad educativa de dos estudiantes con autismo matriculados en el Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI) en Costa Rica, con el fin de analizar las opciones ocupacionales propuestas en los planes de estudio de la institución. A partir del análisis de las observaciones y entrevistas realizadas, evidenció habilidades significativas en cada uno de los estudiantes que les permitían desenvolverse en diferentes actividades, pero que las mismas no eran tenidas en cuenta por la institución a la hora de pensar propuestas educativas de formación integral y laboral. De la misma manera, luego del análisis de los datos obtenidos en las propuestas y planes de estudio del CEENI, constató la ausencia de un plan orientado a la inclusión real en el campo laboral. Por tanto, expuso la necesidad de promover un aumento de la autonomía e independencia en el entrenamiento y en actividades de la vida diaria, para fortalecer los procesos de inserción de los jóvenes. Asimismo, da importancia a desarrollar propuestas laborales y ocupacionales adaptadas a los intereses y las necesidades de cada una de las personas, proponiendo una formación específica que guarde relación con las particularidades de cada sujeto, sus habilidades y potencialidades.

En el contexto nacional, los desarrollos más destacables en relación a la temática, son los trabajos de García (2013), y Ramírez et al. (2017), los cuales desde una perspectiva cualitativa y de estudio de casos, abordan las metodologías e

intervenciones de las escuelas especiales de jóvenes y adolescentes con diferentes discapacidades y psicopatologías.

Por un lado, Ramírez et al. (2017), analizan las estrategias pedagógicas y su integración con la formación laboral en una escuela especial pública del sur de Argentina. En relación a las estrategias de trabajo psicopedagógicas, observaron que los docentes mantenían una dinámica basada en una mirada puesta en la discapacidad y no en el sujeto allí presente. En tal sentido, sostienen que aquello da lugar a la sobreprotección, reforzando las imposibilidades del sujeto y la necesidad de un otro que accione por él. En función de la integración al mundo laboral, los investigadores dieron cuenta que la escuela especial ofrecía formación en diversos talleres y capacitaciones de oficios relacionadas con la construcción de huertas, textil, carpintería, lavado de ropa, entre otras. Además, constataron la existencia de convenios con emprendimientos locales para la realización de pasantías. No obstante, en la realidad práctica, hallaron pocos casos en los que la formación recibida permitía la inserción laboral, a la vez que tampoco han podido observar que los propios lugares de pasantía tomen a los egresados de la institución. En resumen, los autores concluyen que es necesario considerar los cambios que se producen a nivel social, sobre todo en el trabajo, siendo importante conocerlos y analizarlos para repensar la forma de incluirlos en la formación, adecuando los contenidos a las nuevas realidades sociales que se presentan.

Por otro lado y desde una perspectiva basada en la orientación vocacional y ocupacional, se encuentra la investigación realizada en una escuela especial privada con modalidad TES de La Plata, con el propósito de analizar las intervenciones que realiza el equipo de orientación escolar hacia los estudios superiores o la inserción al mundo laboral para los jóvenes de la sede (García, 2013). Los resultados obtenidos revelan la ausencia de estrategias sistemáticas de Orientación Vocacional para la transición hacia los estudios superiores o la inserción al mundo laboral para los jóvenes de dicha sede. Las propuestas educativas ofrecidas, implican la capacitación y formación laboral a partir de distintos talleres fijos en la institución como carpintería o cocina. Respecto a las intervenciones observadas por parte del equipo de orientación, los resultados evidencian intervenciones con carácter de orientación y/o sugerencia a las familias, con su posterior conexión y presentación del caso a la institución que albergará al alumno egresado. A partir de todo ello y de forma crítica, García (2013), observa la falta de profundización de los aspectos vocacionales de los alumnos y la ausencia de espacios

donde se estimule el protagonismo de los jóvenes, en pos de una búsqueda activa de los propios intereses y desarrollo de aptitudes para alcanzar los logros deseados.

La autora discute respecto a las falacias de las estrategias educativas que dan como resultado jóvenes pasivos que responden continuamente al deseo de los otros, sin voz para elegir y enfrentados a la ausencia de oportunidades dónde se les permita tomar la palabra con respecto a sus intereses y deseos. Plantea la necesidad de implementar estrategias de intervención que contribuyan a posicionar a los jóvenes en un lugar activo y crítico, donde sean los protagonistas en la elección de sus propios proyectos de vida, pudiendo construir herramientas necesarias para su incorporación activa al mundo a partir de su desarrollo laboral, educativo y personal (García, 2013).

A modo de síntesis, la revisión de los estudios e investigaciones precedentes, permite concluir en primer lugar el predominio de investigaciones con metodología cualitativa, siendo un denominar común el uso de entrevistas y observaciones participantes. En segundo lugar, se hallan investigaciones de la problemática tanto desde las estrategias institucionales como de las de los docentes, pero a nivel general para atender la especificidad de la población TES, como pueden ser las actitudes de los docentes, su formación, carencias y aptitudes que se consideran necesarias para el trabajo cotidiano con este tipo de sujetos (Gordillo, 2018; Pawluñ et al., 2008). No obstante a ello, no se han hallado investigaciones que centren su interés en el estudio de las estrategias didácticas y psicoeducativas que llevan adelante los docentes específicamente para el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral de estos alumnos.

Por otra parte, es preciso señalar la existencia de un resultado en común respecto a la finalidad de las habilidades, talleres profesionales y estrategias institucionales o legislativas desarrolladas en las instituciones educativas. Las mismas parecen ser prácticas superfluas que no encuentran en realidad, pertinencia ni utilidad en el mundo socio-productivo (Vidal at al., 2013; Ovares Fernández, 2008; García, 2013; Ramírez et al., 2017).

Teniendo en cuenta estos antecedentes desarrollados en los párrafos precedentes, es interés de la presente investigación, explorar las estrategias que emplean los docentes de una escuela especial con modalidad TES, para el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral de sus alumnos, jóvenes y adolecentes en Centros de Formación Integral con dificultades en su constitución subjetiva.

2. Educación Especial: Centro de Formación Integral

2.1 Consideraciones generales

La Educación Especial es el conjunto de recursos especializados que el sistema educativo dispone para garantizar el derecho a una educación inclusiva de las personas con discapacidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2009). Su finalidad es asegurar la Formación Integral, entendiéndola como preparación para el ejercicio de una ciudadanía plena. Es decir, como aquella formación que impulse y facilite la participación de los sujetos en los diversos contextos (familiar, escolar, social, laboral) a partir de la potenciación de sus capacidades. Es en la modalidad de educación especial donde los alumnos con necesidades educativas derivadas de una discapacidad desarrollan trayectorias educativas integrales, iniciando el abordaje de contenidos que preparan para la posterior formación profesional a través de módulos de enseñanza de complejidad creciente (Dirección Provincial de Educación Especial [DPEE] - Documento de Apoyo Nº 6, 2017).

El Centro de Formación Integral (C.F.I.) conforma la propuesta de Educación Especial para adolescentes y jóvenes de la provincia de Buenos Aires, que requieran de otras trayectorias escolares diferentes a la Educación Secundaria. En respuesta al propósito central de la Educación Especial, definido en la integración e inclusión social y laboral de los sujetos con discapacidad, la propuesta del Centro de Formación Integral se concibe como un espacio pedagógico que provee y coordina los apoyos que cada alumno requiere para desarrollar su trayectoria educativa, a la vez que promueve el acceso al conocimiento en las áreas curriculares a través de apoyos y actividades pertinentes y significativas (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE] - CTG Nº 2, 2015).

2.2 La formación integral en C.F.I.

La propuesta curricular de la modalidad implica el abordaje de: a) las áreas del Diseño Curricular del Nivel; b) los contenidos propios de la Formación Profesional u Ocupacional; y c) los contenidos referidos al logro de mayores grados de autonomía y autodeterminación (DGCyE – Res. Nº 4418, 2011).

La formación profesional y ocupacional adquiere gran relevancia en tanto constituye el elemento clave de las estrategias de inclusión, y permite construir

conocimientos y habilidades que posibilitarán el acceso al ámbito socio-productivo y con ello, al ejercicio del derecho al trabajo (DGCyE – CTP Nº1 y 7, 2012).

Los C.F.I. se organizan en dos ciclos de enseñanza de aproximadamente tres años de duración cada uno, con contenidos diversos que contemplan intereses y posibilidades asegurando tanto la formación general como la formación profesional. Esta última es desarrollada en los espacios de taller. En el primer ciclo o ciclo básico se abordan contenidos de distinto orden orientados a una familia profesional de forma general. En el segundo ciclo o ciclo superior se desarrolla en cada alumno, el dominio de una especialización que se ajusta a un determinado perfil profesional dentro de esa familia (DGCyE – CTP Nº1 ,2012).

Paralelamente a las actividades impartidas en los talleres, los alumnos deben realizar prácticas profesionales y/o pasantías laborales destinadas a mejorar la preparación para su inserción socio-laboral. Estas prácticas son de carácter obligatorio y proponen introducir a los alumnos en el conocimiento y la práctica concreta, con la expectativa de desarrollar estrategias que faciliten la transición escuela-mundo del trabajo (DGCyE – CTP Nº1 y 7, 2012; DGCyE – Dis. 7, 2015).

2.3 Del desarrollo de la autonomía, la inclusión social y la inserción laboral

La autonomía se refleja en las posibilidades y oportunidades que los sujetos tienen para ejercer control sobre su ambiente, así como sus elecciones y decisiones. La autodeterminación se entiende como la capacidad del individuo para tener autonomía personal, control sobre sus actos y el medio en el que se desempeña, establecer metas y tener valores personales en la vida. Y ello se debe manifestar con la posibilidad de elegir y decidir sobre distintos aspectos de su vida cotidiana (DGCyE – CTP Nº1, 2012).

El CFI es el espacio que se constituirá en el referente para la construcción de propuestas de alto nivel participativo donde los jóvenes encuentren un marco potencializador de sus capacidades, fomentando prácticas educativas que apunten al incremento de su autonomía y autodeterminación en pos de su futura inclusión social (DGCyE – CTP Nº1, 2012).

En tal sentido, al referirse a la inclusión social se hace mención al derecho de las personas con discapacidad a participar de la cultura, de la familia, de la comunidad, del país en el que viven en igualdad de oportunidades y con los apoyos que requieran. El fin último de la educación especial es el de facilitar y propiciar una mejor calidad de vida

para los estudiantes con discapacidad. El concepto de calidad de vida hace referencia a las condiciones deseadas por una persona en relación con el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, el bienestar material, el desarrollo personal, el bienestar físico, la autodeterminación, la inclusión social y los derechos (DGCyE – CTG Nº2, 2015).

Por lo tanto, propiciar la inclusión no implica únicamente la accesibilidad al curriculum prescripto, sino también a aquellos saberes, habilidades o capacidades, que permitan al sujeto con discapacidad desarrollar herramientas para su inclusión social, educativa y laboral. En consecuencia, el desarrollo de los sujetos exige la elaboración de propuestas que en y desde la escuela, permitan el máximo y pleno desarrollo personal, tendiendo a los máximos niveles de autonomía y autodeterminación (DGCyE – CTP Nº7, 2012).

Desde este punto, la autodeterminación se constituye en un saber a ser enseñado-aprendido, y la enseñanza de habilidades sociales adquiere un significado subyacente que es empoderar al sujeto con discapacidad. Tienen como finalidad el logro de mayores niveles de autonomía favoreciendo todos aquellos aspectos que permitan una mejor calidad de vida de las personas y su transición a una vida adulta y autodeterminada, en todos los entornos (DGCyE – Res. Nº 4418, 2011).

Esta consideración implica el reconocimiento del derecho y el posicionamiento de las personas con discapacidad para ser los actores principales en la construcción de su destino. Teniendo en cuenta lo antedicho, es propósito de la escuela especial:

- Contribuir al desarrollo de la autonomía para propiciar la construcción de su propio aprendizaje, según su necesidad, en el futuro.
- Ofrecer a los alumnos oportunidades para desarrollar la autonomía, entendida como capacidad para dirigir por sí mismo su propio proceso de desarrollo creativo.
- Generar las condiciones institucionales que permitan extender lo aprendido en las clases más allá de la escolarización a fin de construir conjuntamente herramientas que potencien la expresión, participación y acción de los sujetos en el ejercicio de una ciudadanía activa.
- Caracterizar y analizar críticamente los contextos socio-culturales en los cuales los sujetos interaccionan y se posicionan para el ejercicio de la ciudadanía.

3. Caracterización de los Trastornos Emocionales Severos

Las escuelas especiales de modalidad TES (Trastornos Emocionales Severos) centran su atención específica en sujetos con diversas psicopatologías y serios problemas en su constitución psíquica (DGCyE – CTP Nº4, 2002).

Los estudiantes que pertenecen a la caracterización, presentan generalmente diagnósticos de Trastornos del Espectro Autista, Trastornos Generalizados del Desarrollo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger o Psicosis (esquizofrenia, paranoia, bipolaridad o psicosis maníaco depresiva) (DGCyE – CTP Nº3, 2005). Específicamente, la población queda enmarcada dentro de las siguientes nosologías:

- D.S.M. V: Trastornos del Espectro Autista, Trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta.
- D.S.M. IV: Trastornos Generalizados del Desarrollo (Trastorno autista, Trastorno de Rett, Trastorno desintegrativo infantil, Trastorno de Asperger, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado, Autismo atípico).
- Calcificación psicoanalítica: Psicosis, Neurosis, Perversión, Tendencia antisocial.
- Psiquiatría infantil: Psicosis infantil, Trastornos y organizaciones de apariencia neurótica, Depresión, Trastorno psicosomático.

Si bien los Trastornos Generalizados del Desarrollo constituyen la categoría diagnóstica que sin exclusiones, debe ser atendida por las escuelas de Trastornos Emocionales Severos, existen otras a las que el sistema educativo convencional no puede dar respuesta. Se trata de los Trastornos por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador. Dentro de esta categoría se encuentran: Trastorno por déficit de Atención con Hiperactividad, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad no especificado, Trastorno Disocial, Trastorno Negativista Desafiante, Trastorno de Comportamiento Perturbador no especificado (DGCyE – CTP Nº3, 2005).

De forma general los sujetos bajo estos diagnósticos pueden presentar perturbaciones y anomalías en diferentes áreas vitales:

- Área socio-afectiva: falta de registro del otro, oscilaciones del humor, dificultades en la comunicación (trastornos del lenguaje, ausencia total de lenguaje, ecolalia, lenguaje bizarro), en el registro y control de impulsos y emociones, aislamiento afectivo.

- Área cognitiva: desconexión del ambiente, perturbaciones en la organización de tiempo y espacio, irrupciones, rigidez, ideaciones bizarras, delirios, alucinaciones.
- Área psicomotriz: anomalías tónicas, estereotipias verbales y motoras, estado permanente de agitación.

El resultado de estas alteraciones se observa en la ausencia de una relación con el otro, imposibilidad de enunciar desde una posición subjetiva separada del otro, y una constitución de una posición subjetiva que fracasa en la articulación de una escena significativa (Bleichmar, 1984; Jerusalinsky, 1988).

3.1 Caracterización pedagógica y funcionalidad del alumno

En cuanto a la caracterización específica del alumno con TES, si bien no siempre se corresponden a casos de deficiencia intelectual, presentan diversos problemas de aprendizaje dados por ejemplo a partir de la presencia de fijaciones, repeticiones e irrupciones (Filidoro, 2001).

Para el trabajo con este tipo de jóvenes, se necesita de intervenciones pedagógicas que apunten a la instauración de una ley y a armar lo que el sujeto aún no puede sostener: ubicarse a sí mismo en relación con los objetos. Por lo tanto, en un primer momento recae el acento en una cuestión que antecede al curriculum para poner en marcha el montaje de la escena educativa, lo que permitirá luego dar lugar a la enseñanza de los contenidos (Bleichmar, 1984; DGCyE – CTP Nº3, 2002).

Es importante considerar que desde el inicio del tránsito escolar el trabajo pedagógico tiene que apuntar a la interacción con el semejante, como así también al logro de los contenidos educativos establecidos por el diseño curricular del nivel, con las todas las flexibilizaciones que deban hacerse atendiendo a sus necesidades (Janín, 2011).

La tarea educativa demanda proporcionar significados, intervenir para organizar y flexibilizar la cognición, sostener el encuentro, la integración y ponderar los logros comunicativos resignando muchas veces la cantidad de contenido curricular. En esta línea, es necesario abrir un espacio para que el sujeto advenga, siendo el tiempo subjetivo el que va a primar sobre las producciones (DGCyE – CTP Nº3, 2002; Janín, 2011).

Asimismo, es importante considerar que la educación desempeña un papel fundamental en la estructuración psíquica pues se sustenta en la prohibición que hace

posible el deseo. La escuela como institución tiene un valor constituyente para todo sujeto, es por ello que la circulación del joven por ella tiene en sí misma un efecto terapéutico y estructurante (Janín, 2016).

El abordaje pedagógico de estos alumnos, supone la elaboración de una estrategia continuamente móvil y revisable, atenta a los cambios progresivos o regresivos y a los ciclos repetitivos, para volver a pensar una y otra vez que está pasando y porque (Filidoro, 2001). Para ello es de importancia tener en cuenta:

- Actividades significativas que operen terapéuticamente, como por ejemplo: trabajar con las estructuras globales y nunca con las partes, debido a la dificultad para el anudamiento.
- El desarrollo psíquico del sujeto, los instrumentos mentales y corporales con los que cuenta evolutivamente para aprender.
- La permanente lectura de los síntomas y sus manifestaciones.
- Un amplio inventario de materiales, recursos, métodos y actividades.
- Todos los recursos lingüísticos comprensivos y expresivos, en un sentido amplio: corporal, mímico, dramático, plástico, musical, verbal.
- Una tarea que pueda actuar como tercero estructurante en la relación.
- Lo situacional "el aquí, ahora, conmigo, haciendo esto", y lo anticipatorio de situaciones futuras.
- Los tiempos de atención y/o sostenimiento de la actividad productiva.
- Cuestiones volitivas o dificultades para establecer un vínculo con la actividad.
- Actividades dotadas de sentido, evitando el adiestramiento o la ejecución reiterada de ejercicios vacios de interés.
- La demanda del sujeto, sus posibilidades, motivaciones y deseos ((DGCyE – CG Nº6, 2003; Peñafiel Martínez, 2000; Schlemenson, 2007).

3.2 De los jóvenes y adolescentes con discapacidad

En la adolescencia acontecen una serie de situaciones que cada sujeto intenta resolver procurando hallar respuestas frente a la incertidumbre por lo nuevo, a los cambios físicos que se producen, a su nueva imagen corporal y a los duelos de la infancia. El sujeto es puesto en la exigencia de rearmar en un nuevo cuerpo su identidad personal y su proyecto de vida. En tal sentido, la adolescencia es el momento en el cual el proyecto personal se direcciona hacia la vida adulta, comenzando a tomar

forma la concreción de deseos, la autodeterminación, el ejercicio pleno de derechos y la promoción socio-laboral (Kaplan, 2005).

El pasaje de la adolescencia a la adultez queda instaurado socialmente por el ejercicio de los derechos y la inserción en el mundo productivo, por lo tanto, adquiere relevancia una propuesta educativa que brinde los apoyos necesarios para que cada sujeto defina constructivamente su trayectoria y proyecto de vida (DGCyE – CTG Nº2, 2015).

Todo lo anterior, supone un cambio de la mirada sobre el sujeto de la educación especial, implica acabar con el concepto de que el alumno con necesidades educativas especiales es igual a su deficiencia diagnosticada para pasar a verlo como un ser humano completo. Alguien con quien preguntarnos por sus interrogantes y sus deseos, un sujeto que como cualquiera, se constituye en relación con los otros, construye una identidad y define de la forma que puede su trayectoria de vida (Ibáñez López, 2002).

En tal sentido, es necesario concebir la discapacidad fuera de coordenadas patologizantes, trabajar haciendo foco en las potencialidades y alejarse de concepciones iatrogénicas (Fainblum, 2004). Plantear trayectorias educativas para sujetos que construyen sus trayectorias vitales en la adolescencia, implica concebir su adolecer, su lugar en el mundo y su proyecto de ser, para así definir y reflexionar sobre quiénes son los destinatarios de la propuesta educativa. Por tanto, supone pensar un sujeto activo que abandonando su niñez transita su adolescencia y seguidamente su pasaje a la vida adulta (Tenti Fanfani, 2000; DGCyE – CTG Nº2, 2015).

4. Dimensiones de la enseñanza y el rol docente

En primer lugar, la enseñanza en los C.F.I. conlleva a pensar en todas las configuraciones, recursos y mediaciones necesarias para que todo sujeto con discapacidad tenga el derecho y la oportunidad de aprender. De esa manera, tiene como objetivo diseñar los apoyos que se requieren para derribar las barreras que obstaculizan el acceso al aprendizaje y al currículo. Teniendo en cuenta que los procesos son singulares, lo anterior representa un desafío en tanto implica pensar cómo enseñar, con qué recursos, en qué plazos y en cuáles establecimientos según las necesidades subjetivas y contextuales de cada uno de los alumnos (DPEE - Documento de Apoyo Nº 6, 2017).

Aún más, el conjunto de toma de decisiones debe fundarse a partir de los intereses etarios de los alumnos, del logro máximo de autonomía posible, de una actitud problematizadora de la realidad, del intercambio y el trabajo cooperativo, del proceso de transferencia de los aprendizajes a los contextos particulares, de la participación de los alumnos en ámbitos y actividades socio-comunitarias y del desarrollo de saberes referidos a los ámbitos laborales (DGCyE – CG Nº6, 2003).

En consecuencia la enseñanza es abordada desde tres dimensiones:

a) El abordaje interdisciplinario de las áreas: constituye un modelo de integración del conocimiento de la realidad, que a partir de recortes significativos pueda generar la problematización del contexto y la búsqueda de soluciones.
b) Generar condiciones para el desarrollo de capacidades y talentos individuales: la indagación acerca de las habilidades, saberes y potencialidades de los alumnos define un punto de partida para la toma de decisiones educativas en referencia a las formas particulares de aprender, de relacionarse y de ser en el mundo.
c) La metodología de proyecto basada en la problematización de la realidad: promueve el descubrimiento y análisis de situaciones, cuya importancia reside en el desarrollo de la capacidad de problematizar a partir de la comprensión, previsión y anticipación de relaciones y dimensiones de un problema.

En tal sentido, los docentes deben valorar la relación necesidad/accesibilidad curricular y diseñarán su enseñanza, formulando e implementando las estrategias didácticas necesarias para la construcción de propuestas y trayectorias educativas integrales que respondan a la singularidad y necesidades individuales de cada uno de los alumnos. Desde este punto, el docente requiere conocer y formarse en: a) El Modelo Social como concepción acerca de la discapacidad; b) Las finalidades de la formación para la franja etaria de población; c) Los lineamientos de la Dirección de Educación Especial acerca de las distintas caracterizaciones de discapacidad y de su abordaje técnico-pedagógico; d) El Diseño del Nivel: su marco general, su organización técnica, el encuadre de cada área disciplinar, la organización de sus contenidos y, especialmente, los ámbitos de Construcción de Ciudadanía; e) La Propuesta Curricular de la Modalidad; f) Los lineamientos para la Formación Pre-profesional y Profesional u Ocupacional; y g) Las estrategias didácticas para lograr la accesibilidad curricular de cada alumno (DPEE - Documento de Apoyo Nº 6, 2017; DGCyE – CG Nº6, 2003; DGCyE – Res. 4418, 2011).

En segundo lugar, los docentes deben responder a las particularidades que se despliegan en el trabajo con alumnos con trastornos emocionales severos. Como se describe anteriormente, estos jóvenes presentan dificultades en su constitución subjetiva, muchos no han podido acceder al lenguaje, no tienen capacidad simbólica, no pueden conectarse con otros o lo hacen en forma de golpes y gritos, no demandan con palabras o gestos sino adhiriéndose al cuerpo del otro o golpeando, muestran su enojo rompiendo, pero también pegándose a sí mismos. Son jóvenes a los que les cuesta confiar en un adulto, que no pueden parar de moverse o que parecen no escuchar (Janín, 2016).

Siguiendo las conceptualizaciones de Bleichmar (2008) la escuela, como institución y primer espacio exogámico, ocupa un lugar constituyente en la vida de todo sujeto y en particular en aquellos cuya subjetividad está en tiempos de constitución. En este sentido, la función del adulto que cuida, significa, otorga sentidos, contiene, interpreta, pone palabras y decodifica, es retomada por el docente que recurre a ellas desplegando prácticas subjetivantes generando en el encuentro, un entramado de sostén constituyente para el sujeto.

Cuando el docente, atiende a un alumno con trastornos emocionales, se encuentra necesariamente en situación de tener que ser soporte de jóvenes que no se sostienen en sus producciones. Así, se encuentra ubicado en el lugar de que las intervenciones produzcan efectos terapéuticos, para que aquello que no pudo construirse o lo hizo de un modo bizarro, pueda ir armándose (DGCyE - CG Nº3, 2005). Los docentes pueden ser motores de transformaciones en tanto traten de ubicar a cada uno en su singularidad, a través de intervenciones que ayuden a desplegar posibilidades, tales como:

- Dirigirse teniéndolo en cuenta como sujeto, hablándole aunque no hable; mirándolo aunque no mire,
- Privilegiar toda acción que lo ayude a pasar del acto impulsivo, a modo de ir armando pensamiento.
- Contenerlo en los desbordes, poner palabras a lo que siente, ayudarlo a discernir sus estados emocionales.

La tarea docente es interpelada por la urgencia del sufrimiento de un otro, de angustias y miedos. Constantemente deben apelar a funcionamientos creativos, a inventar y probar una y otra vez nuevas intervenciones que apunten a transformar el sufrimiento en posibilidades creativas (Janín, 2016).

En síntesis, el rol docente excede a la construcción de conocimientos, en la escena didáctica se juega otra escena que escapa a toda planificación y a la cual los docentes deben poder y saber responder (DGCyE - CG Nº3, 2005).

4.1 De las estrategias didácticas

En el acontecer de la Educación Especial las prácticas educativas y las intervenciones didácticas apuntan hacia el abordaje integral del sujeto con discapacidad, en pos de consolidar espacios pedagógicos que garanticen la accesibilidad en el más amplio sentido de la palabra (Dimeglio, 2006).

Por tanto, tienen en primer lugar, la finalidad de brindar un encuadre didáctico que favorezca la producción y elaboración de configuraciones de apoyo de acuerdo con los diversos niveles de complejidad de los estudiantes. En segundo lugar, propicia una organización didáctica que contemple la definición de finalidades, contenidos y orientaciones para el desarrollo curricular del nivel, teniendo en cuenta los contextos institucionales y las particularidades de cada sujeto (Lorenzo Delgado & Sola Martínez, 2002).

Diseñar la enseñanza es conjugar cómo, de qué manera, con qué recursos, con cuáles intervenciones y cómo evaluará, el docente el objeto a enseñar. Implica, tomar todas las consideraciones precedentemente enunciadas, y construir para ese grupo-clase-alumno una propuesta posible (Dimeglio, 2006). En este sentido, la formación integral conforma un proceso de toma de decisiones pedagógicas y didácticas acerca de las trayectorias educativas integrales que deben garantizar el máximo nivel de accesibilidad a los diseños curriculares de nivel, aunando la formación general y formación profesional.

Las estrategias didácticas en concordancia con las necesidades educativas de cada alumno son de crucial importancia. Desde esta perspectiva se comprende que bajo ningún punto, la planificación de la enseñanza a desarrollar puede constituirse en una receta única a aplicar (Lorenzo Delgado & Sola Martínez, 2002). No obstante, al momento de diseñar la enseñanza es menester considerar:

- El grupo: su conformación, sus intereses, los niveles curriculares alcanzados, sus posibilidades y dinámicas.

- Los alumnos que conforman el grupo: los modos de aprendizaje de cada uno, sus capacidades, habilidades e intereses particulares.

- Los contenidos a desarrollar: su secuenciación, priorización y significancia para el grupo y cada alumno en particular. Debe el docente tener claramente definido, no sólo los contenidos en sí mismos, sino la profundidad de abordaje para el grupo y para cada sujeto particular, lo que permitirá ir definiendo posibles secuencias a establecer.

4.1.1 Metodología ligada a la construcción de problemas.

El enfoque de la enseñanza para la formación integral define criterios didácticos que enmarcan el desarrollo curricular en base a la problematización/construcción de problemas y a la solución de los mismos (Davini, 2008), como metodologías para la especificación de las propuestas educativas.

Así, por un lado la metodología ligada a construcción de problemas fundamenta una intencionalidad didáctica que propicia aprendizajes a partir de la problematización de situaciones en las que resulta posible descubrir y analizar las diversas dimensiones que la realidad presenta. La construcción de problemas como metodología didáctica favorece una posición acerca del pensamiento y de su flexibilidad como principios y procesos del desarrollo cognitivo (Davini, 2008).

Por otro lado, la solución de problemas favorece la construcción de habilidades individuales y sociales para tomar decisiones, lo que constituye un aspecto central en el proceso de transición a la vida adulta del sujeto con discapacidad y por ende el desarrollo de la autonomía y la autodeterminación (Lorenzo Delgado & Sola Martínez, 2002).

4.1.2 Articulación teórica-práctica.

La formación integral de los sujetos supone superar la dicotomía entre teoría y práctica, que forma para trabajos en que se toman decisiones, en el primer caso, y para trabajos manuales, en el segundo. La superación de esta dicotomía supone incorporar en las secuencias didácticas los saberes científicos-tecnológicos vinculados con los técnicos-específicos. La articulación de todos los campos disciplinares es indispensable para que la propuesta pedagógica global sea coherente y adquiera sentido (DPEE - Documento de Apoyo Nº 6, 2017; DGCyE – Res. Nº 4418, 2011).

En consecuencia, se deben plantear propuestas didácticas que organicen los contenidos y actividades tecno-especificas a partir del planteo de problemas contextuales desarrollando proyectos tecnológicos e incorporando saberes tanto de otras

áreas curriculares como del desarrollo de capacidades para el trabajo. Sabiendo que diferentes docentes abordan distintas disciplinas es importante el planeamiento conjunto y la articulación de contenidos, metodologías, enfoques e instrumentos.

Con esta estrategia se procura fortalecer la significatividad lógica y psicológica de los saberes y, simultáneamente, la formación conceptual y la formación práctica, ambas requeridas para desempeños más autónomos en el mundo social y laboral.

4.1.3 Planificación de apoyos y configuraciones de apoyo.

La planificación de los apoyos se torna una herramienta esencial respecto a la eliminación de aquellas barreras para la participación y aprendizaje del sujeto con discapacidad en relación a los entornos. El término apoyo hace referencia a todos aquellos recursos y/o estrategias que favorezcan el desarrollo, aprendizaje y la mejora de la calidad de vida en el funcionamiento individual del sujeto con discapacidad (DPEE - Documento de Apoyo Nº 6, 2017; DGCyE – Res. Nº 4418, 2011).

Esta planificación implica como punto de partida la valoración y evaluación de las necesidades de cada sujeto a fin de poder alcanzar la especificación de la frecuencia, intensidad y tipo de apoyos requeridos.

Las configuraciones de apoyo se definen como el conjunto de andamiajes organizados y planificados para hacer accesible el contexto educativo. Se definen a partir de las necesidades individuales y las barreras detectadas sean físicas, comunicacionales, didácticas o sociales/actitudinales (DGCyE – Res. Nº 4418, 2011).

4.1.4 Planificación Centrada en la Persona (PCP).

Todo proyecto debe estar centrado en la persona, teniendo en cuenta los derechos, deseos, intereses propios de la edad que se transita y las responsabilidades inherentes a la misma. El enfoque apunta a incluir contenidos específicos que hagan factible el alcance de los mayores grados de autonomía que resulte posible para cada sujeto (López Fraguas, 2004).

Siguiendo las conceptualizaciones de la autora, requiere pensar y reflexionar sobre las propuestas áulicas teniendo en cuenta que será el alumno, quien direccione los contenidos a trabajar de acuerdo con sus necesidades e intereses, y con el propósito de mejorar su calidad de vida.

La implementación de la Planificación Centrada en la Persona (PCP) constituye un proceso que pone la centralidad en el alumno, su historia de vida, sus sueños y

deseos. Por tanto, supone la definición y planificación de las propuestas educativas a fin de proyectar la construcción de nuevos saberes que favorezcan el desarrollo de capacidades y habilidades propias del sujeto en cuestión, lograr su inclusión socio-comunitaria dando lugar a su palabra y a sus intereses (López Fraguas, 2004).

4.2 De las intervenciones y estrategias psicoeducativas

Una estrategia psicoeducativa es un proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de su ciclo vital, con un carácter fundamentalmente social y educativo, que apunta no sólo a ayudar, sino también a mediar, interrelacionar y facilitar distintos procesos de transformación y cambio social y personal (Martínez Clares, 2002).

Dentro del ámbito educativo, De la Vega (2007) propone la intervención psicoeducativa como una intervención enriquecedora, cuya finalidad es favorecer el máximo desarrollo de la persona. Considera la intervención psicoeducativa como aspecto indisociable de la tarea educativa llevada a cabo por todo docente y tiende al objetivo general de garantizar la formación y el máximo desarrollo del sujeto. Por consiguiente, en el contexto escolar, esta intervención enriquecedora incluye actividades que potencian el aprendizaje y el desarrollo del alumno, proporcionando las habilidades que se necesitan adquirir para acceder a valores y actitudes democráticas (Coll, 1988).

En resumen, la intervención psicoeducativa se entiende como un marco de atención educativa en general con la finalidad de contribuir al desarrollo personal, social y del curriculum. Por tanto, desarrollar estrategias psicoeducativas consiste en promover intervenciones para que el alumno pueda aprender a aprender, a asumir el control de su comportamiento, a convivir con otros, a tomar decisiones y a participar en la vida social, incrementando el desarrollo personal a fines de incidir en la mejora del aprendizaje y rendimiento académico. Como sostienen Erausquin, Denegri y Michele (2014), conlleva planes de acción tendientes a posibilitar la adquisición específica de herramientas psicosociales, como:

- Conocimiento de sí mismo: conocimiento de fortalezas, debilidades, gustos y disgustos para reconocer los momentos de preocupación.
- Manejo de emociones y sentimientos: reconocer los sentimientos y emociones propias y los de los demás, conocer cómo influyen en el comportamiento social y a responder de forma apropiada.

- Comunicación efectiva: capacidad de expresarse, incluyendo formas verbales como no verbales, en forma apropiada a la cultura y situaciones, relacionada con la capacidad de pedir y dar ayuda en momentos de necesidad.
- Toma de decisiones: manejo constructivo de las decisiones respecto a la propia vida y la de los demás.
- Solución de problemas y conflictos: abordaje de forma constructiva de los problemas de la vida, resolución de conflictos en forma constructiva, creativa y asertiva.
- Manejo de tensiones y estrés: habilidad de analizar información y experiencias de manera objetiva. Contribuye a la salud, al desarrollo personal y social al ayudarnos a reconocer y evaluar factores que influyen a nuestras actitudes y comportamientos, los de los demás, la violencia, la injusticia y la falta de equidad social.

De tal forma, las intervenciones psicoeducativas conllevan un amplio abanico de tareas que requieren la conjunción de conocimientos psicológicos y educativos a fines de propiciar el desarrollo del sujeto para el posterior despliegue de los objetivos educativos en términos pedagógicos y curriculares (Martí & Solé, 2011). Apuntaran entonces, a la consolidación de herramientas o habilidades que posibiliten un despliegue subjetivo.

Entendiendo la conjunción de prácticas psicológicas y psicopedagógicas, se relaciona lo anterior con la implementación del área Habilidades para la Vida y la Participación Social (HVPS) inherente al ámbito de la especificidad de la educación especial. Ésta, pretende formular propuestas pedagógicas en un ámbito más amplio, en el que la autodeterminación se constituye en un saber a ser enseñado y aprendido; y la enseñanza de habilidades sociales adquiere un significado subyacente que es empoderar al sujeto con discapacidad. Siguiendo la Resolución N° 4418 (DGCyE, 2011), el área HVPS debe contemplar:

- Autodeterminación o autodirección. En este eje se desarrollan propuestas tendientes a fomentar los aprendizajes orientados a realizar elecciones, aprender a seguir un horario, iniciar actividades adecuadas a las necesidades e intereses personales. Completar las tareas requeridas, buscar ayuda en casos necesarios, resolver problemas en situaciones familiares y en situaciones novedosas, demostrar asertividad adecuada y habilidades de autodefensa son destrezas facilitadoras del desarrollo completo de la persona.

- Habilidades sociales. Contempla la elaboración de propuestas destinadas al desarrollo de las habilidades relacionadas con intercambios sociales con otros individuos, incluyendo variables de comunicación verbal y no verbal. Se abordan competencias tales como reconocer sentimientos, regular el comportamiento de uno mismo, ser consciente de la existencia de los otros y la aceptación de sus diferencias. El desarrollo social incluye también aspectos relacionados con la resolución de conflictos interpersonales y el mantenimiento de relaciones mutuamente satisfactorias. El cumplimiento de normas, reglas y responsabilidades favorecerán la inclusión en contextos de participación social y la convivencia.
- Autocuidado. En este eje se desarrollarán intervenciones tendientes a facilitar estrategias individuales que posibiliten las habilidades implicadas en el cuidado de sí mismo, en lo referente a aspectos de higiene personal, hábitos alimenticios saludables, vestido e imagen exterior ajustada a la persona, momento o situación en la que participan así como la preocupación por su imagen y apariencia física que proporcionen el desarrollo de su autonomía personal y una mejora en sus relaciones sociales.
- Salud y seguridad. Hace referencia al desarrollo de habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud, la prevención de los accidentes y el tratamiento de enfermedades respetando los comportamientos saludables y la valoración de los hábitos.
- Utilización de la comunidad. Se incluyen competencias y destrezas relacionadas con el uso y disfrute adecuado de los recursos de la comunidad incluyendo el transporte, las compras, los servicios sociales y la participación en eventos culturales.

5. Encuadre Metodológico

Pregunta de Investigación

¿Qué estrategias didácticas y psicoeducativas emplean los docentes de una escuela especial con modalidad TES, para el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral de adolescentes en CFI?

Objetivo general

Explorar y describir las estrategias didácticas y psicoeducativas de docentes de una escuela especial con modalidad TES, para el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral de adolescentes en CFI.

Objetivos específicos

- Analizar los discursos docentes en relación a las características de sus propias prácticas, sus modos de pensar los procesos de enseñanza y a sus educandos, sujetos con dificultades en su proceso de constitución subjetiva.
- Explorar y describir las estrategias docentes para lograr el mayor grado de formación integral.
- Indagar las estrategias docentes para la construcción de proyectos de vida, ponderando los dispositivos que se llevan a cabo para tal fin y su práctica real.
- Describir las estrategias didácticas y psicoeducativas que consideran necesarias e implementan para garantizar el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral.
- Examinar si los docentes tienen en cuenta los aportes de la psicología y las intervenciones psicoeducativas, a fines de generar estrategias para el proceso de formación integral de los jóvenes.

Tipo de investigación

De acuerdo a los objetivos de la presente investigación se llevó a cabo un estudio de tipo cualitativo y exploratorio, a fines de explorar las experiencias de los participantes en su vida cotidiana y comprender los fenómenos que ocurren (Patton, 1990, en Mayan 2001). Se utilizó una metodología basada en la etnografía con el propósito de realizar una descripción del fenómeno estudiado (Mayan, 2001).

Unidad de análisis

Docentes de centros de formación integral de educación especial con modalidad de trastornos emocionales severos.

Muestra y muestro

El muestreo llevado a cabo fue intencional y no aleatorio. Se realizaron entrevistas a seis docentes de una escuela especial con modalidad TES de ámbito privado de Lomas de Zamora, Buenos Aires. Los docentes que conformaron la muestra, desarrollan su práctica en la formación general de la propuesta para nivel secundario de la educación especial (Centros de Formación Integral).

Técnicas e instrumentos de recopilación de datos.

Observación

Se llevaron a cabo tres observaciones. La observación permite describir situaciones, identificar conductas y reflexionar sobre determinados eventos (Anijovich, 2009). En tal sentido, se realizaron observaciones alospectivas, en tanto que el observador no pertenece a la situación observada (Anijovich, 2009).

Asimismo, se mantuvo un rol de observador no participante (Anijovich, 2009) u observador completo (Mayan, 2001), en tanto que se observó sin interactuar con las actividades en cuestión.

Respecto al registro, se utilizó un registro de tipo mixto ya que se emplearon registros narrativos como notas de campo, a la vez que se preestablecieron las siguientes categorías: Características del grupo, Aspectos vinculares, Tiempo y espacio, Estructura de la clase, Comunicación, Aspectos relacionados con TES, Estrategias didácticas, Recursos didácticos, Estrategias psicoeducativas, Relaciones con el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral.

Entrevista

Se utilizó la entrevista semi-estructurada como un segundo instrumento de recopilación de datos. Siguiendo las conceptualizaciones de Mayan (2001), la entrevista semi-estructurada recolecta datos de los participantes a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico. Se enfoca en una serie de preguntas que el entrevistador hace a cada participante, siguiendo una entrevista de tópico, a fines de aprender más acerca de un cierto evento o tema. Si bien el conjunto de

preguntas presupone un orden lógico, es de importancia considerar que las mismas son de carácter abierto y su número ha de ser mínimo para evitar interrumpir el flujo de la entrevista.

En tal sentido, se realizaron entrevistas a seis docentes, las cuales contenían ciertas preguntas sociodemográficas y un conjunto de preguntas de carácter abierto:

Género:

Edad:

Años de experiencia docente:

Años de experiencia docente en población TES-CFI:

- ¿Cómo es la enseñanza en adolescentes con Trastornos Emocionales Severos? ¿Qué debe tener en cuenta a la hora de pensar su práctica de enseñanza?
- ¿Considera necesario poseer estrategias específicas para desarrollar su tarea docente con estos alumnos? ¿Cuáles?
- ¿Qué estrategias didácticas emplea o considera importante para llevar a cabo el planeamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje según las necesidades de los alumnos?
- ¿Cuáles son las particularidades a tener en cuenta para llevar a cabo la enseñanza en centros de formación integral?
- ¿Considera importante implementar estrategias didácticas pensando en el desarrollo y futuro de estos jóvenes? ¿Cuáles?
- ¿Se configuran proyectos de vida para los jóvenes y adolescentes? ¿Se llevan a cabo prácticas para lograr su desarrollo y posterior concreción?
- ¿Podría nombrar un objetivo esencial en su práctica docente?
- Teniendo en cuenta las características y necesidades de estos alumnos, ¿considera valioso el aporte de aspectos o recursos de la psicología? ¿cuáles?
- ¿Cuáles son las dificultades y obstáculos que se presentan en la práctica?

Fuentes secundarias

Por último, se recolectaron datos a partir de fotos y transcripciones de las carpetas didácticas y planificaciones de los docentes que conformaron la muestra.

6. Análisis de Datos

El presente trabajo tiene como objetivo explorar y describir las estrategias didácticas y psicoeducativas de docentes de una escuela especial con modalidad TES, para el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral de adolescentes en CFI. Para tal fin, se llevaron a cabo entrevistas a seis docentes y observaciones no participantes de clases. Asimismo se utilizaron fuentes secundarias como carpetas didácticas y planificaciones docentes.

En primer lugar, se menciona que quienes ejercen el cargo docente son todas mujeres, con un promedio de edad de 31 años. Respecto a su profesión, cuatro son Licenciadas en Psicología, dos de ellas además con formación docente (profesorado); una posee título de Profesora de Educación Especial en Discapacidad Intelectual; y otra cuenta con el Profesorado de Educación Primaria, cursando la carrera de Psicopedagogía. En cuanto a los años de experiencia en docencia y en particular en CFI con modalidad TES, se observa un rango de entre 1 a 5 años, por lo que se infiere que su práctica profesional es aún incipiente (ver Tabla 1).

Género	Edad	Título	Experiencia Docente	Experiencia CFI-TES
Femenino	29	Prof. Lic. en Psicología	5	5
Femenino	30	Prof. Educación Especial - DI	5	3
Femenino	28	Lic. en Psicología	3	2
Femenino	39	Prof. Educación Primaria/ Estudiante de Psicopedagogía	5	1
Femenino	30	Lic. en Psicología	4	3
Femenino	31	Prof. Lic. en Psicología	2	2

Tabla 1. Resumen datos sociodemográficos.

Uno de los objetivos propuestos implicó analizar los discursos docentes en relación a las características de sus propias prácticas, sus modos de pensar los procesos de enseñanza y a sus educandos, sujetos con dificultades en su proceso de constitución subjetiva. Los resultados permiten indicar en primer lugar, que las docentes ven su propia tarea como algo difícil de llevar a cabo, pero a la vez gratificante, ya que al indagar al respecto de su propia práctica sostuvieron expresiones como *"es difícil,*

frustrante y a la vez algo hermoso cuando podes ser testigo de los avances que van teniendo", "es difícil trabajar con estos chicos en comparación con otras modalidades de educación especial", "la enseñanza con adolescentes con este tipo de trastornos es apasionante, ya que uno se encuentra con el desafío de desarmar las dinámicas que aprendimos de cómo enseñar", "el trabajo se hace arduo y uno tiene que tener mucha motivación para llevarlo a cabo".

Posiblemente, estas dificultades que perciben guarden relación, entre otras cosas, con los múltiples factores que atraviesan su práctica día a día y con el tipo de población sobre la cual se dirigen. Esto constituye un escenario de incertidumbre continua, exigiendo a la vez, una deconstrucción constante de las formas de enseñar para dar lugar a un conocimiento de la práctica a partir de la propia experiencia singular. Pensar la enseñanza con jóvenes con trastornos severos implica además, el empleo de múltiples estrategias en simultáneo para en primer lugar, generar un entorno propicio para el aprendizaje.

En una de las observaciones realizadas en un grupo de siete adolescentes se pudieron constatar tales dificultades y desafíos: *Todos los jóvenes mantienen una actitud pasiva, la docente los convoca continuamente por diferentes medios (música, juegos, relatos, etc.) para el inicio de la clase y la disposición de sus útiles. Un alumno presenta dificultades para controlar sus impulsos y verborragia. Continuamente realiza ruidos, golpes o movimientos. Otro realiza golpes involuntarios a su banco, impresiona estar desconectado del contexto. Los alumnos presentan conductas disruptivas. Uno de los alumnos de forma repentina golpea a su compañero (quien presenta verborragia), manifiesta que no lo aguanta más, luego se angustia y comienza a llorar mientras se cruza de brazos y esconde su cabeza en los mismos. Paralelamente, ante la situación ocurrida, un alumno se esconde bajo el banco y otro comienza a gritar y golpear fuertemente su banco a modo de descarga. Muchos gritos entre ellos. Quien fue golpeado comienza a dar puños y patadas a la pared, a la vez que se golpea la cabeza repitiendo que la madre lo va a matar y que es malo. Todo ocurre junto en cuestión de segundos.*

Lo anterior no sólo permite describir el acontecer del aula con estos jóvenes, sino que además pone de manifiesto situaciones que transcienden las estrategias didácticas y la práctica de la enseñanza. Todas las entrevistadas afirman que en el aula acontecen sucesos como los anteriores, es decir que escapan a la enseñanza, pero que resultan necesarios abordar, para poder llevar a cabo la misma. Siguiendo las

conceptualizaciones de Bleichmar (2008), la tarea educativa con estos jóvenes demanda proporcionar significados, apuntar a la interacción con el semejante, intervenir para organizar y flexibilizar la cognición, sostener el encuentro y ponderar los logros comunicativos resignando muchas veces la cantidad de contenido curricular.

Aún más, cabe destacar que la enseñanza a jóvenes y adolescentes, implica trabajar con sujetos que están atravesando una etapa vital crítica en donde acontecen diferentes situaciones, plantean nuevos interrogantes y demandan la elaboración de nuevas respuestas, que darán una manera única y particular de transitarla (Fainblum, 2004). En tal sentido, es necesario que la institución-escuela se ubique como figura de sostén y de apoyo, para que el sujeto se despliegue y pueda dar cuenta de los requerimientos del nivel que atraviesa.

Todas estas cuestiones pueden vislumbrarse en los relatos de las docentes: *"son adolescentes que están atravesando una etapa vital bastante conflictiva, se despierta su sexualidad, están en búsqueda de su identidad, de su pertenencia, son chicos que constantemente oscilan entre la niñez y la juventud. A ello hay que sumarle sus características singulares y de la patología que presentan"*, *"muchas veces la enseñanza queda en un segundo plano, siendo necesario trabajar cosas que suceden en el aula y que exceden a lo pedagógico"*, *"surgen conflictos o peleas, que son necesarias trabajar para generar un clima propicio de enseñanza"*, *"todas estas cosas hacen a la práctica misma, ya que no podemos comenzar a enseñar un contenido curricular si el alumno está en pleno brote, angustiado o en episodios de desconexión"*, *"cotidianamente surgen conflictos entre ellos, tienen dificultades para controlar sus impulsos y emociones. Hay veces que es necesario pedir ayudar para calmar alguna situación conflictiva"*, *"hay que tener en cuenta sus días y lo que les va pasando por fuera del colegio que impacta en su ánimo y forma de trabajar, día a día todo es muy cambiante"*.

En segundo lugar, respecto a las características y especificidades que consideran importantes para poder llevar a cabo los procesos de enseñanza, las docentes refieren importancia a la tolerancia a la frustración, el compromiso y la paciencia: "*es necesario tener paciencia y mucha tolerancia a la frustración, ya que muchas veces, la mayoría, las cosas no ocurren como uno espera"*, *"tener un considerable equilibrio emocional"*, *"mucha creatividad y capacidad para poder darle sentido a los contenidos, que sean de su interés y comprendan su utilidad"*, *"lo más importante, radica en el compromiso propio, en la importancia y el lugar que ocupan cada uno de ellos en uno. Si no hay un*

compromiso por el otro, si no importa su proceso, es imposible llevar a cabo la enseñanza", "hay que tener mucha paciencia y capacidad para tolerar frustraciones".

En menor medida, algunas entrevistadas, hicieron mención a conocimientos específicos relacionados con las diferentes patologías: *"capacidad de escuchar y reflexionar en el momento lo que acontece, darle lugar más allá de la planificación que uno debe seguir"*, *"considero que se deben tener conocimientos de psicología y específicamente de los diferentes trastornos emocionales".* Tales manifestaciones además, permitirían afirmar las vicisitudes previamente desarrolladas respecto a sus propias prácticas.

Por demás, se considera importante destacar, que los datos obtenidos guardan relación con diferentes investigaciones precedentes. Por ejemplo, la investigación desarrollada por Gordillo (2018), evidenció entre otras, la necesidad de poseer estrategias psicoeducativas y vinculares, empatía, paciencia, tolerancia a la frustración, creatividad y capacidad de escucha. Asimismo resaltó la presencia de puntajes elevados en relación al desgaste físico y emocional que el trabajo genera. Además se destaca lo realizado por Pawluñ et al. (2008), quienes al desarrollar su investigación en docentes de TES, consideraron que la tarea requiere un nivel muy alto de dedicación, energía, innovación, creatividad, tranquilidad y equilibrio emocional.

En relación a lo anterior, es menester mencionar la importancia que las docentes otorgan a la necesidad de atender a la singularidad de cada uno de sus alumnos al momento de pensar la enseñanza, centrándose en sus intereses y potencialidades. Desde esta línea, Fainblum (2004) reflexiona respecto a las formas de concebir la discapacidad, sosteniendo que es necesario desarrollar prácticas que superen las nociones patologizantes, realizando intervenciones que hagan foco en las potencialidades presentes en todos los sujetos. Asimismo, recomienda alejarse de las concepciones iatrogénicas y desubjetivantes, para acercarse a un trabajo que tenga en cuenta las necesidades y experiencias individuales de cada uno. Esto queda expuesto a partir de manifestaciones como *"enseñar tampoco es fácil, en un mismo grupo son muy distintos y requieren de estrategias particulares, por lo que muchas veces la clase es trabajar individualmente con cada uno un mismo contenido pero de distintas formas"*, *"cada alumno te va mostrando la manera en que entienden la cual es diferente en cada uno"*, *"se debe tener en cuenta las necesidades y características de cada uno, las fortalezas y debilidades, a lo que el joven aspira, cuáles son sus intereses"*, *"es importante considerar las características y potencialidades de los alumnos y de cada*

uno en particular (...) se deben tomar en cuenta principalmente sus intereses y necesidades, además de sus propias modalidades de acercarse al conocimiento", *"hay que aprender mucho sobre cuál es la mejor estrategia para cada uno, observar sus formas de vincularse y generar un buen vínculo con ellos"*, *"uno tiene que aprender a comprenderlos y entenderlos, aprender cuál es la mejor forma de enseñar para cada uno, todos son distintos"*, *"las estrategias varían de acuerdo al grupo y a las necesidades de cada uno, es muy importante comprender qué necesita cada uno, ya que todos son diferentes"*.

En resumen, los discursos docentes permiten resaltar las dificultades cotidianas para llevar a cabo su práctica en relación a las subjetividades de sus alumnos y a las situaciones que transcienden la enseñanza. Ponderan la importancia de la construcción de múltiples estrategias que atiendan a la singularidad y necesidades individuales de cada uno de sus alumnos en un marco grupal. También, consideran necesario poseer, entre otras cosas, paciencia, tolerancia a la frustración, empatía y creatividad.

Un segundo objetivo de la investigación fue explorar y describir las estrategias docentes para lograr el mayor grado de formación integral, entendiéndola como preparación para el ejercicio de la ciudadanía y participación en los ámbitos sociales. La formación integral implica el abordaje de las áreas del Diseño Curricular del Nivel, de contenidos propios de la Formación Profesional y Ocupacional y de contenidos referidos al logro de los mayores grados de autonomía y autodeterminación (Dirección de Educación Especial). En relación a ello, las dimensiones de la enseñanza en los CFI constituyen un proceso de toma de decisiones fundado en el abordaje interdisciplinario de las áreas, el desarrollo de capacidades y talentos individuales, y una metodología basada en la problematización de la realidad. En conjunto, lo anterior supone un modelo de integración del conocimiento de la realidad, con recortes significativos para generar la problematización del contexto y la búsqueda de soluciones.

Los resultados obtenidos, permiten afirmar que las docentes no sólo llevan a cabo estrategias específicas para el logro de la Formación Integral (como el trabajo interdisciplinario y la articulación de los contenidos), sino que además ponderan la importancia de los contenidos referidos al logro de autonomía y toma de decisiones: *"La articulación con los espacios de taller y de formación laboral es crucial, siempre partimos de ahí para planificar y organizar los contenidos, a fines de que tengan mayor sentido para ellos"*, *"Se trabaja mucho en la autonomía y la independencia, la capacidad de tomar decisiones y la construcción de un proyecto de vida"*, *"Se trata de*

pensar mucho en el proyecto futuro de los chicos y trabajar en contenidos y herramientas que les sirvan para desempeñarse social y laboralmente. Es necesario trabajar en equipo con todos los docentes, articulando los contenidos", "Es importante hacer hincapié en lo integral de la propuesta, considerando al alumno en un aspecto no sólo académico, sino también su participación en actividades sociales y su preparación para el mundo del trabajo", "A la hora de enseñar un contenido siempre se prioriza y se toma como eje, la relación con situaciones de la cotidianidad. Uno siempre pone el énfasis en lograr la mayor capacidad y darle a cada uno las herramientas necesarias para que puedan tener una calidad vida, ser independientes y desarrollarse de forma autónoma", "Se trata de adoptar estrategias para que sean más independientes y puedan tomar decisiones, como por ejemplo recreando situaciones sociales, pero no todos pueden responder a eso".

Resulta lícito observar a continuación, la fundamentación de una planificación de las docentes en relación al área de matemática, que permite dar cuenta de la articulación de contenidos, talleres y proyectos de participación social, haciendo foco en herramientas que contribuyen a la autonomía e inserción laboral:

> ***Fundamentación:*** *Los contenidos y actividades planificadas guardan relación con las propuestas del espacio de taller pre-profesional. A su vez, se da continuidad a lo trabajado durante la primera etapa del año en relación al proyecto de informática: uso de herramientas y programas tecnológicos. Se propone confeccionar una carpeta de registros contables que adquirirán utilidad práctica en la feria del mes de octubre y permitirán significar los contenidos curriculares del área en ámbitos sociales y laborales. Trata de abordar las operaciones matemáticas y las situaciones problemáticas bajo la perspectiva de un proyecto de producción laboral. Así pues, es intención vincular contenidos de la vida diaria, tecnológicos, curriculares y profesionales, a efectos de llevar a cabo una propuesta pedagógica de formación integral.*
>
> *El proyecto implica la confección personal y grupal de una carpeta de registro con distintos documentos, a fines de dar a los alumnos las herramientas necesarias para desenvolverse con autonomía tanto en la feria a llevarse a cabo, como en una futura inserción laboral y social.*

En relación al objetivo anterior, se propuso además indagar respecto a las estrategias para la construcción de proyectos de vida, los dispositivos que se llevan a cabo para tal fin y su práctica real. A partir de las entrevistas se puede afirmar que, en el

plano discursivo, los docentes entrevistados tienen como objetivo el desarrollo de los proyectos individuales y además los toman en consideración para la enseñanza. De tal forma sostienen enunciados como *"siempre se trata de anudar los contenidos con los intereses individuales, pensando actividades y situaciones que sean acordes a ello", "Se planifican las clases pensando en lo que cada uno necesita desarrollar y adquirir para su futuro y su proyecto. Algunos no llegan a tener noción de lo que quieren hacer o lo que puede pasar cuando terminen la escuela, por lo que también se destina un tiempo considerable para eso", "A la hora de bajar los contenidos se tiene mucho en cuenta sus intereses y aspiraciones, y se intenta trasladarlos socialmente, situándoles a ellos en diferentes escenarios futuros posibles", "En los últimos años que corresponden al ciclo superior, se llevan a cabo planificaciones centradas en proyectos. Es en los últimos años que ellos dan cuenta que la etapa escolar termina y deben dar paso a lo siguiente, viéndose preocupados y ocupados en ello en los mejores de los casos", "Es la idea y se trata de desarrollar el interés de cada uno. En quienes hay un proyecto claro, todo empieza a girar en torno a eso y se trata de conseguir espacios, materiales y darles los contenidos necesarios para que puedan desarrollarse. En quienes todavía no está muy claro, se trabaja desde todo el equipo educativo para intentar construir algo, invitándolos a pensar en su futuro", "El desarrollo de los proyectos individuales aportan al desarrollo de proyectos de vida. Si luego se logra la concreción dependerá de otros factores. Los recursos están, los jóvenes podrían. Influyen las familias también, muchas veces prefieren proteger no dando autonomía y coartando las posibilidades. Quizás haya que trabajar muchísimo más con los padres. Que entiendan a este dispositivo como una preparación para el campo laboral o como proyectos posibles de concretar", "El objetivo es que puedan insertarse en la sociedad y generar un proyecto de vida pero muchos están en un lugar de pasividad, esperando todo el tiempo que se les diga lo que tienen o deben hacer, por lo que es necesario trabajar en que adopten mayor protagonismo en sus vidas", "Una vez que terminan el colegio los chicos siguen ocupando un rol pasivo e instructivo, en donde el deseo que predomina es el de los padres. Hay casos de chicos, que cuentan con todas las herramientas y capacidades para desarrollar un proyecto de vida propio, pero que las familias tarde o temprano acotan", "Muy incipientemente, creo que uno de los grandes desafíos de la formación integral es que cada alumno pueda finalizar su etapa escolar con una idea de proyecto de vida/ocupacional más concreta".*

Podría indicarse que el interés de la práctica se enfoca en desarrollar proyectos de vida y para ello, las docentes tienen en cuenta los intereses y deseos individuales, tratando de fomentarlos y desarrollarlos en sus clases. Además, se observan estrategias que tienden a vincular los contenidos con los proyectos y diferentes escenarios o situaciones sociales. Lo obtenido, va en consonancia con lo planteado por Ovares Fernández (2008), quien considera la importancia de desarrollar propuestas adaptadas a los intereses y las necesidades de cada una de las personas, proponiendo una formación específica que guarde relación con las particularidades de cada sujeto, sus habilidades y potencialidades.

No obstante a ello, el análisis permite percibir diferentes dificultades o consideraciones, tales como: la existencia de casos en los que no hay una idea de proyecto claro y definido; el lugar que ocupan los jóvenes ante sus propios proyectos considerando que no todos se preocupan o cuestionan en relación a su futuro; la dificultad de su concreción debido a diferentes factores; el miedo de los padres que coartan las posibilidades y la autonomía; y, la necesidad de trabajar con ellos para favorecer a los proyectos de los jóvenes. Por demás, ninguna docente pudo dar cuenta en la entrevista de un ejemplo o caso en donde el proyecto personal de los jóvenes haya sido concretado, lo cual se considera no es un dato menor.

Resultados similares han sido abordados en otras investigaciones. Como antecedente se pude retomar el estudio de Castellanos Molina (2018) quien describe los factores psicopedagógicos facilitadores y obstaculizadores para el empleo de jóvenes con autismo. Como factor facilitador destaca la importancia de escuchar la voz de los jóvenes al momento de diseñar planes de inclusión laboral, y como factor obstaculizador, se encuentra el miedo de los padres frente a lo que implica que sus hijos asuman una vida laboral.

Por otro lado, García (2013) planteó la necesidad de implementar estrategias de intervención que contribuyan a posicionar a los jóvenes en un lugar activo y crítico, donde sean los protagonistas en la elección de sus propios proyectos de vida, ya que es habitual la presencia de jóvenes pasivos que responden continuamente al deseo de los otros.

Teniendo en cuenta que el pasaje de la adolescencia a la adultez queda instaurado socialmente por el ejercicio de los derechos y la inserción en el mundo social y laboral, adquiere relevancia una propuesta educativa que brinde los apoyos para que cada sujeto defina constructivamente su trayectoria de vida. Esto supone el cambio de la

mirada sobre el sujeto en la educación especial, implica acabar con el concepto de que el alumno con necesidades educativas especiales es igual a su deficiencia diagnosticada, un sujeto pasivo sin capacidad para interrogarse por su propio futuro, para pasar a verlo como un sujeto que, como cualquiera, se constituye en relación con los otros, que construye una identidad y que define de la forma que puede su trayectoria de vida, a partir de sus propios deseos e interrogantes.

Lo hasta aquí desarrollado, permite formular la idea de que si bien se pueden desarrollar prácticas educativas que promuevan proyectos y deseos, el pasaje a su concreción en el plano real, queda supeditado a diversos factores que muchas veces exceden las prácticas y miradas docentes. No obstante, siguiendo las ideas Bleichmar (2008), las intervenciones docentes que atienden a la singularidad y al despliegue de posibilidades, pueden ser motor de transformaciones, dando lugar a que los jóvenes tomen posición respecto a sí mismos y sus futuros.

Continuando con los objetivos de la investigación, fue interés describir las estrategias didácticas y psicoeducativas que implementan los docentes para garantizar el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral. Así también, se propuso examinar si tienen en cuenta o consideran valiosos los aportes de la psicología en su trabajo cotidiano.

En lo que respecta a las estrategias didácticas se encuentra como punto común en las docentes la mirada en la singularidad y las necesidades individuales. Es a partir de allí, que consideran su práctica de la enseñanza, siendo muchas veces abordada desde lo grupal y lo individual paralelamente: *"las estrategias varían de acuerdo al grupo y a las necesidades de cada uno. Si bien se emplean estrategias comunes como exposiciones y otras, siempre es importante atender a la singularidad", "el mismo contenido a enseñar para todos pero adecuándolo a las capacidades de cada uno", "Luego de la explicación grupal, trabajo de forma individualizada atendiendo las necesidades de cada uno. Algunos requieren una explicación de consignas, otros una guía y apoyo para la resolución de las actividades"*.

Esta consideración de la singularidad y de las formas individuales de aprender fue observada en las clases presenciadas. De las dos observaciones realizadas, se constató un estructura similar de las clases, las docentes iniciaban las mismas recuperando lo trabajado hasta entonces y los saberes previos, luego introducían el contenido a partir de experiencias concretas o articulándolo con situaciones cotidianas, proponían ejemplos e invitaban a sus alumnos a considerar experiencias propias y

personales en relación. Existió un segundo momento de exposición teórica del contenido en forma grupal, para pasar luego a la explicación de la actividad y las consignas que se presentaron de forma secuenciada. Cuando los alumnos se encontraban realizando las mismas, las docentes se acercaban uno por uno a realizar una explicación individualizada. Independientemente de la estructura de la clase, se observaron formas y recursos diferenciados en cada una de las docentes en relación con sus alumnos. A algunos les ofrecían material concreto a otros, apoyo gráfico. En algunos casos, sólo explicaban las consignas de forma más directiva en tanto que en otros, realizaban reiteradas explicaciones buscando la comprensión.

Además de la enseñanza desde la singularidad, a partir de las entrevistas y observaciones realizadas, se desprenden el empleo de múltiples estrategias y recursos didácticos como:

- Configuraciones de apoyo.
- Transposición didáctica que emplee un sentido de utilidad en la realidad de la vida cotidiana.
- Abordaje de contenidos a partir de las experiencias concretas de los alumnos o bien a partir de diferentes situaciones sociales en los que se ponen en juego.
- Otorgar sentido a aquello que se enseña, por lo que se recurre a fomentar la asociación del contenido con experiencias propias de cada uno. Presentar situaciones cotidianas para asociar los contenidos. Representaciones o dramatizaciones de distintas problemáticas.
- Utilizar un lenguaje claro y conciso, dar consignas cortas y claras, apoyar las explicaciones con imágenes, gráficos o videos, utilizar material concreto.
- Proponer actividades dinámicas y de su interés.
- Experiencias para que puedan ver los fenómenos en concreto.
- Articulación de todas las áreas.
- Debate de situaciones y la resolución de problemas.

Asimismo, se recuerda aquí las estrategias que fueron desarrolladas a lo largo de todo este análisis como la planificación centrada en los intereses individuales, la articulación de los contenidos con los espacios de formación laboral, aquellas destinadas a la conformación de un proyecto de vida y para el desarrollo de la formación integral y la autonomía.

Resulta interesante, en este punto abordar el objetivo personal de las docentes en relación a su práctica: *"Lograr que adquieran las herramientas y recursos necesarios para poder insertarse en la sociedad, que puedan desempeñarse como ciudadanos, adquiriendo sus derechos y obligaciones", "Que logren tener una vida de calidad con todo lo que ello conlleva a nivel laboral, emocional, familiar y cultural", "El objetivo es que puedan insertarse en la sociedad y generar un proyecto de vida", "Que los alumnos se sientan capaces, autónomos y con pensamiento crítico", "Que defiendan sus ideas y tengan una mirada crítica, que puedan desenvolverse con la mayor autonomía posible", "Que crean en sí mismos y en lo que son capaces de hacer".*

Puede pensarse, que la autonomía, la inclusión social y el desarrollo de talentos y capacidades, son propósitos por los cuales trabajan cotidianamente, siguiendo estrategias que apuntan al abordaje integral del sujeto con discapacidad como la construcción de problemas, la articulación teoría-practica, configuraciones de apoyo y la planificación centrada en la persona.

Por otro lado, al tener en cuenta los objetivos que las docentes se proponen en sus prácticas, resulta imprescindible pensarlos en relación a las estrategias psicoeducativas, teniendo en cuenta que las mismas tienen como finalidad favorecer el máximo desarrollo de la persona (De la Vega, 2009). En tal sentido, la intervención psicoeducativa resulta un aspecto indisociable de la tarea educativa y tiende al objetivo general de garantizar la formación y el máximo desarrollo del sujeto, proporcionando el aprendizaje de las habilidades que se necesitan adquirir para acceder a valores y actitudes democráticas, asumir el control de su comportamiento, convivir con otros, tomar decisiones y participar en la vida social (Coll, 1988). Tales cuestiones implican el conocimiento de sí mismo, el manejo de emociones y sentimientos, la comunicación efectiva, la toma de decisiones, la solución de problemas y conflictos, el manejo de tensiones y estrés, el conjunto de habilidades sociales.

En relación a las prácticas observadas se pudo constatar cómo ante una situación conflictiva y de impulsos violentos entre pares, la docente dialoga con sus alumnos respecto a la forma de relacionarse con sus compañeros, el respeto y la tolerancia al otro. Ante la situación ocurrida, dialoga en principio con cada uno de los alumnos de forma individual, luego lo hace de forma grupal. Pondera la importancia de expresar con palabras sus estados y molestias, y dar aviso a su docente ante momentos de enfado. A partir del dialogo la situación dirime y todos se ven más tranquilos. Explica lo ocurrido y da palabras a las reacciones impulsivas y estados emocionales de cada uno, a

modo que logren identificarlos y comprenderlos. Habla de las dificultades y capacidades de cada uno. En ningún momento se observa un grito o reto por parte de la docente. Conversa respecto a la importancia de resolver los conflictos sin violencia, contextualizando sus conductas y trasladándolas a situaciones sociales futuras.

Además, los discursos docentes recopilados en las entrevistas sostienen de forma manifiesta la implementación de estrategias psicoeducativas como *"realizar intervenciones y trabajar sobre aspectos como habilidades sociales, autonomía, toma de decisiones. El conocimiento y reconocimiento de emociones, de uno mismo. La tolerancia a la frustración, la resolución de conflictos…".*

Las estrategias psicoeducativas apuntan a la consolidación de herramientas o habilidades que posibiliten un despliegue subjetivo, a partir de un conjunto de conocimientos psicológicos y educativos que propicien el desarrollo del sujeto para el posterior despliegue de los objetivos educativos en términos pedagógicos y curriculares (Martí & Solé, 2011).

Estas estrategias se consideran aún más importantes considerando las dificultades y particularidades psicopatológicas de los alumnos con trastornos emocionales severos, a los cuales los docentes deben responder. Son jóvenes que presentan dificultades en su constitución subjetiva, muchos no han podido acceder al lenguaje, no tienen capacidad simbólica, no pueden conectarse con otros o lo hacen en forma de golpes y gritos, no demandan con palabras o gestos sino adhiriéndose al cuerpo del otro o golpeando, muestran su enojo rompiendo, pero también pegándose a sí mismos. Son jóvenes a los que les cuesta confiar en un adulto, que no pueden parar de moverse o que parecen no escuchar (Janín, 2016).

La función del adulto que cuida, significa, otorga sentidos, contiene, interpreta, pone palabras y decodifica, es retomada por el docente que recurre a ellas desplegando prácticas subjetivantes que generan en el encuentro y el sostén necesario que propicie el acceso al aprendizaje (Bleichmar, 2008).

Cuando el docente, atiende a un alumno con trastornos emocionales, se encuentra necesariamente en situación de tener que ser soporte de esos jóvenes que no se sostienen en sus producciones. Así, se encuentra ubicado en el lugar de que las intervenciones produzcan efectos terapéuticos, para que aquello que no pudo construirse o lo hizo de un modo bizarro, pueda ir armándose. La tarea docente es interpelada por la urgencia del sufrimiento de un otro, de angustias y terrores. Constantemente, deben apelar a funcionamientos creativos, a inventar y probar una y otra vez nuevas

intervenciones que apunten a transformar el sufrimiento en posibilidades creativas, la desesperación en esperanza y el aislamiento en trabajo grupal solidario. En síntesis, la particularidad que los convoca excede a la sola construcción de conocimientos curriculares.

En tal sentido y teniendo en cuenta lo precedente, es importante considerar los aportes de la psicología en la práctica docente de estas poblaciones. Que de las seis docentes entrevistadas, cuatro posean una licenciatura en psicología no es un dato menor, a la vez que refleja las preferencias o necesidades de la institución educativa. Todas las docentes consideran la formación psicológica como un aspecto central en su práctica docente: *"La capacidad de escucha, la empatía, la resolución de conflictos de forma asertiva", "Los recursos psicológicos te permiten llegar a comprender a cada uno, ponerse en su lugar y conocer lo que necesitan", "Se trabaja en el desarrollo psíquico de cada uno de ellos, además se da mucho lugar a las preocupaciones que dan a conocer de forma manifiesta, como también a distintas cosas que emergen desde un lugar más inconsciente o desde la dinámica grupal. Se abordan sus dudas, miedos y deseos", "Los conocimientos en psicología te aportan el conocimiento de cada patología y las estrategias a adoptar más convenientes de cada caso", "El conocimiento de diversas patologías o características específicas, como también las herramientas de qué hacer o como resolver una situación que atraviesa completamente lo emocional y a la psicología más que a lo pedagógico y educativo. El poder entender que los chicos son más que alumnos, están atravesados por lo social, familiar, etc."*

Cabe considerar que la mayoría de las docentes entrevistadas son psicólogas, lo cual resulta difícil que no conciban los aportes psicológicos como fundamentales. Sin embargo, aquellas docentes que no poseen formación especifica en el área de la psicología sostienen la importancia de la misma: *"Debido a mi formación, constantemente debo leer e interiorizarme en el tema y en las patologías de cada uno. Si bien todos son distintos, hay cosas básicas que no conozco y debo formarme en eso. También para ayudarlos a resolver problemas, a fomentar el dialogo. Hay situaciones que ocurren en el aula que yo no puedo manejar, mucha angustia o episodios de brote que necesito la ayuda del equipo ya que no tengo las herramientas necesarias. Aprendo todos los días un poco, como dirigirme a entender lo que les pasa y por qué les pasa", "Voy aprendiendo después de las situaciones, considero valiosos los aportes relacionados con el rol del docente (como orientador y mediador), la importancia del*

otro en el aprendizaje y lo relevante de conocer las modalidades de pensamiento de los alumnos".

Por último, resulto interesante para la presente investigación, indagar respecto a los obstáculos que las docentes perciben en su práctica: *"Específicamente en CFI, el obstáculo es la familia. Uno trabaja fomentando la autonomía, sus capacidades y fortalezas, su desarrollo y crecimiento. Los padres, las familias, van en contra de lo que se trabaja, ya sea por miedo o por configuración del sistema familiar, es muy difícil dar continuidad a otros espacios. Hay casos de chicos, que cuentan con todas las herramientas y capacidades para desarrollar un proyecto de vida propio, pero que las familias tarde o temprano acotan", "Al no ser docente, se me presentan dificultades a la hora de pensar y planificar la enseñanza, muchas veces acudo a espacios de supervisión pedagógica para asegurar que las estrategias didácticas pensadas sean acordes y suficientes", "A partir de mi propia formación, seguidamente debo redireccionar mi rol, en términos de la enseñanza y no terapéuticos", "Un obstáculo es personal y está ligado a que me faltan herramientas para poder ayudarlos o brindarles más contención. Las familias también son un obstáculo porque apañan mucho a los chicos y no los dejan crecer. En cuanto a la enseñanza las características de ellos lo hacen todo más difícil, casi nunca se logra abordar los contenidos estipulados por distintos conflictos que acontecen", "El mayor obstáculo tiene que ver con las familias, les cuesta permitir la autonomía que necesitan para desenvolverse en la vida", "Algunas de las dificultades con las que me encuentro a menudo son: la poca motivación de los alumnos, contextos familiares conflictivos y un no tan buen clima de convivencia en el grupo".*

Como punto en común se destaca y confirma el lugar de las familias como un factor obstaculizador para el desarrollo de los jóvenes, en relación a su autonomía y crecimiento individual, como fue desarrollado anteriormente.

En segundo lugar, resulta interesante recalcar cómo las docentes con formación en psicología consideran un obstáculo la falta de formación docente, a la vez que aquellas con formación docente consideran como obstáculo la falta de formación en psicología.

Conclusión

La presente investigación tuvo como finalidad principal explorar y describir las estrategias didácticas y psicoeducativas de docentes de una escuela especial con modalidad TES, para el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral de adolescentes en CFI.

Para ello, se llevó a cabo un estudio de tipo cualitativo y exploratorio, con un muestreo intencional y no aleatorio. La muestra estuvo conformada por seis docentes de una escuela especial con modalidad TES del ámbito privado de Lomas de Zamora, Buenos Aires, quienes desarrollan su práctica en Centros de Formación Integral (propuesta para nivel secundario de la educación especial). Como técnicas e instrumentos de recopilación de datos se realizaron observaciones no participantes, entrevistas semiestructuradas y la utilización de fuentes secundarias.

Los resultados obtenidos permiten arribar a diferentes conclusiones. En primer lugar, la autonomía y la inserción laboral de los jóvenes son concebidas por las docentes en una relación recíproca y dialéctica, constituyente tanto del objetivo esencial de sus propias prácticas como fin principal de la educación especial a partir de la formación integral. Para su desarrollo emplean múltiples estrategias didácticas que siguen los lineamientos estipulados por la Dirección de Educación Especial, como: el trabajo interdisciplinario, la articulación de los contenidos de diferentes áreas y espacios de formación laboral (talleres), la construcción social de problemas, la articulación teoría-practica, configuraciones de apoyo, planificación centrada en la persona, experiencias concretas y cotidianas, asociación para otorgar sentido, entre otras.

Independientemente de ello, el aspecto central y común en relación a las estrategias didácticas resulta ser la atención a la singularidad, las necesidades, potencialidades e intereses individuales de cada uno de sus alumnos. Desde esta perspectiva, se abren nuevas consideraciones. Una en relación a la concepción de las docentes sobre la discapacidad, pudiendo afirmar la mirada puesta en un sujeto y no en una patología. Otra, en relación a sus modos de pensar los procesos de aprendizaje, procesos singulares como cada uno de sus alumnos. Por último, el desarrollo necesario de diversas aptitudes como la escucha y la empatía, necesarias para poder abordar la subjetividad en constitución y pensar intervenciones que permitan a sus alumnos un despliegue subjetivo.

Lo anterior corresponde además con el empleo de estrategias psicoeducativas, teniendo en cuenta el lugar que ocupan en el incremento de la autonomía y la inserción laboral de los jóvenes. Es decir, las mismas tienen como objetivo apuntar al desarrollo del sujeto, y dotar al mismo de las habilidades y capacidades necesarias para poder desempeñarse en la sociedad de forma crítica, autónoma y digna. De esta manera, parece indisociable la labor de las docentes en relación a las estrategias didácticas y psicoeducativas, que permanentemente diseñan, ponen en juego y evalúan para garantizar el máximo desarrollo de las potencialidades de sus alumnos. Trabajar sobre los conflictos que acontecen en la cotidianidad, poner palabra a la acción, dar lugar a la reflexión, invitar a considerar los pensamientos y sentimientos del otro, generar el encuentro con el otro, otorgar espacio para resolver conflictos de forma asertiva, son intervenciones que posibilitaran, progresivamente, un reposicionamiento subjetivo y la adquisición de diferentes capacidades necesarias para el desempeño social y laboral, como la tolerancia a la frustración, las habilidades sociales, manejo de tensiones, solución de problemas, manejo de emociones y sentimientos.

El implemento de tales intervenciones adquiere crucial relevancia, considerando la afirmación de las docentes respecto a las situaciones conflictivas que constantemente acontecen en el aula y trascienden los límites de la enseñanza. En tal sentido, el rol de las docentes no sólo atañe a la enseñanza y su diseño con las particularidades previstas, sino que además cuidan, significan, otorgan sentidos, interpretan y sostienen. Por tanto, la práctica docente en el caso que nos convoca, excede a la construcción de conocimientos curriculares, debiendo apelar a intervenciones que apuntan a transformar el sufrimiento en posibilidades, la desesperación en esperanza, el aislamiento en trabajo grupal y la pasividad en búsqueda activa del deseo.

Y en relación a lo anterior, se desprenden nuevas conclusiones, en tanto que la búsqueda del deseo es fundamental en el grupo etario sobre el cual las docentes desempeñan su práctica y constituye una nueva consideración al planificar su enseñanza. A partir del trabajo de campo realizado, la construcción de un proyecto de vida y las estrategias para incorporarlo a las clases es fundamental para estos jóvenes, que como todos los adolescentes se encuentran en la constitución de su identidad y definición de su trayectoria de vida. Así pues, el trabajo docente destinado a abrir interrogantes al respecto, promueve dicha búsqueda a la vez que aloja al sujeto en un rol activo capaz de tomar decisiones propias, lo que repercutirá en su autonomía y posibilidad de inclusión social y laboral.

En este punto se visualizan grandes dificultades a sortear en la cotidianidad del trabajo. Un primer aspecto, resulta la pasividad que las docentes informan sobre sus alumnos, existiendo casos en donde la proyección a un tiempo futuro resulta aún impensable. Otro aspecto tiene que ver con el lugar que ocupan las familias y contextos de los alumnos, muchas veces obstaculizadores de su desarrollo en términos de autonomía y construcción de proyectos vitales. Y en tercer lugar, la ausencia de seguimiento de los jóvenes que egresan de la institución o el desconocimiento del mismo por parte de las docentes.

En todo caso, resulta un punto importante a debatir sostenido desde las investigaciones precedentes sobre el tema. Desde tal perspectiva se conoce que independientemente de las prácticas y estrategias que se empleen para la construcción de proyectos e inclusión laboral de los alumnos, la precisión de la misma en la realidad social depende de muchos otros factores que escapan a la tarea docente. No obstante, existe un punto que converge en la cuestión y es el lugar de pasividad que se les otorga a los sujetos con patologías y discapacidad. Instaurados bajo tal perspectiva, la cual es sostenida desde los ámbitos familiares, ya sea por miedo o cuestiones propias de la dinámica sistémica, resultan imprescindibles estrategias institucionales que apunten al abordaje familiar, para lograr progresivamente un cambio de foco hacia las capacidades, posibilidades y deseos propios, que contribuirá a posicionar a los jóvenes en un lugar activo y crítico, donde sean los protagonistas de sus propias elecciones.

La inserción laboral de los jóvenes con discapacidad continúa siendo una problemática social que demanda respuestas y sobre todo soluciones. Más allá de los diferentes avatares que atraviesan la cuestión, no hay que dejar de lado el lugar que ocupan en la misma la escuela y los docentes.

Cuando la tarea docente es dirigida a un alumno con trastornos emocionales severos, el desafío se encuentra no sólo en la enseñanza y el sostén de estos jóvenes, sino en desplegar prácticas trasformadoras. De esta manera, las intervenciones que atiendan a la singularidad y al despliegue de posibilidades, se convertirán en motor de cambio, dando lugar a que los jóvenes tomen posición respecto a sí mismos y sus futuros.

Referencias Bibliográficas

Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Buenos Aires: Paidós.

Bleichmar, S. (1984). *Los orígenes del sujeto psíquico.* Buenos Aires: Amorrortu.

Bleichmar, S. (2008). *Violencia Social, Violencia Escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

Castellanos Molina, K. E. (2018). *Autismo e Inclusión Laboral: Una Perspectiva Psicopedagógica* (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Recuperado de https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4172

Coll, C. (1988) *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona: Barcanova.

Davini, M.C. (2008). *Métodos de Enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores.* Buenos Aires: Santillana.

De la Vega, E. (2009) *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires: Noveduc.

Dimeglio, A. (2006). Orientaciones didácticas para la educación especial. Revista de Educación DGCyE, Subsecretaría de Educación.

Dirección General de Cultura y Educación. (2002). Circular Técnica Parcial N° 3. *Aportes para el abordaje pedagógico de niños con problemas en la constitución subjetiva*. Recuperado de www.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/caracterizaciones/comision_tes.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2002). Circular Técnica Parcial N° 4. *Elementos prácticos y teóricos para pensar el tránsito escolar en alumnos con Trastornos Emocionales Severos.*

Dirección General de Cultura y Educación. (2003). Circular General Nº6. *Orientaciones didácticas para la modalidad de Trastornos Emocionales Severos.* Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/circ6-2003.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2005). Circular General Nº 3. *El transito escolar del niño con necesidades educativas especiales asociadas a los Trastornos Emocionales Severos (TES).*

Dirección General de Cultura y Educación. (2011). Resolución Nº 4418. *Formación integral de adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad.*

Dirección General de Cultura y Educación. (2012). Circular Técnica General Nº1. *Integración Educativa y Sociolaboral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad.*

Dirección General de Cultura y Educación. (2012). Circular Técnica General Nº7. *Formación Pre-ocupacional y Ocupacional.*

Dirección General de Cultura y Educación. (2015). Circular Técnica General Nº 2. *Adolescentes y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo provincial: su formación integral en el marco de las políticas de inclusión.*

Dirección General de Cultura y Educación. (2015). Disposición Nº 7/15. *Practicas profesionales.*

Dirección Provincial de Educación Especial. (2017). Documento de Apoyo Nº 6. *Centro de formación integral para adolescentes, jóvenes y adultos. Organización de propuestas educativas integrales.* Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/caracterizaciones/laboral/documento_de_apoyo_6.pdf

Erausquin C., Denegri A. & Michele J. (2014). *Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos*. Recuperado de https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/195

Fainblum, A. (2004). *Discapacidad. Una perspectiva desde el psicoanálisis.* Buenos Aires: Editorial Tekne.

Filidoro, N. S. (2001). *El lugar de los aprendizajes en los niños con problemas graves en la constitución subjetiva.* Recuperado de http://www.xpsicopedagogia.com.ar/el-lugar-de-los-aprendizajes-en-los-ninos-con-problemasgraves-en-la-constitucion-subjetiva.html

García, M. N. (2013). *Orientación y Discapacidad: Estrategias de Orientación Educativa y Ocupacional en la Educación Especial. Estudio de caso* (Trabajo final de posgrado). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.902/te.902.pdf

Gordillo, G. (2018). *Estrategias psicoeducativas de docentes de Escuelas Especiales con alumnos con características del Trastorno Emocional Severo* (Trabajo final

de grado). Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://m.rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/873

Ibáñez López, P. (2002). *Las discapacidades. Orientación e intervención educativa.* Madrid: Dykinson.

Janín, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva.* Buenos Aires, Noveduc.

Janín, B. (2016). *La escuela y la constitución subjetiva.* Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación Especial. Recuperado de https://isfd112-bue.infd.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-especial-2/upload/circular_tecnica_5_16_la_escuela_y_la_constitucion_subjetiva.pdf

Jerusalinsky, A. (1988). *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil: Una clínica transdisciplinaria.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Kaplan, C. (2005). Subjetividad y educación ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy? En M. Krichesky (Comp.), *Adolescentes e inclusión educativa, un derecho en cuestión.* (pp.121-135). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Kligman, C. M. & Kanje, N. J. (2014). Avances en la inclusión educativa de sujetos con discapacidad intelectual en la República Argentina. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación, 1*(1), 113-124.

Ley No. 13.688. (2007). Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

López Fraguas, M. A. (2004). La planificación Centrada en la Persona: una metodología coherente con el derecho de autodeterminación. *Siglo Cero, 35* (210), 45-55.

Lorenzo Delgado, M. & Sola Martínez, T. (2002). *Didáctica y Organización de la Educación Especial.* Madrid: Dykinson.

Martí, E. & Solé, I. (2011). *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención.* Barcelona: Grao.

Martínez Clares, P. (2002). *La Orientación Psicopedagógica: Modelos y Estrategias de Intervención.* Madrid: Eos.

Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Modulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales.* Mexico: Qual Institute Press.

Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina.* Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf

Ovares Fernández, Y. (2008). *Opciones ocupacionales de los estudiantes con autismo del IV ciclo del centro de educación especial Neuropsiquiátrica infantil: estudio*

de casos (Tesis de maestría). Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, San José, Costa Rica. Recuperado de http://repositoriosiidca.csuca.org/Record/RepoREUNED1528

Pawluñ, I. M., Ponce, M. & Pose, V. A. (2008). *Estrategias psicoeducativas de docentes de escuelas especiales para niños con características de trastorno autista* (Trabajo de investigación de grado). Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://m.rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/805?show=full

Peñafiel Martínez, F. (2000). *Fundamentos Pedagógicos en la intervención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. *Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Laertes.

Ramírez, S. D., Zubimendi, E., Britos, A., Escobar, R., Villegas, P. & Vorja, K. (2017). Integración pedagógica y laboral: Pensar en un cambio cultural y las transformaciones sociales desde una Escuela Especial. *Hermeneutic, 15*, 33-46. Recuperado de http://publicaciones.unpa.edu.ar

Schlemenson, S. (2007). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnostico psicopedagógico.* Buenos Aires: Paidós.

Suaque, J. P. (2006). *Transdisciplina*. Orientaciones didácticas para la Educación Especial de la Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaria de Educación, Dirección Provincial de Educación Especial. Buenos Aires, Argentina.

Tenti Fanfani, E. (2000). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones.* Buenos Aires: Losada.

Vidal, R. E., Cornejo, C. V., Arroyo, L. H. (2013). La inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile. *Convergencia educativa, 2,* 93-102.