



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Licenciatura en Gestión de la Educación Especial**

***INCLUSIÓN DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN TALLERES  
DE ACTIVIDADES LABORALES NO PRODUCTIVAS***

**DIRECTORA:**

MGTR. LILIA DUBINI

**CODIRECTORA:**

LIC. PROF. VICTORIA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

**ALUMNA:**

MARÍA GABRIELA IBARRA

Agosto 2024



## **AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN**

### **Decana:**

Dra. Ana María SISTI

### **Vicedecana:**

Dra. María Ximena ERICE

### **Secretaria Académica:**

Prof. Esp. María Gabriela GRIFFOULIERE

### **Directora General de Carreras:**

Mgtr. Leticia VÁZQUEZ

### **Coordinadora de Ingreso:**

Prof. Esp. Lourdes GÓMEZ

### **Director del Profesorado Universitario de Educación Primaria / Ciclo de Profesorado de Grado Universitario en Informática:**

Mgtr Elio PONCIANO

### **Directora del Profesorado. Universitario en Educación Inicial:**

Lic. Marcela MIRCHAK

### **Directora del Profesorado Universitario de Educación para Personas Sordas / Tecnicatura en Interpretación de Lengua de Señas:**

Prof. Esp. Gabriela GUZMÁN

### **Directora de la Licenciatura en Terapia del Lenguaje:**

Prof. Gabriela BALMACEDA

### **Directora del Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual:**

Prof. Esp. Mariela FARRANDO

**Directora del Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual. Orientación Discapacidad Motora:**

Mgtr. Leticia VÁZQUEZ

**Director de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social:**

Lic. Víctor AGÜERO

**Secretario de Investigación y Posgrado:**

Dr. Aldo ALTAMIRANO

**Directora de Posgrado:**

Mgtr. Carolina MARTÍNEZ

**Coordinadora de Investigación, Institutos, Centros y Redes:**

Lic. Andrea SURACI

**Secretaría de Extensión:**

Prof. Esp. Adriana MORENO

**Directora de Relaciones Institucionales:**

Dra. Nora MARLIA

**Coordinadora de Movilidad Docente y Estudiantil:**

Prof. Julia Andrea AMPARAN

**Director de Asuntos Estudiantiles y Graduados:**

Mgtr Osvaldo IVARS

**Coordinadora de Egresados:**

Prof. José GOURIC

**Coordinadora de Estudiantes:**

Srta. Agustina MONTEMAYOR

**Secretaria Administrativa Económica Financiera:**

Lic. Sergio EULIARTE

## Introducción

Este trabajo se llevó a cabo en el Centro de Día de gestión privada, ubicado en San Miguel de Tucumán, capital de la provincia de Tucumán. Este Centro presta servicios a jóvenes y adultos desde los 14 años de edad con discapacidad, que estén incluidos en el Programa Nacional de Garantía de Calidad de la Atención Médica, dependiente del Ministerio de Salud de la Nación, y tiene como finalidad desarrollar al máximo las capacidades, habilidades y potencialidades para un mejor desempeño en su vida cotidiana mejorando su calidad de vida. Los concurrentes se agrupan por edad y por un diagnóstico funcional que evalúa las aptitudes, intereses y posibilidades de cada uno.

El trabajo se limita a una población cuya edad se encuentra entre los 20 y los 35 años que no asistieron a establecimientos de educación formal, es decir, que no tuvieron escolaridad con anterioridad.

Las actividades que se proponen en este centro dan lugar a la integración, el aprendizaje de actividades laborales no productivas y la expresión corporal o física, de tal manera que permiten potenciar e incrementar sus habilidades y competencias para una mejor inserción social.

En las últimas dos décadas, se han incrementado las normativas y las prestaciones para personas con discapacidad, se ha investigado y avanzado en procesos de inclusión escolar para niños con discapacidad. Uno de los desafíos actuales es reflexionar y profundizar sobre estas cuestiones para analizar si las mismas favorecen la inclusión.

Por esto es que surge la inquietud que orienta este trabajo como un problema a investigar que es: indagar sobre las necesidades y los apoyos requeridos por los jóvenes y adultos que participan en los Talleres de Actividades Laborales no Productivas de este Centro de Día y qué grado de satisfacción e inclusión se logra con los mismos.

Los objetivos específicos que este trabajo se propone son:

- Contextualizar la discapacidad e inclusión desde principios históricos legales y epistemológicos.
- Describir los objetivos y características del Centro de Día y de los Talleres de las Actividades Laborales no Productivas.
- Indagar, caracterizar y analizar los intereses y necesidades de los concurrentes a los talleres.
- Sugerir proyecciones y mejoras de las prestaciones brindadas.

El trabajo se diseñó en un marco teórico de investigación cualitativa y descriptiva, y se tomó una muestra intencional para ser un estudio profundo sobre el problema. Las técnicas de obtención de datos utilizadas fueron las entrevistas a los participantes, la observación no participativa y el análisis documental. Luego, para el análisis de información se tuvieron como referencia los marcos teóricos de la educación especial, la legislación sobre la discapacidad y la gestión para una inclusión de la persona con discapacidad para mejorar su calidad de vida.

Se realizaron un rastreo bibliográfico sobre la historia de la educación especial, conceptualizaciones de educación inclusiva, un recorrido hasta la actualidad del marco legal sobre discapacidad, discapacidad intelectual, las necesidades de apoyo y los apoyos para sujetos con discapacidad intelectual que se ofrecen, las bases legales en Argentina sobre prestaciones de educación y de salud, detallando los lineamientos teórico-prácticos de los talleres de actividades laborales no productivas. El trabajo de campo se llevó a cabo en un Centro de día de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

Se concluye en los resultados de este trabajo, teniendo en cuenta lo relevado y el producto de su análisis, que es fundamental generar espacios de inclusión para jóvenes y adultos con discapacidad que vivenciaron otro paradigma, propio del proceso histórico en atención a las personas con discapacidad, y que este Centro satisface las necesidades que poseen sus concurrentes, brindándoles un espacio de inclusión social y capacitación.

## Capítulo 1: Marco Teórico

### 1.1 Historia de la Educación Especial

Es largo el recorrido, y revisar algunos datos históricos de la Educación Especial permite obtener una mayor comprensión de la actualidad, pero sobre todo, algunos rasgos indeseables aún presentes en las prácticas profesionales y docentes.

Berta Braslavsky (Braslavsky, 1984. En: González Hernández, 2016) señala tres períodos en la Educación Especial:

- El primer período es el *médico terapéutico* (1800-1880) caracterizado por la influencia médica. Tanto en Europa como en Estados Unidos era frecuente que las instituciones albergaran toda clase de discapacidades: sordos, ciegos, enfermos mentales, seniles, retrasados mentales, etc. Se suponía que debían ser internados hasta su curación lo que, en muchos casos, era decir hasta su muerte porque dicha curación no se producía. Las figuras más representativas de esta etapa han sido médicos, transformados en pedagogos por la necesidad de dar una respuesta más efectiva a las personas con discapacidad. Podemos destacar los aportes de María Montessori, y sobre todo de Ovide Decroly (Braslavsky, 1984. En: González Hernández, 2016).
- El segundo período es denominado *estático* (1888–1960) ya que tuvo fuerte impronta de la Psicología Psicométrica. Una de las figuras que pasó a la historia como creador de la prueba de inteligencia fue Alfred Binet. Con él se inició un período cualitativamente distinto en la Educación Especial llamado a estudiar un fenómeno social nuevo: el de algunos niños que no aprendían como esperaba la institución escolar. Pronto comprendió que el retardo pedagógico podía obedecer a múltiples factores, cuestión sobre la que existen en la actualidad infinidad de datos empíricos e interpretaciones provenientes de distintas disciplinas como la Psicología, la Sociología o la Lingüística, que le han permitido a la Pedagogía iniciar un prometedor proceso de re conceptualización. Binet consideraba que la discordancia entre las exigencias del medio y las posibilidades del sujeto de dar respuesta a esas demandas debía explicarse por el déficit de la inteligencia. Para ello creó un instrumento capaz de medir tan sutil cuestión, esta fue, la primera de las pruebas

psicoescolares. En 1905, Binet y su colaborador Th. Simón crearon la escala métrica de inteligencia de cuya aplicación surgió el concepto de nivel mental, que estableció grados de deficiencia basados en el estudio comparativo con adultos deficientes (Braslavsky, 1984. En: González Hernández, 2016).

El modelo estático, como comenta Braslavsky, reemplazó al modelo médico terapéutico y pasó a tener una vigencia casi universal. Pero pronto parecieron insuficientes los hallazgos de Binet para la perspectiva psicométrica imperante, se advirtió la falta de constancia del concepto de retardo mental, que no siempre expresa el mismo valor, como puede apreciarse en la figura que muestra la evolución del retraso mental en un mismo niño:

**Figura 1: Evolución del retraso mental**

| Edad Cronológica | Edad Mental |
|------------------|-------------|
| 4 años           | 2 años      |
| 6 años           | 3 años      |
| 8 años           | 4 años      |

**Nota: Elaboración propia**

Si bien Binet se limitó solo a verificar el nivel mental que alcanzaban los niños, la demanda de una medición más exacta y rigurosa ya se había instalado hacía tiempo.

Como respuesta a estas dificultades surgió el concepto el cociente intelectual (CI) creado en 1915 por Stern, cuya cifra se obtiene de dividir:  $EM * 100 EC$  (Braslavsky, 1984. En: González Hernández, 2016).

La confianza ilimitada en la rigurosidad del CI produjo efectos indeseables tanto en la Educación Común como en la Especial; condujo a diversificar la oferta educativa según el pronóstico del estudiante; convirtió las aulas especiales en un espacio en el que, con base en el CI, se podía determinar quiénes podían acceder a contenidos escolares y quiénes no, porque así lo determinaban las pruebas. También permitió clasificar a las personas con retardo mental en custodiables, entrenables y educables, de acuerdo al grado del retardo.

- El tercer período es el *dinámico* (1960 en adelante) marcado por el objetivo de desarrollar el abordaje desde el ámbito educativo (Braslavsky, 1984. En: González Hernández, 2016).

Por su parte, Pilar Arnaiz Sánchez (2019) señala cuatro etapas en la educación de las personas con discapacidad: la de los inicios, la de la institucionalización (coincidente con los períodos médico y estático, indicados por Berta Braslavsky), de la integración (que podría equipararse al período dinámico que la misma Braslavsky vislumbra) y de la inclusión.

La etapa de la integración se nutre con distintos aportes, especialmente, los de Nirje (1969), el *Programa de Acción Mundial* (1975), *Informe Warnock* (1978), la consulta sobre Educación Especial realizada por Unesco en 1988, la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990), Jomtien (1993), la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales-Declaración de Salamanca producida por la Unesco* (1994), Dakar (2000) y la Convención de 2006 sobre los derechos de las personas con discapacidad (Arnaiz Sánchez, 2019, p. 28).

Algunas palabras y frases pueden servir como ejemplo de los conceptos preponderantes en este período. Entre ellas, se pueden destacar las siguientes: “normalización”, “integración”, “necesidades educativas especiales”, “adaptaciones curriculares”, “ajustes curriculares”, “educación inclusiva” y “atención a la diversidad”.

A fines de los años 60, hubo una crítica muy profunda a los efectos segregadores del sistema social imperante en el mundo y se elaboraron leyes que establecieron los derechos a la integración, y que ponen el acento en el desafío que representa para la Educación Común y Especial atender a las necesidades particulares bajo el principio de normalización. Nirje (1969) difunde este principio y considera que la expresión “normalización de la persona” significa “normalización de las condiciones de vida”.

En 1978 en Inglaterra, Warnock, junto a un equipo de intelectuales, presenta un documento que hoy es conocido como *Informe Warnock* que introdujo el concepto de “necesidades educativas especiales” (NEE), con el que se plantea que:

La educación consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de un niño con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines generales de la educación, que son los mismos para todos; es decir, aumentar el conocimiento del mundo en que viven y proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz. (Ortíz González, 2000. En: Parés y Sarto Martín, 2003, p. 18)

El *Informe* distingue tres formas principales de integración: física (solo se comparte el lugar físico), social (se realizan algunas actividades en la escuela común, ejemplo: actos escolares) y funcional (integración curricular). La integración a nivel funcional implica las otras dos y puede desarrollarse en distintos modelos o tipos de integración a saber:

- Opción A: Integración total – tiempo completo – a cargo del docente común de apoyo excepcional al docente.
- Opción B: Integración total – tiempo completo – con apoyo del maestro integrador al docente común.
- Opción C: Integración total – tiempo parcial – parte de la jornada en aula especial y parte en aula común (docente especial a cargo del niño).
- Opción D: Integración parcial – tiempo parcial – con apoyo en contraturno.
- Opción E: Integración parcial – tiempo parcial – con currículum parcial (integración en las materias especiales y las académicas en el aula especial).
- Opción F: Solo integración social en actividades deportivas.

Pilar Arnaiz Sánchez (2019, p. 22) señala que en el año 1981 el *Acta de Educación* propuso la derogación de las categorías de deficiencias, destacando la importancia de que los programas de Educación Especial se centren en las necesidades particulares de cada educando. A mediados de la década de los 80, la integración llega a España donde encuentra un buen clima para su desarrollo lo que contribuye a la política educativa establecida por el gobierno. En países europeos como Alemania, Holanda, Bélgica y Francia se reconoce un fuerte arraigo a la Educación Especial en los centros específicos, por lo que el movimiento de la integración escolar se planteó con mucho menos impulso.

Como principio ideológico, la integración supone un significativo avance en la valoración positiva de las diferencias humanas, ya que su filosofía es que estas personas formen parte de pleno derecho de la sociedad a la que pertenece teniendo como objetivo principal, promover el desarrollo integral de las personas con discapacidad y facilitar su integración en la sociedad como miembro activo de ésta. Esto exige, por tanto, el acuerdo entre integradores e integrados y el cambio progresivo de las estructuras sociales para dar respuesta a las necesidades reales de las personas con alguna discapacidad.

En el plano educativo, se prioriza siempre la atención a las necesidades de cada persona según las diferencias y particularidades individuales. Significa entonces, el acceso de las personas con alguna discapacidad a los centros de educación, adaptando los programas, los métodos y los recursos en cada caso concreto, con el compromiso de parte

de los mismos de no propiciar actitudes de rechazo que disminuyen las posibilidades de aprender y socializar.

En la práctica educativa, la integración escolar ha puesto de manifiesto que determinadas formas de plantear la atención en el centro y de actuar en el aula no son las más apropiadas para dar respuesta a las necesidades educativas de cualquier persona, ni mucho menos para las necesidades educativas especiales de algunos estudiantes.

Es por ello que pensar en una educación inclusiva, es pensar en algo más que un estudiante con discapacidad aceptado e integrado en una escuela común; es algo más que una adaptación del currículum o una filosofía; es, siguiendo a Ortíz González, “más bien un juicio de valor, es una forma de mejorar la calidad de vida, en la que la educación puede jugar un papel primordial al ofrecer las mismas oportunidades e idéntica calidad de medios a todo el que llega” (Ortíz González, 2000. En: Parés y Sarto Martín, 2003, p. 28). Se trata de dar opciones, de dar lugar, de ofrecer recursos y de mejorar la oferta educativa en función de las necesidades, favoreciendo la inclusión y proporcionando una escuela eficaz, una escuela democrática, una escuela para todos, una escuela inclusiva.

#### 1.1.2 Paso de la integración a la inclusión

La inclusión se presenta en la Ley de Educación Nacional (2006) como un concepto político cuya centralidad instala un enfoque filosófico, social, económico y, especialmente, pedagógico para:

- la aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos, para todos y para cada uno,
- la definición de políticas que protejan el interés superior de los niños y adolescentes,
- el desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural,
- la promoción de las alfabetizaciones múltiples,
- el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos los estudiantes,
- y una cultura educativa en la cual todos se sientan partícipes.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2008, p.12).

La inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos. En este marco, las necesidades de los alumnos son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y/o motivaciones para el aprendizaje.

Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos los estudiantes con discapacidad estén en aquella escuela que los beneficie en mayor medida, tomando como referencia el currículum común y elaborando con base en estas estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los estudiantes, de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran.

Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los estudiantes con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias. En aquellos casos, en que la complejidad de la problemática de los estudiantes con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias.

El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión, como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar, sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno. En los últimos quince años aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante, las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas (UNESCO, 2008)

La inclusión, en suma, supone un compromiso común con los fines de la educación, una responsabilidad en el seno de la sociedad actual.

En líneas generales, la educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer lo que sea necesario para proporcionar a cada estudiante de la comunidad y a cada ciudadano el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido. Lo que se ofrece es “un modo de vida en el que a todo el que llega se le da la

bienvenida” como afirmó Ortiz González citando a Fuch y Fuch (Ortiz González, 2000. En: Parés y Sarto Martín, 2003, p.28).

En una institución educativa en la que se lleva a la práctica una educación inclusiva, son los educadores los que promueven entre sus estudiantes la comprensión, la aceptación y el aprovechamiento de las diferencias individuales. Es preciso reflexionar sobre la forma en que los docentes imaginan la intervención educativa en el momento de interactuar con personas con discapacidad.

El aspecto esencial de la escuela inclusiva se centra en la filosofía de que todos los niños deben ser valorados de la misma manera y, en consecuencia, deben tener las mismas oportunidades. Esto es pensado no solo para estudiantes con discapacidad, sino también para todos aquellos de quienes se presume tienen dificultades en su aprendizaje, en el sentido de que a todos se les debe proporcionar un ambiente adecuado en el cual consigan progresar.

La convención nos sitúa en la perspectiva de sujeto de Derecho desde el nombre de la misma y en el modelo social de la discapacidad cuando define que:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” (Convención sobre los Derechos de personas con Discapacidad, art 1)

Debe reconocerse que es imprescindible no solo pensar en la persona con discapacidad con vistas a su readaptación, normalización y promoción, sino hacer de la sociedad un medio más aceptable para favorecer el desarrollo de las aptitudes de la persona. En este caso, es necesario conocer las personas con discapacidad de la comunidad y las características de la comunidad donde se encuentran.

## **1.2 Conceptualización actual de Discapacidad Intelectual (DI)**

1.2.1 Aportes de la Asociación Americana Sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). Anteriormente denominada Asociación Sobre Retraso Mental (AAMR)

A continuación, se expone en un primer momento un nuevo enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual, planteando un cambio radical del paradigma tradicional, alejándose del concepto de la DI como un rasgo de la persona para plantear un modelo ecológico y contextual en el cual la concepción se basa en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo, 1994, 2003).

En un segundo momento, se hace referencia a lo que se trabajó en el tercer artículo del Comité de Terminología y Clasificación de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), el concepto de apoyos y las necesidades de apoyo.

### 1.2.2 Enfoque y Concepción de las Personas con Discapacidad Intelectual

Los dos términos, históricamente utilizados con mayor frecuencia en el ámbito internacional, han sido deficiencia mental (1908-1958) y retraso mental (1959-2009). En España también se han utilizado los términos subnormalidad, que estuvo en pleno uso entre los años 60 y 90 -todavía es marginalmente utilizado-, y minusvalía mental, que sustituyó a aquel con poca fortuna y que, incomprensiblemente, ha permanecido en vigencia hasta hace poco. Hoy, el término adecuado es el de discapacidad intelectual (Verdugo y Schalock, 2010), por motivos que se enuncian a continuación:

- evidencia el constructo socio ecológico de discapacidad;
- se alinea mejor con las prácticas profesionales actuales que se centran en conductas funcionales y factores contextuales;
- proporciona una base lógica para proporcionar apoyos individualizados debido a que se fundamenta en un marco de referencia ecológico-social;
- es menos ofensivo para las personas con esa discapacidad;
- es más consistente con la terminología internacional, atendiendo a los títulos de revistas científicas, investigación publicada y nombres de las organizaciones.

### 1.2.3 Explicación de la Discapacidad Intelectual

Habitualmente la DI se explica sobre la base de tres perspectivas:

- 1- Modelo socio-ecológico.

El modelo socio-ecológico de DI es importante para la comprensión de la condición y el enfoque que se toma sobre las personas con DI porque la explica en términos de:

- a) Expresión de limitaciones en el funcionamiento individual dentro de un contexto social.
- b) Visión de las personas con DI con un origen en factores orgánicos y/o sociales.
- c) Comprensión de que estos factores orgánicos y sociales causan limitaciones funcionales que reflejan una falta de habilidad o restringen tanto en funcionamiento personal como en el desempeño de roles y tareas esperadas para una persona en un ambiente social.

De la misma manera, un enfoque socio-ecológico de la discapacidad permite:

- ejemplificar la interacción entre la persona y su ambiente;
- cambiar la explicación de discapacidad intelectual alejándola de la defectología centrada en la persona hacia el resultado de un desajuste entre las capacidades de la persona y las demandas de su ambiente;
- centrarse en el rol que los apoyos individualizados pueden desempeñar en la mejora del funcionamiento individual;
- buscar y comprender la “identidad de discapacidad” cuyos principios incluyen: autoestima, bienestar subjetivo, orgullo, causa común, alternativas políticas y compromiso en la acción política.

➤ 2- El enfoque multifactorial de la etiología de la discapacidad intelectual

Históricamente, se distinguió entre causas orgánicas y ambientales de la condición a la que se hacía referencia como deficiencia mental, retraso mental o, más recientemente, discapacidad intelectual. Con la introducción en 1992 de la 9ª edición del *Manual de la AAMR* (Luckasson et al., 1992, 1997) se inauguró un enfoque multifactorial para explicar la etiología de la condición. Se destacan tres factores típicos de riesgo: prenatales, perinatales y postnatales.

#### ❖ Prenatales

- Biomédico: alteraciones cromosómicas, alteraciones metabólicas, infecciones transplacentarias (por ejemplo, rubeola, herpes, SIDA), exposición a toxinas o teratógenos (por ejemplo, alcohol, plomo, mercurio), malnutrición (por ejemplo, deficiencia materna de yodina).

- Social: pobreza, malnutrición materna, violencia doméstica, falta de cuidado prenatal.
- Conductual: uso de drogas por los padres, inmadurez parental.
- Educativo: padres con discapacidad sin apoyos, falta de oportunidades educativas.

❖ Perinatal

- Biomédico: prematuridad, daño cerebral, hipoxia, alteraciones neonatales, incompatibilidad del factor Rhesus (Rh).
- Social: carencia de acceso a cuidados en el nacimiento.
- Conductual: rechazo parental de cuidados, abandono parental del niño.
- Educativo: falta de derivación hacia servicios de intervención tras el alta médica.

❖ Postnatal

- Biomédico: daño cerebral traumático, malnutrición, trastornos degenerativos/ataques, toxinas.
- Social: falta de estimulación adecuada, pobreza familiar, enfermedad crónica, institucionalización.
- Conductual: abuso y abandono infantil, violencia doméstica, conductas de niños difíciles.
- Educativo: retraso diagnóstico, intervención temprana inadecuada, servicios de educación especial inadecuados, apoyo familiar inadecuado.

➤ 3- Distinción entre una definición constitutiva y otra operativa

· Definición constitutiva

Una definición constitutiva de discapacidad intelectual define la condición en términos de limitaciones en el funcionamiento humano, implica una comprensión de la discapacidad consistente con una perspectiva multidimensional y socio-ecológica, subraya el rol significativo que los apoyos individualizados desempeñan en la mejora del funcionamiento humano.

· Definición operativa

Una definición operativa incluye tres aspectos claves:

- La definición actual y las premisas subyacentes.

- Los límites del constructo.
- El uso del concepto estadístico de “error típico de medida” para establecer un intervalo de confianza estadística dentro del cual las puntuaciones verdaderas de las personas se encuentran.

En consonancia con esta definición, “la discapacidad intelectual está caracterizada por la presencia de limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa como se manifiesta en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Verdugo y Schalock, 2010, p.1).

Se aclara que en la última versión de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, el rango etario de origen pasó a extenderse, siendo en la actualidad hasta los 22 años de edad (Plena Inclusión, 2022)

Las siguientes cinco premisas son esenciales para la aplicación operativa de la definición de discapacidad intelectual:

- Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
- Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
- En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
- Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.
- Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo período, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará (Verdugo y Schalock, 2010).

### **1.3 Conceptualización de apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual**

A continuación, se exponen las definiciones de los apoyos y las necesidades de apoyos pertenecientes a las personas con discapacidad intelectual y discapacidades del desarrollo relacionadas, según lo planteado por la AAIDD en la que se tienen en cuenta cinco aspectos importantes.

➤ La diferenciación entre el concepto de apoyos y las necesidades de apoyo “Los apoyos son recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual” (Luckasson et al., 2002, p. 151).

A pesar de que esta definición fue desarrollada pensando en las personas con discapacidad intelectual, no cabe duda de que todos los seres humanos utilizan apoyos. La vida actual se desarrolla en un mundo interdependiente y todos necesitan de una variedad de apoyos para funcionar en el día a día. Sin embargo, los tipos e intensidades de los apoyos necesitados por las personas con discapacidad intelectual son diferentes de aquellos requeridos por la mayoría de las demás personas. Las necesidades de apoyos forman parte de un constructo psicológico referido al perfil y la intensidad de apoyo que una persona requiere para participar en actividades relacionadas con el funcionamiento humano normativo, el cual se basa en la premisa de que el funcionamiento humano está influido por el nivel de congruencia entre la capacidad individual y los entornos en los que se espera que un individuo funcione. Además, las necesidades de apoyo de una persona pueden medirse con diversos grados de precisión mediante el autoinforme y otros indicadores sobre la intensidad de las necesidades de apoyo, tal como se logra utilizando la Escala de Intensidad de Apoyos (Thompson et al., 2010).

Las personas con discapacidad intelectual requieren la provisión de modelos de apoyos continuos y extraordinarios (en comparación con sus iguales sin discapacidad), dicha prestación de apoyo posibilita su funcionamiento en actividades típicas de la vida en entornos convencionales, pero no elimina la posibilidad de que ellos sigan necesitando apoyos indefinidamente. Es decir, si se retiraran los apoyos, las personas con discapacidad intelectual no podrían funcionar tan satisfactoriamente en las actividades y entornos cotidianos.

Las necesidades de apoyo globales pueden ser entendidas al menos de cuatro modos distintos:

- Necesidad normativa o necesidad objetiva: aquella que un profesional, experto o científico del ámbito social define como necesidad en una situación dada a partir de una evaluación individualizada; así, un modelo profesional se determina en función de la situación actual de la persona.
- Necesidad sentida: aquella que la persona quiere o percibe como necesaria. Esta necesidad sentida de apoyo puede obtenerse preguntando a la persona qué necesita.

- Necesidad o demanda expresada: una necesidad sentida que se ha transformado en acción. Una necesidad expresada de apoyo puede ser una persona solicitando servicios.
- Necesidad comparativa: es aquella obtenida a partir del estudio de las características de una población que está recibiendo un servicio particular. Si hay personas con las mismas características que no están recibiendo el servicio, estarían “en necesidad” de dicho servicio.

➤ La conceptualización de Apoyo como el puente entre lo que es y lo que puede ser.

Una consecuencia importante de conceptualizar la discapacidad intelectual como un estado de funcionamiento en lugar de un rasgo inherente es que la discrepancia persona/contexto es tomada en consideración. Esta implicación se muestra en el Modelo de Apoyos que se representa a continuación:

**Figura 2: Modelo de apoyos**



**Nota. Adaptado de Thompson, (2010), p. 11.**

Este modelo, en primer lugar, presenta un desajuste entre la competencia personal y las demandas del entorno lo que genera necesidades de apoyo que requieren unos determinados tipos e intensidades de apoyos individualizados.

En segundo lugar, como los apoyos individualizados están basados en una planificación y aplicación reflexiva, es más probable que lleven a una mejora del funcionamiento humano y de resultados personales, como un puente entre “lo que es” y “lo que puede ser”. El centro de atención de los sistemas de servicio de educación y rehabilitación pasa a comprender a las personas por sus tipos e intensidades de necesidades de apoyo en lugar de por sus déficits. A pesar de que hay una relación recíproca entre discapacidades y necesidades de apoyo, de modo que mayores limitaciones personales casi siempre estarán asociadas a una mayor intensidad de las necesidades de apoyo, es probable que un enfoque centrado en reducir la discrepancia entre las competencias de las personas y las necesidades del entorno donde funcionan, más que en los déficits, revele los apoyos que mejoren los resultados personales.

Algunas veces, los equipos de planificación se centran exclusivamente en lo que las personas pueden o no pueden hacer en una variedad de entornos y, en consecuencia, organizan los apoyos con el fin de capacitar a las personas a hacer más cosas. Aunque este tipo de planificación puede conducir a un mejor funcionamiento de la persona, los resultados personales de ese individuo puede que no hayan mejorado significativamente. Dicha planificación quizás amplíe las actividades disponibles para la persona e incluso puede incrementar su participación, pero si estas actividades no se basan en las preferencias y prioridades de la persona, cualquier mejora en los resultados personales puede ser insignificante. Igualmente, equivocado sería centrarse solamente en las prioridades y preferencias de la persona sin considerar cuidadosamente los desajustes entre las competencias de la persona y las demandas de su entorno.

➤ La consideración de las necesidades de apoyo dentro de un modelo de funcionamiento humano

Los apoyos son recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano (Luckasson et al., 2002). El funcionamiento humano se potencia cuando la discrepancia persona/entorno se reduce y los resultados personales se mejoran.

Los teóricos de tecnología del desempeño humano (TDH) plantean que el funcionamiento humano es resultado de las interacciones entre el comportamiento de una persona y su entorno. Por ejemplo, David Wile (En: Thompson et al., 2010, p. 6), quien en 1996 creó un modelo TDH, sugirió que la actividad humana está influida por los siguientes siete elementos: Los organizativos, los incentivos, los apoyos cognitivos, las herramientas, el entorno físico, las habilidades de conocimiento y la habilidad inherente.

A partir del modelo TDH de Wile, los apoyos no deberían ser presentados para dirigir actividades de la vida diferenciadas o eventos aislados o estar basados en apoyos individuales específicos (En: Thompson et al., 2010, p. 7). Los sistemas de apoyo deberían conceptualizarse de modo que se consideren múltiples aspectos del desempeño humano con respecto a múltiples contextos.

➤ La recomendación de un proceso de evaluación y planificación para guiar a los equipos y/u organizaciones de planificación cuando desarrollan e implementan planes de apoyo individualizados.

Los apoyos constituyen un universo de recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano. Las necesidades de apoyo de una persona difieren tanto cuantitativamente como cualitativamente.

A continuación, se ilustra en la figura 3 un proceso secuencial de cinco componentes:

**Figura 3: Proceso secuencial de necesidades de apoyos**



**Nota.** Adaptado de Thompson, (2010), p. 11.

Se analizarán cada uno de los componentes del proceso indicado arriba:

**Componente 1:** identificar las experiencias y metas de vida deseadas.

El primer componente requiere el uso de los procesos de planificación centrada en la persona (PCP). El principal objetivo de un proceso de PCP es descubrir qué es lo importante para una persona y sus preferencias, además, es fundamental que las deliberaciones no estén determinadas por los servicios disponibles o las barreras percibidas tales como restricciones fiscales o limitaciones en las habilidades de una persona.

El deseado objetivo de la PCP es lograr una visión global del progreso de la vida de una persona. Esta visión tiene en cuenta aquellos aspectos de la vida actual de una persona que son favorables e incluye elementos que mejorarán su vida en el futuro.

**Componente 2:** determinar el perfil y la intensidad de las necesidades de apoyo.

Es importante comprender que evaluar las necesidades de apoyo de una persona no es lo mismo que evaluar su competencia individual. Mientras que las escalas de conducta adaptativa evalúan las habilidades adaptativas que esta ha aprendido (y, por tanto, miden el logro o realización asociados con la competencia personal), las escalas de evaluación de necesidades de apoyo miden las necesidades de apoyo extraordinarias de un individuo para participar en las actividades de la vida diaria (Thompson et al., 2010, p. 9)

**Componente 3:** desarrollar un plan individualizado.

Este componente se construye sobre los dos primeros para desarrollar un plan de apoyo individualizado.

El resultado de este componente 3 debería ser “un plan inequívoco e individualizado que especifique: (a) los contextos y actividades en los que es probable que una persona participe durante una semana normal y (b), los tipos e intensidad de apoyo que serán proporcionadas (y por quién)” (Thompson et al. 2010, p. 10)

**Componente 4:** supervisar el progreso.

Los equipos de planificación deben examinar los resultados del plan. La supervisión debería ser continua y sistemática por medio de reuniones programadas periódicamente para considerar la congruencia entre lo que fue planeado y lo que ha sucedido en realidad.

**Componente 5:** evaluar.

La evaluación se basa en analizar hasta qué punto las experiencias de la vida deseadas, las metas y los resultados personales están siendo cumplidos. Esto incluye examinar las experiencias de vida de la persona a partir de los resultados personales. Es importante reconocer que las preferencias y prioridades personales pueden cambiar con el

tiempo y completar este componente del proceso asegurará que los planes sean revisados cuando ya no satisfagan las necesidades de la persona. Dentro del ámbito de la discapacidad intelectual existen varios marcos de evaluación que pueden utilizarse en personas, organizaciones y sistemas.

Tradicionalmente, estos marcos se basan en la evaluación de las dimensiones e indicadores de calidad de vida, utilizando tanto autoinformes como métodos de observación directa (Schalock, Gardner y Bradley, 2007).

➤ La comparación y el contraste entre la planificación de apoyos y otros enfoques de planificación en el ámbito de la DI.

Los términos y documentos sobre la planificación individualizada difieren ampliamente, como se ve reflejado en los diferentes documentos: Plan de Apoyo Individualizado (PAI), Plan de Programa Individualizado (PPI), Plan Educativo Individualizado (PEI), Plan de Transición Individualizado (PTI), Plan de Rehabilitación Escrita Individualizado (PREI), Plan de Habilidad Individualizada (PHI), Plan Dirigido a la Persona (PDP) y Plan de Servicio Familiar Individualizado (PSFI).

Es importante distinguir diferentes enfoques de diseño y considerar la necesidad de incluir la planificación de apoyo como una parte de cualquier plan individualizado.

- Planes de Servicio

Se pueden definir los servicios como los medios organizados para prestar apoyos, instrucción, terapias u otras formas de ayuda. Por ejemplo, los servicios de defensa proporcionan un medio para que las personas puedan acceder a una variedad de apoyos de defensa y tales apoyos pueden variar desde ayuda legal hasta asegurar unos miembros del equipo de planificación de acuerdo con las preferencias individuales. Los servicios educativos proporcionan la instrucción que mejora el desarrollo intelectual y generan oportunidades para aprender nuevas habilidades. Los servicios de salud proporcionan cuidados médicos preventivos para tratar los problemas de salud. No todos los servicios prestarán el mismo tipo o calidad de apoyos.

Simplemente con identificar las horas de servicio o especificar programas en los que una persona va a participar no es suficiente para tener como resultado apoyos individualizados o resultados personales óptimos. De este modo, se considera que los equipos de planificación necesitan identificar servicios y necesidades individuales para empezar a actuar, pero esto no es lo mismo que planificar los perfiles e intensidades de apoyos que una persona requiere para funcionar en actividades y contextos de acuerdo con sus preferencias.

- Planes de logro y planes de apoyo

Los planes de logro se dirigen a la adquisición de habilidades y niveles de competencia. Tienen un papel destacado en documentos de planificación tales como el Plan Educativo individual (PEI) y el Plan de Rehabilitación escrita individualizado (PREI), donde la atención recae sobre el aprendizaje o el logro observable y medible de habilidades.

La función de los planes de apoyo es identificar los recursos y las estrategias que cubran el desajuste existente entre los retos que una persona con discapacidad intelectual experimenta en las actividades de la vida diaria.

#### **1.4 Marcos Legales Para la Educación de las Personas con Discapacidad**

La Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, efectuada en Nueva York el 13 de diciembre de 2006, a la que Argentina adhiere en 2008, señala en su art. 1 que: “Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás”.

Los valores que promueve el paradigma de la inclusión se basan en el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho. Todas las personas con discapacidad, como sujetos políticos, tienen derecho a la palabra, no solo a manifestar sus necesidades y deseos, sino también a participar con sus opiniones en la toma de decisiones sobre todos aquellos aspectos que los afectan o inciden sobre su vida personal y el ejercicio de su ciudadanía.

##### **1.4.1 Recorrido de las Bases Legales en Argentina**

En Argentina existe una vasta legislación vinculada con la inclusión educativa de personas con discapacidad, entre las principales normativas, se pueden mencionar las siguientes:

- El Ministerio de Cultura y Educación emite, en 1999, dentro del Programa de Transformación Curricular, en el documento *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Hacia las escuelas inclusivas* orientaciones desde una postura bilingüe, tomando como

documentos base la Declaración de Salamanca, la Ley Federal de Educación (art. 27- 28 - 29- 39- 40- 45) y el Principio de Normalización, y el Acuerdo Marco para la Educación Especial (documento A19). Asimismo, si bien existe normativa vinculada con la educación bilingüe, en el caso de personas con sordera y cuya lengua materna es la LSA, no se efectúa una política pertinente que garantice su cumplimiento.

- En 1994 se desarrolla en Buenos Aires un Seminario Taller Nacional denominado *Nuevas perspectivas en educación especial*.

- En 1998, el Ministerio de Educación genera el Anteproyecto del Acuerdo Marco de la Educación Especial (A 19).

- En 1999, el Ministerio de Cultura y Educación publicó el documento *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Hacia las escuelas inclusivas*.

- Por su parte, en 1997 se promulgaron la ley 24.901 “Sistemas de prestaciones básicas de habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad”, el decreto 762/97 por el cual se crea el Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad, y el decreto 1193/98 con el reglamento de la Ley de Prestaciones Básicas, que constituyen las estructuras jurídico institucionales necesarias para la implementación del Sistema de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad. La ley 24.901 enumera las prestaciones básicas que deben brindarse a las personas con discapacidad y los servicios específicos que integran esas prestaciones, remitiendo en su reglamentación el establecimiento de sus alcances y características específicas. Por la resolución 428/99 se aprobó el Nomenclador de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad en el que se define el contenido y los alcances de las prestaciones de rehabilitación, terapéutico-educativas, educativas y asistenciales.

- En el año 2004 se hace efectiva la resolución 44/2004 que incluye el servicio de integración a la Escuela Común.

- En 2006 el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación Argentina promulga la Ley Nacional de Educación 26.206.

- En 2016, la resolución nº 311/16 del Consejo Federal de Educación adhiere a los principios de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* marcando una impronta inclusiva en la modalidad de Educación Especial en Argentina.

Esta resolución ya no habla de adaptaciones curriculares, sino que se refiere a las configuraciones de apoyo que se consideran “redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos e instituciones que se conforman para identificar las barreras al

aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria” (Res. n° 311/16). Las configuraciones deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias apropiadas. Estas últimas serán documentadas formalmente en convenios y/o acuerdos interinstitucionales (Res. n° 2509/17).

La resolución del Consejo Federal de Educación n°- 2509 toma como base el documento *Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes: hacia un Desarrollo de Capacidades* generado por la Dirección Nacional de Coordinación Pedagógica, Secretaría de Innovación y Calidad educativa del año 2016, y postula 6 capacidades que constan en el certificado analítico de los jóvenes con discapacidad.

Las capacidades hacen referencia, en sentido amplio, a un conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse que los estudiantes deben tener oportunidad de desarrollar progresivamente a lo largo de su escolaridad, puesto que se consideran relevantes para manejar las situaciones complejas de la vida cotidiana, en cada contexto y momento particular de la vida de las personas.

**Resolución de Problemas:** es la capacidad de enfrentar situaciones y tareas que presentan un problema o desafío para el sujeto respecto a sus saberes y sus intereses. Implica movilizar conocimientos disponibles, reconocer aquellos que no están disponibles, pero son necesarios, y elaborar posibles soluciones, asumiendo que los problemas no tienen siempre una respuesta fija o determinada que debe necesariamente alcanzarse. Se vincula con la creatividad, comprensión, pensamiento crítico, entre otros.

**Pensamiento crítico:** es la capacidad de adoptar una postura propia y fundada respecto de una problemática o situación determinada relevante a nivel personal o social. Supone analizar e interpretar datos, evidencias y argumentos, para construir juicios razonados y tomar decisiones consecuentes. También implica valorar la diversidad, atender y respetar las posiciones de otros, reconociendo sus argumentos. Se vincula con la comprensión, la apertura a lo diferente, la comunicación, la creatividad, entre otros.

**Aprender a aprender:** es la capacidad de iniciar, organizar y sostener el propio aprendizaje. Implica conocer y comprender las necesidades personales de aprendizaje, formular objetivos de aprendizaje, organizar y movilizar de manera sostenida el esfuerzo y los recursos para alcanzarlos y evaluar el progreso hacia las metas propuestas, asumiendo

los errores como parte del proceso. Se vincula con la motivación personal, la iniciativa, la apertura hacia lo diferente, etc.

**Trabajo con otros:** es la capacidad de interactuar, relacionarse y trabajar con otros de manera adecuada a la circunstancia y a los propósitos comunes que se pretenden alcanzar. Implica reconocer y valorar al otro en tanto diferente, escuchar sus ideas y compartir las propias con respeto y tolerancia. Se vincula con la resolución de problemas, la comunicación, el compromiso, la empatía, la apertura hacia lo diferente, entre otros.

**Comunicación:** Es la capacidad de escuchar, comprender, expresar conceptos, pensamientos, sentimientos, deseos, hechos y opiniones. Se trata de un proceso activo, intencional y significativo que se desarrolla en un contexto de interacción social. Supone, por un lado, la posibilidad de seleccionar, procesar y analizar críticamente información obtenida de distintas fuentes orales, no verbales (gestuales, visuales) o escritas y en variados soportes, poniendo en relación conceptos e ideas nuevas con conocimientos previos para interpretar un contexto o situación particular, con posibilidades de extraer conclusiones y transferirlas a otros ámbitos. Por el otro, supone la capacidad de expresar las propias ideas o sentimientos, de producir información referida a hechos o conceptos, de manera oral, no verbal o escrita, a través de diferentes medios y soportes (digitales o analógicos tradicionales), atendiendo al propósito y a la situación comunicativa. Se vincula con la comprensión, la apertura a lo diferente, el trabajo con otros, el pensamiento crítico, etc.

**Compromiso y responsabilidad:** es la capacidad de comprometerse, analizar las implicancias de las propias acciones, e intervenir de manera responsable para contribuir al bienestar de uno mismo y de los otros. Involucra el cuidado físico y emocional de sí mismo, y el reconocimiento de las necesidades y posibilidades para la construcción de una experiencia vital saludable y placentera. En relación con los otros, refiere a la responsabilidad por el cuidado de las personas, tanto como de la comunidad, el espacio público, el ambiente. Implica asumir una mirada atenta y comprometida con la realidad local y global, con el presente y las generaciones futuras.

La resolución del CFE N°2509 toma como base el documento *Evaluación de capacidades profesionales en la ETP del Nivel Secundario* (Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, 2015, p. 51), y define habilidades como las destrezas para hacer algo que se componen de un conjunto de acciones relacionadas y que no se desarrollan aisladamente, sino que, al contrario, se asocian a los conocimientos y a los valores.

## 1.5 Centros de día. Marco Legal y sus Objetivos

### 1.5.1 Prestación del área de Salud

Desde el Ministerio de Salud, a través de la resolución nº 1328/2006, se efectúa una modificación del Marco Básico de Organización y Funcionamiento de Prestaciones y Establecimientos de Atención a Personas con Discapacidad, que será incorporada al Programa Nacional de Garantía de Calidad de la Atención Médica.

La modificación se fundamenta en que la ley nº 24.901 Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad; el decreto 762/97, por el que se crea el Sistema Único de Prestaciones Básicas Para Personas con Discapacidad y el decreto 1193/98 Reglamentario de la Ley de Prestaciones Básicas ordenan la estructura jurídico institucional necesaria para la implantación del Sistema de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad. Dicha ley enumera las prestaciones básicas que deben brindarse a las personas con discapacidad y desarrolla, a título enunciativo, los servicios específicos que integran esas prestaciones remitiendo a la reglamentación el establecimiento de sus alcances y sus características específicas, además, de la posibilidad de su ampliación y modificación.

### 1.5.2 Objetivos y características del Centro de Día

La prestación desde el área de salud está regida por el marco básico del Ministerio de Salud de la Nación, que establece los objetivos, tipo de prestación y generalidades del servicio de centro de día.

Esta prestación es el servicio que se brindará al niño, joven o adulto con discapacidad severa o profunda, con el objeto de posibilitar mejor desempeño en su vida cotidiana, mediante la implementación de actividades tendientes a alcanzar el máximo desarrollo posible de sus potencialidades.

A través de las actividades que se desarrollen se procurará alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Lograr la máxima independencia personal.

- b) Adquirir hábitos sociales tendientes a la integración social.
- c) Integrarse adecuadamente al medio familiar de pertenencia.
- d) Evitar el aislamiento en el seno familiar o institucional.
- e) Desarrollar actividades ocupacionales previamente seleccionadas y organizadas de acuerdo a las posibilidades de los concurrentes.
- f) Apoyar y orientar a la familia.
- g) Implementar actividades tendientes a lograr la participación de los concurrentes en programas de acción comunitaria, acordes con sus posibilidades.
- h) Mantener las conductas de autovalimiento adquiridas que se pueden perder por desuso o cambios funcionales.

El Centro de Día procurará, fundamentalmente, brindar contención a personas que por el nivel severo o profundo de su discapacidad no estén en condiciones de beneficiarse de programas de educación y/o rehabilitación, y tratará en todos los casos de estimular intereses y desarrollar aptitudes en los beneficiarios para alcanzar en cada caso el mayor nivel de desarrollo posible.

En relación con los beneficiarios establece que son:

- Jóvenes y adultos con discapacidad severa o profunda imposibilitados de acceder a la escolaridad, capacitación y/o ubicación laboral.
- Niños con discapacidad severa o profunda que no puedan acceder a otro tipo de servicios.

Preferentemente, en las etapas anteriores se procurará en todos los casos su atención en servicios de estimulación temprana, sistema educativo o centros educativos terapéuticos.

Los beneficiarios se agruparán por edad y diagnóstico funcional en servicios independientes para niños y adolescentes.

En relación a pautas de ingreso y egreso:

- Ingreso: Preferentemente a partir de los 14 años. En las etapas anteriores se procurará en todos los casos su atención en servicios de estimulación temprana, sistema educativo o centros educativo-terapéuticos. En caso de producirse un ingreso antes de los 14 años deberá justificarse el mismo.
- Egreso: Las causas de egreso de un concurrente pueden ser de diferente tipo, tales como:

- Alcanzar niveles de desarrollo que le permitan acceder a servicios educativos y/o laborales más adecuados a su nueva situación.
- Haber alcanzado los objetivos del plan de tratamiento propuesto por el Centro de Día.
- Modificación de sus condiciones psicofísicas de forma tal que sea imposible su permanencia en un centro de día, y requiera para su atención otro tipo de servicio especializado.

En relación con el tipo de prestación:

- Puede ser con un abordaje en forma grupal, organizado a partir de criterios de edad, diagnóstico funcional, condiciones psicofísicas de los integrantes y actividades a realizar, considerando que el cupo máximo a atender sería de 10 concurrentes y/o atención individual, en ambos casos la modalidad es ambulatoria.

### 1.5.3 Equipo Técnico Profesional

El Centro de Día deberá contar con un equipo Técnico Profesional básico para una población de aproximadamente 30 concurrentes:

- Equipo Básico Obligatorio
  - 1 Director.
  - 1 Terapeuta Ocupacional.
  - 1 Médico.
  - 1 Psicólogo.
  - 1 Asistente Social.
  
- Equipo de Apoyo (Obligatorio)
  - Orientadores (1 cada 10 concurrentes).
  - Auxiliares de Orientadores (1 por turno) Profesionales según discapacidad:
    - Kinesiólogo.
    - Musicoterapeuta.
    - Fonoaudiólogo.

- Psicomotricista.
- Otras especialidades con incumbencia y reconocidas oficialmente.

El Centro de Día deberá disponer para la atención de sus concurrentes los siguientes servicios:

- Atención médica: actualización de diagnósticos, pronósticos y seguimiento de los tratamientos. Prescripción y/o control de medicamentos y estudios específicos. Derivación y coordinación con otros servicios médicos especializados donde recibe atención el concurrente.
- Apoyo familiar y/o individual: se desarrollarán acciones tendientes a fortalecer los vínculos con el grupo familiar del concurrente y desarrollar otros nuevos con los demás integrantes del medio donde se desenvuelve.

#### 1.5.4 Actividades

El Centro de Día desarrolla actividades alrededor de los siguientes puntos, entre otros:

- Actividades de integración: desarrollo de actividades integradas en el Centro de Día, privilegiando el ámbito familiar y comunitario, de acuerdo con las posibilidades de los concurrentes. Se procurará la utilización de recursos comunitarios, promoviendo la realización de paseos a pie, o en transportes públicos o privados, festejos y juegos socializadores, participación en espectáculos públicos, etc., teniendo en cuenta en todos los casos las características y posibilidades de la población concurrente.
- Actividades de la vida diaria: se contemplará todo lo relativo a la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, alimentación, vestido, hogar, etc.
- Actividades laborales no productivas: Desarrollo de diferentes tipos de actividades de acuerdo con las aptitudes e intereses de los concurrentes, procurando alcanzar el mayor grado de autorrealización posible (trabajo con cerámica, papel, cartón, mimbre, telas, etc.)
- Actividades de Expresión Corporal o Educación Física: se desarrollarán actividades de tipo recreativo, con juegos de iniciación a nivel individual o grupal que permitan alcanzar el nivel más amplio posible de comunicación y expresión.

- Otras actividades: Se implementarán actividades individuales y/o grupales tendientes a establecer un canal de comunicación, integración, expresión, etc. que quedarán a criterio del equipo profesional teniendo en cuenta el perfil poblacional de cada grupo.

Estas actividades deberán ser planificadas de acuerdo a las características particulares de cada servicio y enmarcadas en el plan de tratamiento individual y la planificación del dispositivo de atención, estableciéndose como válida cualquier actividad que estimule la integración, comunicación, autonomía y expresión del concurrente. Dichas actividades serán coordinadas por docentes, técnicos y/o profesionales con formación en la discapacidad y capacitación específica.

#### 1.5.5 Frecuencia de atención

Por las características del servicio que se ofrece el mismo debe funcionar de lunes a viernes en turno mañana y/o tarde. Las actividades se desarrollarán durante todo el año, pudiéndose interrumpir por vacaciones en aquellos casos que la situación sociofamiliar de los concurrentes así lo permita.

## **CAPÍTULO 2:**

### **Abordaje Metodológico**

#### **2.1 Marco Teórico**

El presente trabajo se basa en una metodología cualitativa y descriptiva. Se trata de una lógica cualitativa en cuanto que la complejidad del tema de investigación requiere un abordaje holístico, de observación comprensiva, integradora y multideterminada, con selección de caso y muestreo intencional por parte del investigador. Por otra parte, según la clasificación de Yuni y Urbano (2006) se trata de una investigación descriptiva porque el propósito es detallar el fenómeno de estudio a través de la caracterización de sus rasgos generales:

Estos estudios no implican la comprobación de hipótesis ya que su finalidad es describir la naturaleza del fenómeno a través de sus atributos (...) el fin de las investigaciones de este tipo es precisar las características de una situación particular, en un contexto específico para el cual no hay información disponible. (Yuni y Urbano, 2006, p. 80)

Para el trabajo de campo se han utilizado diferentes técnicas para la recolección de datos:

- La observación es una técnica de recolección de datos usada en la investigación cualitativa. Según Yuni y Urbano es:

Una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (con o sin ayuda de soportes tecnológicos), conforme a las exigencias de la investigación. (2006, p. 40).

- El análisis documental que  
(...) se trata de una de la obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc.), con el fin de acreditar las justificaciones e

interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad. (Yuni y Urbano, 2006, p. 101).

- La entrevista individual (a un directivo, a una docente) y la entrevista grupal (a los concurrentes del taller). La entrevista “permite obtener información provista por los propios sujetos, y con ello se obtiene un acceso más directo a los significados que estos le otorgan a la realidad” (Yuni, y Urbano, 2006, p. 81).

Teniendo en cuenta el problema a investigar y la naturaleza de metodología elegida, la muestra es intencional, la unidad de análisis son los documentos, los concurrentes y actividades que se desarrollan en el Centro en estudio.

## **2.2 Descripción del proceso**

La investigación se llevó a cabo en Centro de día ubicado en zona norte de la capital de Tucumán. El mismo funciona de lunes a viernes en dos jornadas: simple de 8:00 a 12:00 horas y jornada doble de 8.00 a 15.00 horas; dicha prestación está destinada a optimizar el desempeño en la vida de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, mediante la implementación de actividades tendientes a alcanzar el máximo desarrollo posible de sus potencialidades.

Para la concreción del trabajo de campo y la aplicación de las técnicas de recolección de datos, se realizó la gestión pertinente para solicitar consentimiento de las autoridades correspondientes, las que facilitaron información para tener una mirada más amplia acerca de la prestación del Centro, permitieron la observación y el registro descriptivo del servicio. Por lo demás, los resultados de este trabajo han sido sistematizados por estas autoridades como un aporte a la Institución.

La muestra para este trabajo fueron jóvenes con discapacidad intelectual del Taller de Artesanía en Cuerina (un Taller de Actividad Laboral no Productivo específico brindado en la institución).

Los datos recolectados se encuentran en los anexos ordenados del siguiente modo:

- Anexo 1: entrevista realizada al directivo de la Institución.
- Anexo 2: narrativas de la observación.
- Anexo 3: proyecto del taller.
- Anexo 4: entrevista a la docente.

- Anexo 5: entrevista grupal a los concurrentes del taller.
- Anexo 6: registros fotográficos.

## **2.3 Análisis documental**

### **2.3.1 Reseña institucional**

El Centro de Día se ubica en una avenida y cuenta con espacio de estacionamiento para el ascenso y descenso del personal y de los concurrentes. Al ingreso del establecimiento se encuentra una recepción, la dirección y un aula taller, donde se realizan los talleres y actividades con los padres. Por otra puerta se accede a un patio descubierto que conecta a seis aulas (enumeradas por orden consecutivo), cocina y un baño. En un segundo espacio en un hall se encuentran los baños para los concurrentes (varones y mujeres), baño para el personal, gabinete y comedor. Al continuar por un pasillo se encuentra el aula de computación y dos gabinetes, uno de salud mental y otro donde se encuentra el médico. Al seguir el recorrido, se encuentran el SUM y tres aulas más de trabajo.

La población es de 70 concurrentes divididos en 9 grupos de trabajo, cada uno coordinado por una profesora de educación especial, quien se encuentra acompañada por un auxiliar de sala en caso de que lo requiera. Como se mencionó previamente, la modalidad de abordaje es a través de grupos organizados a partir de criterios de edad, diagnóstico funcional, potencialidades, aptitudes, necesidades e intereses que los jóvenes expresen. Cabe destacar que, en el horario de trabajo de sala, el equipo interdisciplinario y los profesores de baile y teatro trabajan con los concurrentes de forma individual y grupal.

Sus inicios se remontan al año 1994 cuando un grupo de profesionales tuvo la idea de instalar un centro de día para adultos mayores en calle San Juan, 714. Al poco tiempo, y ante la demanda de las personas con discapacidad que vieron que podían recibir todas las prestaciones de rehabilitación en un mismo lugar, esta institución se transformó en un centro de rehabilitación integral.

En el año 1998, ante la aparición de programas de atención integral primero por parte del PAMI y luego por la sanción de la ley nº 24901 que instituye el sistema de prestaciones básicas para atención a discapacitados (Ministerio de Salud, 2006), se amplió y se inauguró el primer Centro de Día en la calle Crisóstomo Álvarez, 339 y, al poco tiempo, el centro educativo terapéutico. Ambos fueron los primeros que obtuvieron categoría "A"

otorgada por la Dirección Nacional de Rehabilitación, en mérito, sobre todo, por los recursos humanos y la metodología de trabajo. Es decir, que este centro de día es una institución creada para la rehabilitación integral de niños, jóvenes y adultos a través de un abordaje interdisciplinario, permitiendo el desarrollo de las capacidades y potencialidades de personas con discapacidad, con el objeto de posibilitar el más adecuado desempeño en su vida cotidiana, mediante la implementación de actividades tendientes a alcanzar el máximo desarrollo posible de sus potencialidades.

### 2.3.2 Población Beneficiaria

La atención en el servicio de Centro de Día se brinda a niños, jóvenes o adultos con discapacidad severa o profunda, motora, sensorial, mental o mixta que le signifique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral, con el objeto de posibilitar el mejor desempeño de en su vida cotidiana mediante la implementación de actividades tendientes a alcanzar el máximo desarrollo de sus potencialidades.

La determinación de la discapacidad severa o profunda de los beneficiarios debe tener en cuenta el diagnóstico funcional de los mismos, lo que implica la consideración de su desempeño en forma integral. Es decir, evaluando las aptitudes, intereses y posibilidades de la persona con discapacidad desde una perspectiva biopsicosocial.

El Centro de Día recibe a personas con:

- discapacidad motora, intelectual y sensorial;
- discapacidad múltiple;
- discapacidad motora y con compromiso intelectual;
- problemas mentales crónicos.

Debe mencionarse, que se cumple con la normativa con respecto al horario de funcionamiento, a las pautas de ingreso, egreso y al equipo de trabajo.

La meta principal es el logro de una mejor calidad de vida, tratando de obtener el mayor nivel de autovalimiento e independencia posible en una persona con discapacidad.

La metodología de trabajo consiste en:

- 1) recepción y admisión del paciente por el equipo multidisciplinario;

- 2) evaluación de las diferentes áreas intervinientes: clínica médica, salud mental, terapeutas físicos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiología y trabajo social;
- 3) planificación y programación del plan de tratamiento de rehabilitación (estrategias terapéuticas);
- 4) asesoramiento y contención familiar;
- 5) indicación de ayudas técnicas;
- 6) supervisión y evaluación semanal, trimestral, semestral y anual de los programas de tratamiento y estrategias terapéuticas.

Los objetivos generales del Centro de Día son:

- Desarrollar al máximo las potencialidades individuales para lograr la mayor independencia y realización personal, mediante la implementación de actividades terapéuticas y ocupacionales seleccionadas y organizadas de acuerdo con las posibilidades de los concurrentes.
- Impedir el aislamiento, la cosificación y el deterioro.
- Adquirir hábitos sociales fundamentales para la integración.
- Integrar adecuadamente al medio familiar de pertenencia.
- Asesorar, apoyar, contener y orientar a las familias.
- Optimizar los vínculos entre padres – hijos – familia, y los de la familia - institución (alianza terapéutica).
- Desarrollar actividades tendientes a lograr la participación de los concurrentes en programas de acción comunitaria.
- Facilitar la integración social.

### 2.3.3 Tipo de atención

Las acciones de los profesionales de las distintas áreas y departamentos son complementarias, pretenden abordar estratégicamente las múltiples facetas del problema, y los múltiples tipos de problemas de un mismo sujeto.

Se organizan grupos considerando las potencialidades del concurrente y sus características individuales, teniendo en cuenta el concepto de que el semejante es importante en el refuerzo de lo propio, a la vez que funciona como estímulo para el trabajo y

el alcance de las metas comunes. Para la organización de los grupos se tiene en cuenta la edad cronológica, el diagnóstico, el grado de evolución motriz, el estado del lenguaje, el potencial intelectual, los intereses individuales, etc.

Se brinda atención:

- Grupal: a cada concurrente se lo incluye en un grupo de acuerdo con las características particulares mencionadas, y a su vez pueden sub agruparse en función de los hándicaps agregados.
- Individual: se brinda en aquellos casos que requieran esfuerzos específicos o adicionales en las acciones terapéuticas para el logro de la mejoría funcional y el sostenimiento de su inserción en el medio.

#### 2.3.4 Programa General Grupal.

El Centro de Día brinda contención a personas que no están en condiciones de beneficiarse de programas de educación o rehabilitación e intenta, en todos los casos, estimular intereses y desarrollo de aptitudes para alcanzar el máximo nivel posible de sus potencialidades. Es decir, que se procura conservar las potencialidades ya adquiridas, alcanzar un mayor grado de independencia social, y optimizar las habilidades de comunicarse con los demás, como así también, crear un ambiente adecuado en el que los concurrentes tengan la oportunidad de imitar conductas socialmente aceptables.

Para lo anterior, se ponen en funcionamiento actividades establecidas según la resolución nº 1328/2006 del Ministerio de Salud; ellas son: actividades de la vida diaria, de integración, de expresión corporal y talleres de actividades laborales no productivas, a través de las cuales se procura abarcar todas las áreas de aprendizaje posibles de mejorar o corregir, respetando las capacidades de cada uno de los concurrentes.

##### Actividades de la Vida Diaria:

Esta área implica la socialización de los hábitos de alimentación, higiene, vestido y orden, dirigido a la normalización de dichas conductas. Esto supone el ajuste de estas a las demandas sociales de acuerdo con las posibilidades de cada concurrente.

La secuencia de aprendizaje debe basarse en orientar al joven; primero, con ayuda inmediata y, luego, bajo supervisión hacia el logro de su autonomía personal. La práctica de dichas actividades debe ser constante debiendo incorporarse en la rutina cotidiana del concurrente.

Este tipo de actividades de talleres son coordinados entre la orientadora, la terapeuta ocupacional, los auxiliares y la kinesióloga.

#### Actividades de Integración:

El proceso de socialización del concurrente es prioritario en la Educación Especial. Desde este punto de vista, la institución debe “crear” el ambiente social en el que el sujeto tenga la oportunidad de imitar conductas esperadas de manera natural o espontánea. Es por esto que los contenidos de dicha área se ajustan tanto a las características psicológicas, afectivas y sociales del sujeto, como a las peculiaridades de su entorno inmediato, ya que ambas configuran el proceso de socialización. Se contemplan el desarrollo afectivo y social, la educación para las relaciones interpersonales, la convivencia, la integración al grupo familiar, a la institución y las pautas que habrán de guiar su comportamiento en las situaciones de la vida cotidiana. Las actividades de este tipo son tanto externas como internas y son coordinadas por el equipo interdisciplinario. En cuanto a los talleres, son coordinados por el equipo técnico.

#### Actividades de Expresión Corporal:

Dicha área pretende favorecer al máximo las potencialidades remanentes, de proveer a los concurrentes un desarrollo social normal a través de juegos, actividades recreativas y deportivas, acordes a los intereses y necesidades de los mismos.

Esto contribuye a un mejor funcionamiento y desarrollo de las habilidades, a un mayor afianzamiento de su imagen corporal y a favorecer el proceso de aprendizaje, para mejorar sus destrezas y habilidades motrices.

Este tipo de actividades se desarrolla a través de talleres de educación física adaptada, de sensopercepción, de expresión corporal y teatro. Estos talleres son coordinados por profesores de las áreas, orientadores, kinesiólogos, auxiliares, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales.

#### Talleres de Actividades no Productivas:

Lo que se pretende con estos talleres es el desarrollo de diferentes tipos de actividades seleccionadas y organizadas, de acuerdo con los intereses, aptitudes y posibilidades de los concurrentes.

Para esto se cuenta con la “idea disparadora” que el orientador plantea (fechas significativas, patrias, sociales, etc.), o bien, la que el concurrente sugiera. Se pueden

mencionar como ejemplos, talleres de manualidades, de costura, de reciclado, de títeres, etc. Se encuentran coordinados por auxiliares y orientadores.

#### Organización de los Grupos:

Los grupos se organizan considerando las potencialidades e intereses de cada uno de los concurrentes teniendo en cuenta el concepto de que la interacción con pares permite la construcción y el reforzamiento de lo propio, y que a la vez que funciona como estímulo en el trabajo para el alcance de metas comunes.

Se proporcionan oportunidades de participar en experiencias personales y eventos particulares, que les permitan ampliar y aplicar, en situaciones concretas, las habilidades y aptitudes adquiridas. Es decir, se valoran las capacidades funcionales existentes para mejorar el grado de competencia social.

La idea del trabajo en grupo se basa en el concepto de aprendizaje colaborativo el que se entiende como una técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el alumno basando el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de formación para mejorar su entendimiento sobre una materia. Cada miembro del grupo de trabajo es responsable no solo de su aprendizaje, sino de ayudar a sus compañeros a aprender, creando con ello una atmósfera de logro. Los estudiantes trabajan en una tarea hasta que los miembros del grupo la han completado exitosamente (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998).

#### Observación:

##### Análisis del Taller de Cuerina

Las observaciones del Taller de Artesanía en Cuerina toman como categorías de análisis las seis etapas que el observador organiza. En cada una se pueden advertir acciones vinculadas al aprendizaje colaborativo y al desarrollo de capacidades y habilidades; y en algunas de ellas de las necesidades de apoyo y los apoyos implementados.

Entendemos que el Centro de Día es un sistema de servicio de educación y rehabilitación que comprende a las personas por su tipo e intensidad de necesidades de apoyo y no por su déficit con lo que releva, a partir de una evaluación individual, las necesidades objetivas de los concurrentes. El trabajo con personas con discapacidad intelectual requiere de modelos de apoyos continuos que les permitan su funcionamiento en

actividades típicas de la vida en entornos convencionales. Los apoyos son fundamentales para que las personas con discapacidad intelectual puedan funcionar satisfactoriamente en las actividades y entornos cotidianos.

Etapas de proceso:

- Primera etapa: En cuanto al aprendizaje colaborativo se destaca la importancia de la actividad grupal donde algunos concurrentes que poseen la lectoescritura puedan compartir sus saberes con los demás y, en equipo, realizar una actividad como la búsqueda de información sobre la temática propuesta lo que implica la capacidad de “aprender a aprender” vinculada con la motivación, la comunicación y el trabajo con otros.

- Segunda etapa: Se destaca la importancia del aprendizaje colaborativo cuando uno de los concurrentes puede aplicar los conocimientos propios de su entorno, su papá trabaja con la cuerina, y puede transmitir la experiencia, compartir los materiales concretos con sus pares para promover la capacidad de trabajar con otros, como así también, la habilidad de reconocimiento y experimentación de los materiales.

- Tercera etapa: Se realiza un proceso sumamente rico de lectura del entorno y de pensamiento crítico de los concurrentes en cuanto a los objetos que pueden requerirse, ya que, en la planificación, se prevé el siguiente orden: individuales, posavasos, monederos, portacelulares, organizadores, portacosméticos, portapiceras y estuches para lentes. Pero, a partir del debate grupal, se acuerda entre los jóvenes otro orden: los individuales y posavasos al inicio, se prioriza el estuche para lentes y se agrega el portatarjetas para continuar con la funda de celulares. Es importante destacar la flexibilidad del docente para adecuar su planificación teniendo en cuenta los intereses de los concurrentes y se valora que ellos encuentren la necesidad de realizar portatarjetas pensando en las tarjetas de transporte, lo cual muestra su vinculación con su contexto. Este proceso da cuenta del aprendizaje colaborativo entre docentes y concurrentes, y las capacidades de resolución de problemas y de pensamiento crítico para captar las demandas del entorno, proponer, elegir y decidir en grupo.

También se advierte un reconocimiento de sus propias necesidades ya que dos jóvenes del grupo poseen pase de transporte y, en algunas ocasiones, se movilizan de forma autónoma, por lo que necesitan guardar el pase.

En cuanto a las necesidades de apoyo, se observó una “necesidad o demanda expresada” por parte de un alumno que manifiesta que tiene dificultad para coser la cuerina:

la docente lo tranquiliza y le explica que hay otra forma de realizar el procedimiento, que es uniendo la cuerina con pegamento. Esta segunda propuesta de trabajo implica un apoyo brindado por la docente.

- Cuarta etapa: Implica la salida programada para la compra de materiales, en la que se da lugar al desempeño de roles dentro del aprendizaje colaborativo. Si bien todos estaban encargados de la compra, quienes tenían una competencia comunicativa más desarrollado interactuaban más con el vendedor. Las salidas promueven las capacidades sociales de compromiso, la responsabilidad y las necesidades de apoyos para desarrollar su independencia y mejorar sus relaciones personales, las pautas de circulación por la vía pública, el turno de diálogo, el tono de voz, el manejo de ansiedad y la interacción con gente fuera de su entorno -como son los vendedores- al asumir el rol de comprador y de gestión de la compra.

Se advierte la mediación de la docente que actúa ante una necesidad objetiva o una necesidad normativa de los concurrentes para el desarrollo de la salida (señala la importancia del arreglo personal, el respeto por las normas de tránsito, y recuerda las pautas sociales y de comunicación).

Se destaca que la mediación también está dirigida al entorno ya que la sociedad en general sigue mostrando asombro y sorpresa ante la presencia de personas con discapacidad.

- Quinta etapa: La elaboración de los objetos seleccionados implica el desarrollo de habilidades para seguir la secuencia de pasos, las capacidades de comunicación y la habilidad para realizar cada paso por sí mismo (colocar molde, calcar, cortar, perforar, pegar, enhebrar, coser, empaquetar, y elegir los colores y apliques). Del aprendizaje colaborativo se destaca el respeto por que cada uno reciba sus propios apoyos, el entusiasmo compartido por futuras ventas y el acuerdo del precio entre todos. Son notorios el sentido de pertenencia, el clima cordial y el compañerismo.

En el momento de la elaboración de los productos, la docente identificó las necesidades normativas o necesidades objetivas, e implementó estrategias de comunicación alternativa (similar a la empleada en la planilla de asistencia), que incluyen: escritura, imágenes, audios y videos. Indicaba verbalmente el procedimiento reforzándolo a través del modelado de la acción con lo que generó los siguientes apoyos:

- a los concurrentes que requerían ayuda para calcar el molde, la docente o un compañero fijaba el molde y la cuerina a la mesa de trabajo con cinta de papel;

- a quienes necesitaban apoyo para cortar con tijera se les suministraba una trincheta, una regla larga y una placa de acrílico como base para que pudieran ejecutarlo solos;

- a quienes se les dificultaba coser se les propuso unir las partes usando pegamento;

- a los jóvenes que presentaban una necesidad de apoyo para hacer las puntadas o perforar la cuerina, la orientadora o un compañero les señalaban con un marcador indeleble los puntos de referencia.

- Sexta etapa: La venta de los productos no se realizó dentro del periodo de observación, pero sí se destaca la ansiedad y expectativa durante el proceso de elaboración ya que lo recaudado iba a ser destinado a una salida grupal.

#### Entrevistas:

Se realizó la entrevista a la docente que planificó y llevó a cabo el proyecto del Taller de Cuerina. La misma tiene trece años de experiencia como docente y seis años como orientadora del Centro de Día.

En la entrevista destaca que el objetivo de los Talleres de Actividades Laborales no Productivas es preparar a los concurrentes para respetar las normas, los horarios y cumplir con la ejecución de trabajos propuestos; puede describir la secuencia de la elaboración de un producto (especifica los pasos de confección de “organizadores” al disponer la tela, cortar con tijera, coser o pegar, pintar con esténciles, etc.) y, en cuanto a la evaluación, indica que en los talleres se debe tener en cuenta “la atención, la coordinación óculo/manual, la motricidad fina, la ayuda entre pares, el cuidado de los materiales y la perseverancia en realizar el trabajo”.

La misma docente del Taller fundamenta que a través de este espacio los concurrentes podrán “mejorar la capacidad de medir con regla, cortar con tijeras, realizar puntadas para unir el material, etc. (...) vender lo que fabriquen” (Ver Anexo 4). Agrega que los ayudará a socializar con quienes compren sus productos. También subraya el trabajo cooperativo en la sala y los objetivos como “identificar los materiales con que se trabajará, descubrir de dónde proviene la cuerina, manipular de forma adecuada cada elemento a utilizar, lograr el trabajo cooperativo entre los jóvenes y valorar las producciones terminadas”. (Ver Anexo 4)

En cuanto a los objetivos presentados en el Taller de Cuerina, los tres primeros se refieren a los materiales y su manipulación, y el cuarto al trabajo cooperativo; estos

objetivos son equiparables al desarrollo de capacidades. El quinto objetivo se relaciona con la valoración del trabajo terminado, lo que se puede relacionar con la entrevista donde la docente cuenta que, mientras realizan los productos, algunos concurrentes observan sus producciones y expresan si les agradan o no, si van a regalárselas a alguien, etc. Y, justamente, elige contar una anécdota emotiva en la que el alumno encuentra utilidad a su tarea y pide llevar el almohadón hecho en un Taller de Actividades Laborales no Productivas (realizado con tela) como regalo para su abuelo enfermo. La docente destaca, en su anécdota, que cuando el joven lo llevó a su casa la familia no entendía sus explicaciones; cuando le consultaron a ella y les explicó, la familia se emocionó. En esta anécdota, está marcado el rol mediador de la docente entre el alumno y su familia, la gratificación y valoración por la utilidad del producto terminado y la gran emoción tanto de la docente como de la familia porque realmente es el joven quien está atento a la enfermedad y necesidad de su abuelo al buscar ayudarlo.

Se advierte que el proyecto del Taller de Cuerina no especifica contenidos, metodología de trabajo, estrategias ni evaluación, a pesar de que en la entrevista la docente puede dar cuenta de ello y que en la observación se evidencia una propuesta organizada; es decir, que la dificultad se encuentra en la sistematización de las estrategias y de los aspectos a evaluar, dado que la organización de la observación por etapas es a criterio del investigador, como así también la categorización en aspectos de capacidades, habilidades, aprendizaje colaborativo y la visualización de las necesidades y apoyos implementados. Estos criterios pueden enriquecer el análisis y tomar ítems de referencia para registrar experiencias en los talleres no productivos para efectuar un seguimiento evolutivo con datos significativos.

#### Entrevista a los Concurrentes:

La entrevista se realizó a tres jóvenes del Centro que participaron del Taller de Cuerina. Los entrevistados tienen un lenguaje comprensivo y expresivo bueno, lo que permitió interactuar y escuchar sus opiniones.

Se pudo visualizar que, a partir de las necesidades sentidas, el equipo interdisciplinario pudo interpretar de la charla que tuvieron con los jóvenes qué talleres les gustaría hacer este año, las actividades que quisieran y si creen que pueden tener salida los productos que proyectan hacer.

Esto les permite a los concurrentes expresar a través de las necesidades expresadas sus inquietudes y sus intereses; por ejemplo, uno de ellos cuenta: "Mi papá que tiene un taller hace arreglos de sillas y sillones, nos puede ayudar para hacer cosas en cuerina"; y afirma luego: "Quiero hacer lo mismo que mi papá ..."

Lo manifestado por los otros jóvenes permitió conocer sus gustos, intereses y necesidades; por ejemplo, hablando del taller de cuerina: “A mí me gusta más o menos” (a pesar de haber participado y concluido el taller, puede manifestar que no fue de su agrado, y dice que prefiere hacer huerta). Asimismo, otro expresa: “Quiero saber bailar bien folclore para cuando tenga juntada en mi barrio”.

Esta entrevista muestra claramente lo que a los concurrentes les gusta, lo que sienten y que pueden expresarlo ya que tienen los recursos y apoyos para hacerlo; esto permite conocerlos y diseñar las estrategias para ofrecer propuestas de actividades y talleres que puedan llevarlos a cabo en el Centro.

## Conclusiones

Abordar el tema de la inclusión requiere tomar una serie de posicionamientos como referencia, por ejemplo, el recorrido histórico que ha tenido dicha problemática, para así poder indagar con mayor precisión otros aspectos que están vinculados a ella como se logró hacer en este trabajo *Inclusión de Jóvenes con Discapacidad Intelectual en Talleres de Actividades Laborales no Productivas en un Centro de Día*.

Si se considera que el objetivo general de este trabajo es “indagar sobre las necesidades, e intereses de los concurrentes en los Talleres del Centro de Día y el grado de inclusión que se logre”, se cumplió mediante el análisis realizado en el proyecto, la observación del taller y las entrevistas a los concurrentes. Del análisis de las entrevistas se deduce que a los concurrentes del Centro de Día, que no han tenido mayores oportunidades de sociabilización o no asistieron a instituciones educativas previas, los talleres les permiten ser incluidos e incluirse ya que interactúan con otras personas, reconocen y expresan sus necesidades e intereses y, además, aprenden una actividad que les puede servir para una inclusión efectiva en la sociedad.

En cuanto al objetivo específico de “contextualizar la discapacidad e inclusión desde los principios históricos legales y epistemológicos”, se alcanzó al profundizar sobre los aportes de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Nueva York (2006), de la cual Argentina se hizo eco y se adhirió mediante la Ley n°26.378 en 2008. Luego, en 2014, por la Ley n°27044 se le otorga rango constitucional. Los valores que promueven el paradigma de la inclusión se basan en el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho, señalado en los artículos n° 1, 2, 3 y 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Esto nos permite visualizar cómo los marcos normativos y las políticas públicas procuran direccionar, desarrollar y acompañar los cambios que la educación para esta población ha tenido, desde la segregación y la atención especializada hasta llegar, hoy en día, a procesos de integración e inclusión por los cuales estamos transitando.

A través del tiempo, en la dimensión política, se ha avanzado en normativas que incentivan la inclusión de las personas con discapacidad. También han colaborado con este tránsito a la inclusión los estudios e investigaciones a partir de las prácticas y se advierte que aún se debe seguir promoviendo una cultura inclusiva.

En referencia al objetivo específico de “describir los objetivos y características del Centro y de los Talleres de las Actividades Laborales no Productivas”, esta investigación realiza tal descripción tomando como referencia el *Marco Básico Ley 24901* y el Proyecto Institucional (PI) de institución como el Centro de Día, entendido como un establecimiento destinado a brindar contención a personas con discapacidad múltiple, discapacidad intelectual y mental, que no están en condiciones o que no pudieron acceder a una educación formal de educación especial por su grado de discapacidad, o porque su edad excede para beneficiarse de programas de educación o rehabilitación, capacitación y/o ubicación laboral, o bien porque su contexto sociofamiliar no le permitió acceder a los mismos. Se advierte que la propuesta del Proyecto Institucional sí se ajusta a las normativas previstas para un Centro de Día brindando contención, inclusión y capacitación a los concurrentes.

Para dar respuesta al objetivo específico de “indagar, caracterizar y analizar intereses y necesidades de los concurrentes, y sugerir proyecciones y mejoras de las prestaciones brindadas” se consideró de la AAIDD el rol de los apoyos, y la clasificación de las necesidades en cuatro modos distintos: necesidad normativa o necesidad objetiva; necesidad sentida; necesidad o demanda expresada y necesidad comparativa.

Para cumplir con este último objetivo, se tomó en cuenta la observación y la entrevista que se hizo a la docente a cargo. Se resalta la labor de la misma, su organización en la propuesta y su dinámica de trabajo; pero se advierte la dificultad para enunciar y describir sus estrategias sin puntualizar aspectos didácticos y abordajes específicos factibles de registrar, socializar para dar continuidad en la evaluación y evolución de los concurrentes. Se reafirma, entonces, que el problema está en expresar y profundizar sobre aquellas necesidades, los apoyos requeridos por los jóvenes con discapacidad intelectual y las características de su abordaje en actividades laborales no productivas. Este Centro cumple con dar respuesta a las necesidades planteadas.

También hay que destacar que fue muy grato escuchar los comentarios de los concurrentes en las entrevistas, por ejemplo, una de ellas decía: “Yo quiero aprender a pintarme bien para cuando salgo con mi hermana”, la joven quiere un taller de arreglo personal para poder aplicarlo a la vida diaria.

Estas necesidades expresadas nos permiten monitorear los programas de planificación individual (PPI) y así contemplar las necesidades y los intereses de cada uno.

Además, es importante tener presente que, en los nuevos aportes teóricos sobre el abordaje de sujetos con discapacidad intelectual, se pone énfasis en el uso de la Planificación Centrada en la Persona (PCP) (Thompson, 2010), con el objetivo de lograr una

visión global del progreso de su vida. Es a partir de ello que se busca desarrollar un plan de programa individualizado (PPI) para realizar un perfil de sus necesidades y brindar apoyos específicos; y si bien es importante el trabajo individual, se considera fundamental el fortalecimiento de un grupo de pertenencia, con intereses comunes que propicien la inclusión social con el desarrollo de capacidades como la empatía, el compromiso, la responsabilidad, la comunicación y el aprendizaje con el otro; como así también, el estímulo de valores como la tolerancia, la amistad, el respeto, la solidaridad, la generosidad, el fortalecimiento de la autoestima y la tolerancia a la frustración.

En relación con el objetivo específico de “sugerir proyecciones y mejoras de las prestaciones brindadas”, se arriba a las siguientes propuestas:

- Considerar como un verdadero desafío visibilizar las necesidades y los apoyos requeridos. Se puede comenzar revalorizando el aprendizaje colaborativo, optimizando el intercambio y el desarrollo de los intereses, necesidades y potencialidades de los jóvenes.
- Organizar y sistematizar las tareas y los proyectos futuros, sumándose la motivación para que el trabajo interdisciplinario genere un espacio en el que cada profesional socialice sus propuestas y sus avances, y donde todos puedan unificar criterios de trabajo.
- Promover desde la institución la gestión para acreditar la capacitación a los concurrentes de habilidades y aptitudes adquiridas en los talleres, que a su vez favorezca el establecimiento de redes y la articulación para la inserción en espacios laborales.
- Propiciar la participación activa de la familia de los concurrentes.

Finalmente, con base en esta investigación, hay que mencionar el completo acuerdo con la conceptualización de discapacidad de Liliana Pantano (1999), la cual plantea a la discapacidad como un problema social, que no solo está dada por las limitaciones exclusivas de una persona, por sus carencias físicas, mentales o de otro tipo, sino también, por la misma comunidad a la que pertenece.

Por ello, al hablar de inclusión, hablamos de atención a la diversidad desde el respeto, la comprensión, la aceptación y el aprovechamiento de las diferencias individuales y, además, desde la posibilidad de dar opciones, de dar lugar, de ofrecer recursos en función de las necesidades para promover el bienestar personal al partir de la premisa de que el funcionamiento humano se potencia cuando la discrepancia entre la persona y su entorno se reduce.

En la inclusión se tiende a focalizar en la inserción escolar, pero lo importante es indagar qué implica la inclusión a lo largo de la vida, es decir, una planificación centrada en el sujeto y su calidad de vida desde todas las opciones de atención de las personas con discapacidad, con aquellos jóvenes adultos que no tuvieron opción e integración/inclusión escolar y que en los Centros de Día, con la oferta de Talleres Laborales no Productivos, se les posibilita la inclusión a un grupo acorde a su edad, a actividades laborales propias de lo esperado a su grupo etario y en concordancia con sus necesidades e intereses.

Solo desde este punto de vista se puede trabajar por una inclusión que garantice las mismas oportunidades e idéntica calidad de vida a todos, independientemente de sus condiciones personales, económicas, sociales o culturales, principalmente a los jóvenes del Centro de Día, sujeto de atención del presente trabajo.

### Referencias Bibliográficas

- Arnaiz Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.  
<https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>
- Braslavsky, B. (1984). *¿Hay una pedagogía especial?* Revista Argentina de Educación. Año 3. N.º 5, pp. 27-37.  
<https://es.scribd.com/document/60018438/Braslavsky-Berta-Hay-Una-Pedagogia-Especial>
- Dyson, A. (2001). *Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión*. En Verdugo, M.; Jorán De Urríes, F. (Eds.) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Amaru.
- González Hernández, M. (2016). *Experiencias bilingües con la comunidad sorda. Integración y alfabetización*. Antigua.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1998). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Ley 24.195 de 1993. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993. Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-1993-17009>
- Ley 24.901 de 1997. Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad. 05 de noviembre de 1997. Argentina.  
[argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24901-476677/actualizacion](https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24901-476677/actualizacion)
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway E. A., Reiss S., Schalock, R. L., Snell M. E., Spitalnik D. M. y Stark, J. A. (1992/1997). *Retraso mental: definición, clasificación y sistema de apoyo*. Madrid: Alianza (Verdugo, M. A. y Jenaro, C. Trads.).

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M. P., Reeve, A. y Tassé, M. J. (2002/2004). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Alianza Editorial (M. A. Verdugo y C. Jenaro, Trads.).

Lus, M. A. (1985). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós.

Ministerio de Cultura y Educación. (1994). *Aplicación de la Ley Federal de Educación. Nuevas perspectivas en educación especial*.  
[bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004273.pdf](http://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004273.pdf)

Ministerio de Cultura y Educación. (1998). *Documentos para la concertación. Serie A, n°19. Acuerdo Marco de la Educación Especial*.  
[bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002513.pdf](http://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002513.pdf)

Ministerio de Cultura y Educación. (1999). *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Hacia las escuelas inclusivas*.  
[bnm.me.gov.ar/giga1/documentosEL003877.pdf](http://bnm.me.gov.ar/giga1/documentosEL003877.pdf)

Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. (1999). *Programa provincial de Integración escolar* (resolución N°2184/5 Anexo).

Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. (2001). *Normativas para la implementación del Programa Provincial de Integración escolar* (resolución N°128/5, anexo).

Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. (2003). *Lineamientos organizativos y orientaciones curriculares para los servicios del área de educación especial en la provincia de Tucumán*.  
[https://ciidept.edu.ar/rimet/archivos/disenio\\_y\\_desarrollo\\_curricular/Loc\\_Looc\\_EdEspecial\\_1.pdf](https://ciidept.edu.ar/rimet/archivos/disenio_y_desarrollo_curricular/Loc_Looc_EdEspecial_1.pdf)

- Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. (2010). *Lineamientos organizativos y curriculares para la modalidad Educación Especial en la provincia de Tucumán*. [https://iesfa-tuc.inf.d.edu.ar/sitio/lineamientos-curriculares/upload/Educac\\_Especial\\_Lineamientos.pdf](https://iesfa-tuc.inf.d.edu.ar/sitio/lineamientos-curriculares/upload/Educac_Especial_Lineamientos.pdf)
- Nirje, B. (1969) en Rubio Jurado, F. (2009). *Principio de Normalización, Integración e Inclusión*. *Innovación y Experiencias Educativas*, 19, 1-9. [http://educespecialjujuy.xara.hosting/index\\_htm\\_files/PRINCIPIO%20DE%20NORMALIZACION,%20INTEGRACION%20E%20INCLUSION.pdf](http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/PRINCIPIO%20DE%20NORMALIZACION,%20INTEGRACION%20E%20INCLUSION.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Normas uniformes para la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. 20 de diciembre de 1993. [un.org/esa/socdec/enable/dissres0.htm](http://un.org/esa/socdec/enable/dissres0.htm)
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. 13 de diciembre de 2006. [un.org/esa/socdec/enable/documentos/tccconvs.pdf](http://un.org/esa/socdec/enable/documentos/tccconvs.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva : el camino hacia el futuro*. 28 de noviembre de 2008. [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629\\_spa](http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994) *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. 10 de junio de 1994. [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa?posInSet=2&queryId=ce4fd17-ebdf-a161-118fd4acc2d8](http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa?posInSet=2&queryId=ce4fd17-ebdf-a161-118fd4acc2d8)
- Pantano, L. (1999). *La discapacidad como problema social*. EUDEBA.
- Parés, B. R. y Sarto Martín, P. (2003). *Educación inclusiva. Utopía o realidad*. En *Educación de las personas con discapacidad: una tarea que se construye*. Compilador: Benito Rafael Parés. – 1ª. ed., reimpresión — Mendoza: Efe, 2003. (Cátedra – Educación Especial; N° 1).
- Plena inclusión. La discapacidad intelectual tiene una nueva definición y la explicamos. (2022, febrero, 01). Recuperado de:

<https://www.plenainclusion.org/noticias/la-discapacidad-intelectual-tiene-una-nueva-definicion-y-la-explicamos/>

Resolución 1328 de 2006. Marco básico de organización y funcionamiento de prestaciones a personas con discapacidad. Ministerio de Salud. 01 de septiembre. [argentina.gob.ar/normativa/nacional/resolución-1328-2006-119601](http://argentina.gob.ar/normativa/nacional/resolución-1328-2006-119601)

Resolución 155 de 2011. Anexo N.º 1 “Modalidad especial”. Consejo Federal de Educación. 13 de octubre de 2011 Argentina. [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_155-11.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_155-11.pdf)

Resolución 311 de 2016. Consejo Federal de Educación. 15 de diciembre de 2016. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

Resolución 2509 de 2017. Consejo Federal de Educación. 31 de mayo de 2017. Argentina.  
file:///C:/Users/Colegio/Downloads/resolución-men-2509-2017.pdf

Sánchez, C. (19 de febrero de 2020). *Citar Leyes y Documentos Legales – Referencia Bibliográfica. Normas APA (7ma edición)*. <https://normas-apa.org/referencias/citar-leyes-documentos-legales/>

Sánchez, C. (17 de febrero de 2020). *Citar informes, reportes - Referencia Bibliográfica. Normas APA (7ma edición)*. <https://normas-apa.org/referencias/citar-informes-reportes/>

Schalock, R., Luckasson, R. y Shogren, K. A. et al, (2007). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual “Siglo Cero.”*, vol. 38, pp. 5-18.

Schalock, R., Luckasson, R. y Tassé, M. J. (2021). *Discapacidad Intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos*. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). Madrid: Hogrefé TEA Ediciones.

- Thompson, J. R, Bradley, V, Schalock, R.L. y otros (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual "Siglo cero"*, vol. 41 (1), 233, pp. 7-22
- Verdugo, M. A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental; la nueva definición de la AAMR.. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual "Siglo Cero"*, vol. 25 (5), pp. 5-24.
- Verdugo, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la AAMR de 2002. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual "Siglo Cero"*, vol. 34 (1), pp. 5-19.
- Verdugo, M. A. y. Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual "Siglo Cero"*, vol. 41 (4), pp. 7-21.
- Yuni, J. y Urbano C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.
- Zazzo, R. (1969) en Lus, M. A. (1985). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós.

## Anexos

### Anexo 1: Entrevista a directivo

La entrevista se realizó al socio gerente de la Institución. Es médico fisiatra y actual Director Médico del Centro de Día.

- ¿Desde cuándo funciona el Centro de Día?

Estamos en esto desde hace mucho tiempo...desde 1994 que comenzamos en la calle San Juan, un grupo de profesionales de la salud, con ganas de hacer algo diferente... algo nuevo. De todas maneras, fijate el Proyecto Institucional que está en recepción. Ahí tenés todo.

- Desde los inicios, ¿siempre se pensó en habilitar para Centro de Día?

Bueno...no, comenzamos con rehabilitación integral por la demanda de la gente, muchas personas adultas con discapacidad. Empezamos con PAMI, y después se hizo convenio con las otras obras sociales. Después nos fuimos a la calle Crisóstomo, porque el lugar era muy chico para tanta gente. Comenzó a venir mucha gente, ahí advertimos que estábamos en buen rumbo. Empezamos a prepararnos mejor, y bueno, ahí pudimos categorizarnos para la Junta de Discapacidad. Con mucho orgullo te digo que fuimos el primer Centro de Día acá en ser categoría A... estábamos muy muy contentos, trabajamos mucho y a pulmón.

Después vinieron los problemas entre los socios, bueno vos ya sabés, tuvimos que cambiar de nombre...pero bueno, estamos mejor.

- ¿Actualmente, cómo se organizan las actividades y los talleres del Centro de Día?

Eso se encarga la directora del servicio, yo me ocupo más de la gerencia. El principal objetivo es que tengan una mejor calidad de vida...acompañar a los padres y hermanos, debe ser muy complicado estar en su lugar. Vos sabés, la familia está sola, y tiene pocos recursos para afrontar un hijo con discapacidad. Pensamos que siempre se tiene que tener en cuenta las posibilidades y los intereses de los chicos, bueno, no tan chicos ya.

Tenemos un lindo equipo, muy comprometido, hay que trabajar más en equipo nomás.

## Anexo 2: Narrativa de experiencias

El trabajo de observación del Taller de Actividades Laborales no Productivas fue realizado en la sala nº 3, desde el día 6 de marzo hasta el 31 de mayo del 2017 en el horario de la J/S de 8.00 a 12.00, en un grupo de 8 concurrentes entre 20 y 35 años. El taller de artesanía en cuerina es parte del siguiente cronograma.

|                                                                                                        |                                                                                                                                                                                           |                                                        |                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <p>TALLER DE<br/>ARTESANÍA EN<br/>MADERA</p> <p><b>9 a 12 HS</b><br/>FONOAUDIOLOGÍA<br/>INDIVIDUAL</p> | <p>EDUC. FÍSICA<br/>AVD</p> <p><b>10.45 a 11.30 HS</b><br/>KINESIOLOGÍA<br/>INDIVIDUAL<br/>SOSA SAID OMAR</p> <p><b>11 a 12 HS</b><br/>KINESIOLOGÍA<br/>INDIV.<br/>GERARDO<br/>ARAGÓN</p> | <p>JUEGOS DE<br/>MESA:<br/>MOTRICIDAD<br/>FINA AVD</p> | <p>JUEGOS DE<br/>MESA:<br/>MOTRICIDAD<br/>FINA AVD</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|

| LUNES                                                                            | MARTES                                                             | MIÉRCOLES                                                           | JUEVES                                                             | VIERNES                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <p><b>8 a 9.15 HS</b><br/>DESAYUNO<br/>PRÁCTICA DE A.<br/>V. D</p>               | <p><b>8 a 9.15 HS</b><br/>DESAYUNO<br/>PRÁCTICA DE A.<br/>V. D</p> | <p><b>8 a 9.15 HS</b><br/>DESAYUNO<br/>PRÁCTICA DE<br/>A. V. D</p>  | <p><b>8 a 9.15 HS</b><br/>DESAYUNO<br/>PRÁCTICA DE<br/>A. V. D</p> | <p><b>8 a 9.15 HS</b><br/>DESAYUNO<br/>PRÁCTICA DE A.<br/>V. D</p> |
| <p><b>9.15 a 10 HS</b><br/>BAILE</p> <p><b>9 a 12 HS</b><br/>FONOAUD. INDIV.</p> | <p><b>9.15 a 10 HS</b><br/>TALLER DE<br/>CUERINA</p>               | <p><b>9.15 a 10 HS</b><br/>TALLER DE<br/>TESANÍAS EN<br/>MADERA</p> | <p><b>9.15 a 10 HS</b><br/>TALLER DE<br/>CUERINA</p>               | <p><b>9.15 a 10 HS</b><br/>GIMNASIA<br/>TERAPÉUTICA</p>            |

|                                                                                         |                                                                                                                                                                                           |                                                      |                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>10.30 A 11.15 HS</b><br>TEATRO<br><br><b>9 a 12 HS</b><br>FONOAUDIOLOGÍA<br>A INDIV. | <b>10.15 a 11 HS</b><br><b>TALLER DE CUERINA</b><br><br><b>10 a 11HS</b><br>COMPUTACIÓN INDIVIDUAL (MIXTO)<br><br><b>10.45 a 11.30 HS</b><br>KINESIOLOGÍA INDIVIDUAL<br>SOSA SAID<br>OMAR | <b>10.15 a 11 HS</b><br>TALLER DE TESANÍAS EN MADERA | <b>10.15 a 11 HS</b><br><b>TALLER DE CUERINA</b><br><br><b>11 a 12 HS</b><br>KINESIOLOGÍA A INDIVIDUAL<br>GERARDO ARAGÓN | <b>10 a 11 HS</b><br>TALLER DE CREACIONES TERAPÉUTICAS AVD<br><br><b>10.05 a 10.45 HS</b><br>KINESIOLOGÍA INDIVIDUAL<br>SOSA SAID<br>OMAR<br><br><b>10 a 12 HS</b><br>COMPUTACIÓN INDIVIDUAL (VARONES) |
| <b>11.15 A 11.45 HS</b>                                                                 | <b>.15 A 11.45 HS</b>                                                                                                                                                                     | <b>11.15 A 11.45 HS</b>                              | <b>11.15 A 11.45 HS</b>                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                        |

La dinámica institucional es la siguiente:

- Desayuno de 8.00 a 8.40.
- Prácticas de A.V.D de 8.40 a 9.00.
- Trabajo en la sala o en talleres de 9.00 a 12.00.
- Higiene / Almuerzo / Higiene de 12.00 a 13.30.
- Actividades lúdicas / esparcimiento de 13.30 a 15.00.

Al comenzar la jornada en la sala, la orientadora inicia la actividad con diálogo espontáneo, noticias de actualidad, fechas significativas, calendario, etc. Todo esto se acompaña con apoyo del sistema alternativo de comunicación (carteles con los nombres y fotos de cada uno, imágenes de libros, celular, impresiones que ellos mismos realizan en la sala de computación, entre otras. Al comenzar la observación investigativa, la orientadora informa que en el mes de febrero surgieron algunas ideas para trabajar en los talleres de sala, una de estas es fabricar elementos de cuerina. Esta inquietud surge de un concurrente que comenta que su padre es tapicero, por lo que este conoce el material y tiene contacto directo con el mismo.

Al momento de iniciar las observaciones, la orientadora anticipa a los concurrentes sobre la presencia de la investigadora en la sala y el tiempo estimado. Cada joven se presenta por su nombre y, entre todos, comentan sobre el inicio de la nueva actividad el Taller de Artesanía con Cuerina.

El Taller se implementó con una frecuencia de dos veces a la semana los martes y jueves con una carga horaria de dos horas, lo que le permitió a la orientadora continuar con las actividades semanales programadas.

Actividades de rutina que coordina la orientadora de sala:

- Práctica de A.V.D.
- Saludo y bienvenida a las actividades grupales.
- Conversación espontánea: la actividad es iniciada por la orientadora, con información de actualidad, lecturas de fechas significativas o bien material o información que los concurrentes recaban en la sala de informática.
- Asistencia: los jóvenes realizan el control de la asistencia a través de planilla, fotos actualizadas, y carteles con los nombres de cada uno.
- Disponerse: según la actividad o taller y de acuerdo con el cronograma semanal se disponen a trabajar (por ejemplo, en caso de tener Educación Física, se dirigen al SUM o al patio descubierto).
- Al finalizar actividades grupales o individuales, realizan la higiene personal para el almuerzo o para retirarse a su domicilio.

### **En el mes de marzo:**

En la primera semana se realizan la primera y la segunda etapa. El grupo está compuesto por 7 jóvenes, de los cuales dos buscan información en el taller de computación. Realizan lectura informativa y una selección de la información bajo la supervisión de la profesora de informática para luego trasmitirla a sus compañeros que no tienen acceso a la lectoescritura. Realizan la lectura del material en el grupo, informando que la cuerina o policuero es un material sintético que se obtiene a partir de derivados del petróleo, es un tipo de plástico, y que este cuero ecológico atraviesa diferentes etapas para su fabricación. También uno de ellos presenta el material concreto que le facilita su padre, que es tapicero.

En la segunda semana se desarrolla la tercera etapa, en la que los jóvenes debaten y acuerdan bajo la coordinación de la orientadora sobre el proceso que lleva la confección, como así también los objetos que pueden elaborar para luego venderlos según la demanda que haya de su entorno inmediato (profesionales de la institución, familia, vecinos).

Como idea disparadora, la orientadora propone hacer individuales para regalar en el día del padre, a lo que el concurrente D añade que “en el jardín de mi hermanita le regaló un posavasos con individual a mi mamá” (sic), expresándose con cierta dificultad articuladora. El concurrente B indica que “en la clínica se pueden vender mucha portalapiceros, porque hay muchas maestras y secretarias, ellas siempre necesitan”, a lo que el joven C agrega que “se pueden hacer los portalapiceros, pero hay que hacer más portatarjeteros (sic) porque todos tienen la tarjeta del colectivo o hay que guardar algo de plata”. Otro menciona: “Yo no sé coser, no voy a poder hacer la portatarjeta”, ante lo que la orientadora le explica que hay diferentes modos de unir la cuerina, que uno de ellos puede ser con pegamento para zapatos.

Una de las mayores fortalezas del grupo es que tienen un buen nivel de participación y de interacción entre pares, colaborando entre ellos cuando algunos tienen dificultad de ejecución o de interpretación. En esta instancia, la docente escribe en el pizarrón lo acordado con los jóvenes:

Abril: individuales y posavasos, estuche para anteojos.

Mayo: portatarjetas, funda para celulares.

La salida que había sido programada al microcentro de la ciudad para realizar las compras de los materiales se suspendió por cuestiones climáticas y se postergó para la semana siguiente.

En la tercera semana se ejecuta la cuarta etapa: la salida programada para la compra de los insumos para el taller. Para esto se tuvieron en cuenta los siguientes pasos:

En la semana previa, la orientadora informó por nota a los familiares que se había programado la salida para realizar las compras de materiales, solicitando enviar a los jóvenes en óptimas condiciones de higiene y vestimenta adecuada para la ocasión, como así también, la autorización con firma y aclaración del responsable.

- El día de la salida. Martes 21

Los concurrentes de la sala llegaron todos en horario a la institución, ansiosos por la salida programada. Si bien realizaron sus prácticas de higiene habitual, la docente remarcaba el hecho de que pusieran mayor empeño en el arreglo personal ya que era una salida fuera de la institución e intentaba que ellos tuvieran registro de que debían esforzarse por cuidar su aspecto (algunos usaban gel de cabello y mucho perfume).

- Salida a las 9.15 horas.

En el momento de salir, la docente recordaba todas las pautas y normas para caminar por la vía pública y que debían respetar: caminar sin ocasionar disturbio, conducirse siempre en grupo, respetar las normas de tránsito, hablar de a uno y sin gritar, solicitar las cosas con respeto, controlar el dinero que se entrega y el que se recibe, etc.

Al recorrer la vía pública, lo hacían con mucho entusiasmo y cierto nerviosismo, algunos de ellos realizaban bromas, se reían y levantaban la voz, lo que a veces requería de la intervención de la docente. Para cruzar la calle, lo hacían por la senda peatonal, algunos de forma independiente, otros con supervisión o asistencia. En cuanto a respetar los semáforos, no todos lo hacían en forma autónoma, pero contaban con la asistencia de sus pares y docentes. Era llamativo cómo las personas que transitaban por la calle miraban con cierta curiosidad al grupo de jóvenes.

- 10.00 horas.

En los negocios del centro, la orientadora procuraba que los concurrentes pidieran espontáneamente los materiales que necesitaban, pero intervenía como mediadora para que todos fueran partícipes de la actividad. En el local donde compraron la cuerina, se observa que, en un primer momento, el vendedor se mostraba incómodo al interactuar con los jóvenes, se estima que podría deberse a que desconocía cómo tratar o abordar a las personas con discapacidad, o bien, porque todos querían hablar al mismo tiempo y no comprendía lo que pedían. Luego, la conversación se tornó más amena y se percibía que el vendedor se esforzaba por comprender y congeniar con el grupo.

- 10.30 horas.

Al emprender el regreso, estaban algo fatigados y con pocas ganas de caminar, por lo que decidieron descansar en la peatonal y la orientadora les indicó que se sentaran a descansar. Compró helados, preguntándole a cada uno el sabor deseado.

- 11.00 horas.

El regreso a la institución se trató de un trayecto más tranquilo y con menos algarabía, ya que los jóvenes se encontraban cansados.

- 12.00 horas.

Ingresaron a la institución donde realizaron sus prácticas de higiene. Se dividió el grupo entre aquellos que se retiraban a las 12.00 y los que se quedaban a almorzar en el centro.

El jueves 23 se suspendió la actividad del taller porque realizaron una actividad deportiva con concurrentes de otra institución.

### **En el mes de abril:**

Durante el mes de abril el taller estaba en la etapa 5 en la que el grupo diseñó y fabricó los objetos seleccionados: portatarjetas, funda para celulares, estuche para anteojos, individuales y posavasos para la mesa.

Se preveían ocho encuentros, de los cuales se llevaron a cabo los tres primeros con total normalidad, el cuarto se suspendió porque fue Jueves Santo, el quinto, sexto y séptimo se desarrollaron según lo pautado y el octavo se suspendió porque realizaron una convivencia con otra institución. Al comenzar cada uno de ellos, se respeta la rutina de sala mencionada anteriormente: saludo, asistencia, diálogo espontáneo.

\*Individuales y portavasos.

Se realizaron en tres encuentros.

Materiales de trabajo:

- Cuerina.
- 1 molde de papel con las medidas del individual: 40x20 cm.
- 1 molde de papel con las medidas del posavaso: 10 cm de diámetro.
- Cinta de papel.
- Lápiz.
- Tijeras o trincheta.
- Regla.
- Placa de acrílico para realizar los cortes con trincheta.
- Perforadora o sacabocado.
- Cinta de cuerina de diversos colores.
- Bolsas de polietileno.
- Cinta adhesiva.

Procedimiento:

La orientadora expone: “Para elaborar estos elementos les entrego un molde con las medidas de los individuales que es de 40x20 cm y de los posavasos de 10 cm de diámetro para que calquen en la cuerina (...)”.

Paso 1: Presentan los materiales de trabajo.

Paso 2: Disponen sobre el revés de la cuerina, el molde de papel y con un lápiz lo calcan.

Paso 3: Cortan con tijera o trincheta.

Paso 4: Perforan los bordes de los individuales.

Paso 5: Enhebran con un cordón de cuerina por cada una de las perforaciones de modo que terminado quedará como un punto de costura.

Paso 6: Una vez concluido el trabajo lo colocan en bolsas de polietileno, lo preparan para la venta y acuerdan un precio.

Un grupo que presentaba mayor destreza manual remarcaba directamente el modelo sobre la cuerina, a aquellos que no podían marcar con el lápiz sobre la cuerina, se les fijaba con cinta de papel el molde y la cuerina a la mesa de trabajo, lo llamativo es que entre ellos mismos colaboran uno sosteniendo el papel y la cuerina a la mesa y otro colocando la cinta de papel. Algunos también presentaban dificultades para cortar con tijera el material, por ello la docente les facilitó una trincheta, una regla larga y una placa de acrílico que les sirviera de base para que ellos mismos pudieran cortar la cuerina con la trincheta.

Al momento de manipular la perforadora a algunos se les indicaba verbalmente el lugar en donde realizar la perforación, mientras que a otros había que marcarles el lugar donde realizar los orificios y reforzar la indicación verbal con demostración de la orientadora.

Para pasar el cordón de cuerina por los orificios se procedía de la misma manera: el apoyo verbal y la práctica que la orientadora ejecutaba. Como todos lo realizaban simultáneamente, la orientadora supervisaba a cada uno de ellos y asistía, especialmente, a los que presentaban mayor dificultad.

Al finalizar, cada uno de los concurrentes embolsó su set de individual y portavaso y, entre todos, acordaron el valor del producto.

\*Estuches para anteojos.

Se realizaron en tres encuentros: dos correspondientes al mes de abril y uno al mes de mayo.

Materiales de trabajo:

- Cuerina.
- Moldes rectangulares de papel de 15x20 cm.
- Tijera o trincheta.

- Placa de acrílico.
- Pegamento para cuerina.
- Aguja e hilo encerado.
- Retazo de cuerina de colores.
- Bolsa de polietileno.
- Cinta adhesiva.

Procedimiento:

La orientadora expone nuevamente la actividad: “Para confeccionar estos elementos les entrego un molde de papel con las medidas del estuche para anteojos de 15x20 cm, y así calquen en la cuerina (...)”.

Paso 1: Presentan los materiales de trabajo.

Paso 2: Disponen sobre el revés de la cuerina el molde de papel y con un lápiz marcan el molde.

Paso 3: Cortar con tijera o trincheta.

Paso 4: Una vez cortada la cuerina, se unen del lado derecho con alfileres de manera que queden armados los estuches.

Paso 5: Algunos concurrentes unen los bordes realizando puntadas de festón, mientras que otro grupo une los bordes inferiores y laterales con pegamento. Todos los jóvenes optaron por realizarle detalles en cuerina de colores a los estuches que confeccionaron.

Paso 6: Una vez concluido el trabajo, lo colocan en bolsas de polietileno, lo preparan para la venta y acuerdan un precio.

El procedimiento fue muy parecido al trabajo anterior: marcaron con el lápiz sobre la cuerina, fijaron con cinta de papel el molde a la mesa de trabajo. Realizaron las mismas adaptaciones para aquellos que lo requerían, facilitándoles trincheta, regla y placa para los que no podían cortar con tijeras y colocándoles cinta de papel para sostener el molde de papel en la mesa de trabajo. Todo esto era monitoreado por la maestra.

Al momento de coser con el hilo encerado, algunos jóvenes no presentaron dificultad, mientras que otro grupo lo tuvo que unir con pegamento, porque tenían dificultad en realizar las puntadas, y ellos mismos querían realizar el trabajo de manera autónoma. Fijaron con pegamento las aplicaciones que realizaron con recorte de cuerina de colores para decorar los estuches, ya que es más fácil de manipular y queda más prolijo.

### **En el mes de mayo:**

En el mes de mayo correspondía trabajar a lo largo de nueve encuentros, de los cuales el martes 2 se terminó con los estuches para anteojos, el jueves 25 fue feriado nacional y el martes 30 se suspendió por festejo de cumpleaños, por lo que quedaron seis encuentros en total para trabajar.

\*Portatarjetas.

Se efectuaron en tres encuentros.

Materiales de trabajo:

- Cuerina de variados colores.
- Moldes rectangulares de papel de 20x10 cm.
- Tijera o trincheta.
- Placa de acrílico.
- Marcador indeleble.
- Aguja e hilo encerado.

Procedimiento:

La orientadora expone nuevamente la actividad: “Para confeccionar estos elementos les facilito un molde de papel con las medidas de la portatarjetas de 20x10 cm, y así calquen en la cuerina (...)”.

Paso 1: Presentan los materiales de trabajo.

Paso 2: Disponen sobre el revés de la cuerina el molde de papel y con un lápiz marcan el molde.

Paso 3: Cortan con tijera o trincheta.

Paso 4: Una vez cortada la cuerina se unen los bordes con hilo encerado y aguja tipo colchonera con punta y, para los que presentaron dificultad, puntearon con marcador indeleble con 2 cm de distancia.

Paso 5: Una vez concluido el trabajo, lo colocan en bolsas de polietileno, lo preparan para la venta y acuerdan un precio.

Para la confección del portatarjeta, cada concurrente eligió el color de cuerina que quería trabajar, para después proceder de manera similar a los trabajos anteriores. Marcaron con el lápiz sobre la cuerina, fijaron con cinta de papel el molde y la cuerina a la

mesa de trabajo, recortaron con tijera la cuerina y, a los que tenían dificultad para cortar con tijera el material, la docente les facilitaba una trincheta, una regla larga y una placa de acrílico para que ellos cortaran sobre la placa de acrílico.

La estrategia de la orientadora para que todos pudieran coser con aguja e hilo encerado fue marcar con una felpa indeleble puntos de referencia con 2 cm de distancia para que tuvieran de guía de las puntadas.

Al concluir el trabajo, dispusieron el portatarjetas en bolsas de polietileno y fijaron un precio. Se observó mucho entusiasmo en los jóvenes al ir concluyendo sus producciones y pensar en las futuras ventas.

\*Funda para celulares.

Se realizó en tres encuentros.

Materiales de trabajo:

- Cuerina.
- Moldes rectangulares de papel de 20x20 cm.
- Tijera o trincheta.
- Placa de acrílico.
- Pegamento para cuerina.
- Aguja e hilo encerado.
- Retazo de cuerina de colores.
- Bolsa de polietileno.
- Cinta adhesiva.

Procedimiento:

Al comenzar la actividad, la orientadora repasa todos los objetos de cuerina que han elaborado y los escribe en el pizarrón. Señala que con el portacelular se seguirá un procedimiento similar al del estuche para anteojos: "Para confeccionar este les entrego dos moldes de papel con las medidas del portacelular 30x15 cm, y así calquen en la cuerina (...)".

Paso 1: Presentan los materiales de trabajo.

Paso 2: Disponen sobre el revés de la cuerina el molde de papel y con un lápiz marcan el modelo.

Paso 3: Cortan con tijera o trincheta.

Paso 4: Una vez cortada la cuerina, se unen del lado derecho con alfileres de manera que quedarán armados los estuches para celulares.

Paso 5: Algunos concurrentes unen los bordes realizando puntadas de festón, mientras que otro grupo une los bordes inferiores y laterales con pegamento. Todos los jóvenes optaron por realizar detalles en cuerina de colores a los estuches que confeccionaron.

Paso 6: Una vez concluido el trabajo, lo colocan en bolsas de polietileno, lo preparan para la venta y acuerdan un precio.

El procedimiento fue similar a los trabajos anteriores: marcaron con el lápiz sobre la cuerina, fijaron con cinta de papel el molde y la cuerina a la mesa de trabajo. Se observó, también, dificultad para cortar con tijera el material, por ello la docente les facilitó una trincheta, una regla larga y una placa de acrílico para que ellos cortaran sobre el acrílico. En algunos casos, al no poder ejecutarlo en forma autónoma lo hacían con asistencia y apoyo de la orientadora o de sus pares, que colaboraban con entusiasmo a los que no podían hacerlo solos. Al momento de coser con el hilo encerado, algunos jóvenes no presentaron problemas, mientras que otro grupo tuvo que unirlos con pegamento, ya que presentaba dificultad para realizar las puntadas. Las aplicaciones que realizaron con recorte de cuerina de colores para decorar los estuches fueron hechas con pegamento, ya que es más fácil de manipular y queda más prolijo.

Se destaca que los jóvenes poseen un buen sentido de grupo de pertenencia, ya que se percibe un clima cordial y de compañerismo. En la sala, escuchaban música de radio o la que traían desde sus casas o seleccionaban en el taller de computación. También se observaba que estaban muy ansiosos y expectantes por realizar las ventas de los objetos producidos, ya que lo recaudado iba a ser destinado a efectuar una salida del grupo a desayunar en el centro.

Se concluyó el periodo de observación, aunque no se había llevado a cabo la sexta etapa de venta de los productos.

### **Anexo 3: Proyecto del taller de cuerina**

**Proyecto: Taller de cuerina**

**Grupo de destinatario:** 3

**Responsable:** -----

**Tiempo de Duración:** 8 meses

**Frecuencia:** dos veces por semana

**Carga horaria:** 2 horas por encuentro

#### **Fundamentación**

La cuerina se fabrica a partir del petróleo (PVC). Hay diferentes tipos de esta: para calzado, automóviles, sofá, bolsos, etc. La cuerina es un material sintético. Durante este taller, los jóvenes tendrán la posibilidad de aprender a armar objetos pequeños de cuerina. A través de este espacio, podrán mejorar la capacidad de medir con regla, cortar con tijeras, realizar puntadas para unir el material, etc. También este espacio les dará la posibilidad de vender lo que fabriquen. Los ayudará a socializar con quienes compren sus productos. Es necesario mencionar el trabajo cooperativo en la sala, el cual se fomentará en todos los ámbitos.

#### **Objetivos**

- Identificar los materiales con que se trabajará.
- Descubrir de dónde proviene la cuerina.
- Manipular de forma adecuada cada elemento a utilizar.
- Lograr el trabajo cooperativo entre los jóvenes.
- Valorar las producciones terminadas.

#### **Actividades programadas durante el año**

##### **Marzo:**

Individuales

Posavasos

##### **Abril:**

Monederos

Portacelulares

**Mayo:**

Organizadores  
Portacosméticos

**Junio:**

Portalapiceras  
Estuche para lentes

**Julio:**

Llaveros  
Portarretratos

**Agosto:**

Agendas forradas en cuerina

**Septiembre:**

Servilleteros

**Octubre:**

Floreros

**Observaciones**

En caso de ser necesario se cambiará la actividad dependiendo de las posibilidades de los jóvenes y se adaptarán los materiales.

**Materiales**

- Cuerina de diferentes colores.
- Hilo encerado o cáñamo de colores varios.
- Aguja tipo colchonera con punta.
- Tijera.
- Moldes.
- Lápiz negro.

Observaciones: se tienen siempre en cuenta las condiciones o habilidades que posee cada concurrente y, a partir de eso, se piensa la estrategia para cada uno, por lo que se considera un trabajo individualizado.

#### Anexo 4: Entrevista a la docente

Esta entrevista se realiza en el marco del presente trabajo de investigación titulado *Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en talleres de actividades laborales no productivas*. Se precisa que es anónima. Se agradece la colaboración y el aporte de forma desinteresada por parte de la docente entrevistada.

1. Título obtenido en su formación académica.
2. Tiempo que tiene desde que se recibió.
3. En su estudio de grado, ¿recibió algún tipo de formación sobre el trabajo con jóvenes y adultos con discapacidad?
4. ¿Tiene otro tipo de estudio o formación?
5. ¿Hace cuánto que trabaja en el medio educativo?
6. ¿Hace cuánto tiempo se desempeña en el cargo dentro de la institución?
7. ¿Por qué trabajan en la institución como taller las actividades laborales no productivas?
8. En cuanto al taller de artesanía en cuerina (2017):
  - a) Describa las características del grupo destinatario.
  - b) Comente la dinámica de trabajo (motivación, relación entre pares, relación con la orientadora).
  - c) ¿Cómo es el tipo de evaluación que realiza: grupal o individual? ¿Qué tipos de registro que lleva de las mismas?
  - d) Enumere las actividades que se realizan en el taller durante este periodo (2017).
  - e) Redacte una anécdota de algún joven en relación con el taller.
  - f) ¿Los jóvenes expresan sentimientos y emociones en relación con sus producciones?
  - g) Elija una de las actividades para describirla en forma secuenciada.

Respuestas:

1. Profesora en Educación Especial.

2. Desde hace 13 años.
3. Dentro del Profesorado, sí recibí formación para el trabajo con jóvenes y adultos con discapacidad.
4. Además, realicé cursos específicos de la temática. Principalmente referidos al trabajo con jóvenes adultos.
5. Trabajo desde hace 13 años en el área de salud/educación.
6. Desde hace 6 años me desempeño como orientadora en la Institución.
7. Se trabaja como taller las actividades laborales no productivas ya que estos jóvenes y adultos que presentan dificultades hasta el momento para ejecutar talleres laborales propiamente dichos. En los talleres no productivos se los prepara para respetar las normas, los horarios y cumplir con la ejecución de trabajos propuestos.
8. En cuanto al taller de cuerina (2017):
  - a. El grupo destinatario son jóvenes/adultos con discapacidad intelectual. Son concurrentes que han venido adquiriendo diferentes habilidades.
  - b. Dinámica de trabajo: se propone la actividad en forma grupal y se les pide algunos materiales a ellos. Se les explican los pasos a seguir. Algunos jóvenes requieren asistencia, relato en secuencias con apoyo visual (láminas/acción) y otros solo con indicaciones verbales comienzan a trabajar. En ocasiones, se trabaja en parejas de trabajo.
  - c. La evaluación que se realiza es a través de la observación directa en el desarrollo de la actividad. Se tiene en cuenta: la atención, la coordinación óculo/manual, la motricidad fina, la ayuda entre pares, el cuidado de los materiales y la perseverancia en el trabajo realizado. Los registros usados son por escrito mensual/semanal y a través de imágenes tomadas.
  - d. Actividades:
    - Individuales.
    - Posavasos.
    - Monederos.
    - Portacelulares.
    - Organizadores.
    - Portacosméticos.
    - Portalapiceras.
    - Estuche para lentes.
    - Llaveros.

- Portarretratos.
- Agendas forradas en cuerina.
- Servilleteros.
- Floreros.

e. En una de las actividades planteadas en el taller de manualidades sobre tela, un concurrente manifestó que cuando terminara su almohadón lo llevaría a la casa y se lo regalaría a su abuelo que estaba enfermo en cama. Cuando llegó a casa la familia no lo entendía. Llamó a la institución, se le explicó y la madre se emocionó.

f. Mientras los jóvenes/adultos están trabajando, algunos logran observar cómo va quedando y expresan si les agrada o no, a quien se lo regalarán, o si, simplemente, deciden dejarlo en la institución.

g. Confección de organizadores:

- Se dispone la tela sobre la mesa.
- Se cortan con tijera rectángulos de 20x50 cm aproximadamente.
- Cada concurrente coserá a mano los bordes, evitando así que la tela se desarme (en el caso de los chicos que no pueden coser, se adapta la actividad usando pegamento para unir las telas).
- Luego se dispone sobre la tela estenciles. Se los pega. Se pinta con acrílico a su gusto. Se deja secar.
- Se cortan cuadrados de 20x20 cm de plástico cristal y se unen a la tela con costura o pegamento, formando así los bolsillos.
- Terminado esto, se pega en el borde superior un aro de madera.
- Finalmente, se lo llevan a casa.

### Anexo 5: Entrevista Grupal a los Concurrentes

1- ¿Hace cuánto vienen a la Institución?

A: Creo que en el 2016...

B: En el 2015.

C: No sé.

2- De las actividades y talleres que hacen en el Centro, ¿cuáles les gusta más hacer? ¿Cuál disfrutaban más? ¿Por qué?

A: Hacer monederos, collares, pulseras y pintarnos. Yo quiero aprender a pintarme bien para cuando salgo con mi hermana. Lo fuimos a ver a Daniel Agostini.

B: Hacer la portacelulares y portatarjeteros, vendí en mi barrio...saqué plata. Me gusta tener mi plata.

C: A mí me gusta las plantas...yo prefiero huerta, tengo un fondo grande en la casa, pero está vacío.

3- ¿Te gustan los talles de bailes, de educación física? ¿Qué te gustan de estos talleres?

A: Bailar, moverme...bailar con uno de los chicos...

B: A mí me gusta trabajar con el profe de educación física, es más divertido, nos reímos con los varones. Nos gusta más cuando el profe nos divide entre varones y mujeres.

C: A mi computación, porque descargo música que me gusta, la profe me ayuda a bajar lo que a mí me gusta

4- ¿Qué taller te gustaría que haya en el Centro?

A: Hacer maquillaje... bordar, yo tengo una muñeca bordada en la casa la hice en otra escuela.

B: Me gusta el folclore, en mi barrio hay talleres, me gustaría que la profe de baile nos enseñe, a veces acá bailamos... pero muy pocas Me gustaría saber bailar bien...para cuando hacemos juntadas en mi barrio.

C: Hacer maceta de cartón, le hacemos cartapesta, y la pintamos marrón, y la terminamos con barniz, eso se puede vender).

5- ¿Te parecen interesantes los talleres que se hacen? ¿Por qué?

A: Sí, porque así nos divertimos, conversamos, nos reímos, escuchan música... y a veces tomamos mate.

B: Una vez, con la profe X hicimos velas para vender, y con lo que juntamos nos dio a nosotros la plata, estuvo muy bueno...

C: Porque cuando vendemos nos queda plata, y a veces vamos al centro con la profe a desayunar o comprar algo para nosotros. Me gusta salir y ver gente, hablar...ver lo que otros hacen.

6- ¿Por qué eligieron el taller de cuerina? ¿Hace cuánto que se está haciendo ese taller en el Centro?

A: No me acuerdo... en ese taller, a mí me hubiera gustado hacer un estuche para poner el cepillo de dientes y el dentífrico, tengo las cosas en una bolsa. Ya le dije a la profe que hagamos, me dijo que sí...

B: Porque el papá de H, tiene un taller donde hacen cosas con cuerina (sillones, sillas) y creo que solo un año...

C: Sí, H nos entusiasmó para que hagamos lo mismo que el padre. A mí me gusta más o menos, bueno no me gusta, por suerte lo hicimos solo un año.

7- ¿Hay algunos de los talleres que hacen en el Centro que no te gustan?

A: Todos me gustan, bueno sí...trabajar con la Kine, me tiene cortita con los ejercicios.

B: Me gustan todos.

C: Sí, me gustan, pero me gustaría que hagamos huerta más que todo.

Anexo 6: Registro fotográfico



## Índice

|                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introducción.....                                                                                        | 4  |
| Capítulo 1:.....                                                                                         | 6  |
| Marco Teórico .....                                                                                      | 6  |
| 1.1 Historia de la Educación Especial.....                                                               | 6  |
| 1.2 Conceptualización actual de Discapacidad Intelectual (DI).....                                       | 12 |
| 1.3 Conceptualización de apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual..... | 16 |
| 1.4 Marcos Legales Para la Educación de las Personas con Discapacidad.....                               | 23 |
| 1.5 Centros de día. Marco Legal y sus Objetivos.....                                                     | 26 |
| CAPÍTULO 2: .....                                                                                        | 32 |
| Abordaje Metodológico.....                                                                               | 32 |
| 2.1 Marco Teórico.....                                                                                   | 32 |
| 2.2 Descripción del proceso .....                                                                        | 33 |
| 2.3 Análisis documental .....                                                                            | 34 |
| Conclusiones.....                                                                                        | 45 |
| Referencias Bibliográficas.....                                                                          | 49 |
| Anexos .....                                                                                             | 54 |
| Anexo 1: Entrevista a directivo .....                                                                    | 54 |
| Anexo 2: Narrativa de experiencias .....                                                                 | 55 |
| Anexo 3: Proyecto del taller de cuerina .....                                                            | 66 |
| Anexo 4: Entrevista a la docente .....                                                                   | 68 |
| Anexo 5: Entrevista Grupal a los Concurrentes.....                                                       | 71 |
| Anexo 6: Registro fotográfico .....                                                                      | 73 |
| Índice .....                                                                                             | 74 |

## Índice de figuras

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| <i>Figura 1: Evolución del retraso mental</i>                | 7  |
| <i>Figura 2: Modelo de apoyos</i>                            | 18 |
| <i>Figura 3: Proceso secuencial de necesidades de apoyos</i> | 20 |