

2025

La inclusión de estudiantes con discapacidad en centros de formación profesional : perspectivas y experiencias desde Terapia Ocupacional

Irigaray, Milagros

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1123>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

“La inclusión de estudiantes con discapacidad en Centros de Formación Profesional. Perspectivas y experiencias desde Terapia Ocupacional”

Tesis de grado para acceder al título de Licenciatura en Terapia Ocupacional.

Irigaray Milagros

Merlo Emilia

Año 2025

Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

Directora:

Lic. Maria Alejandra Campisi.



Asesoría metodológica:

Lic. Maria Alejandra Campisi.

Autoras:

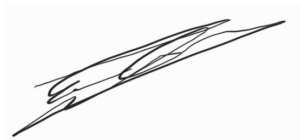
Irigaray, Milagros.

DNI: 40.882.417



Merlo, Emilia.

DNI: 42.296.329



ÍNDICE

Agradecimientos.....	3
Resumen.....	5
Introducción.....	5
Problema de la investigación y objetivos generales y específicos.....	7
Antecedentes.....	8
Marco teorico.....	9
Capítulo 1: Educación inclusiva.....	9
Capítulo 2: Rol del Terapista Ocupacional.....	12
Capítulo 3: Preparación para la vida adulta.....	16
Metodología.....	19
Aspectos éticos.....	19
Resultados y conclusiones.....	20
Referencias bibliográficas.....	37
Anexos.....	41

Agradecimientos:

Quiero dar un profundo agradecimiento a mis padres. Gracias por haberme permitido estudiar lo que amo, aun cuando implicó esfuerzo y sacrificio. Gracias por en esta última etapa darme ese empujón cuando sentía que no podía, por recordarme cada día que sí puedo, que tenía la fuerza para enfrentar cada situación, y por estar presentes de manera incondicional, sosteniéndome en cada paso de estos años. Sé que nunca me van a alcanzar las palabras para agradecerles todo lo que hicieron por mí, gracias a su apoyo pude cumplir mi meta.

Gracias a mis hermanos, por estar siempre, por bancarme en cada momento, por sus palabras de aliento y por acompañarme. Los quiero con el alma.

A mi compañero Joel, gracias por estar cada día, en cada caída, en cada logro, en cada llanto y en cada sonrisa. Gracias por alentarme en mis peores días y por recordarme que siempre se puede. Por escucharme, por calmar mis ansiedades, por ponerme los pies en la tierra cuando más lo necesitaba, y por quedarte, aún en mis momentos más difíciles, ayudándome a resolverlos y crecer conmigo. Te amo con toda mi alma, y siempre voy a agradecerte por acompañarme en gran parte de mi vida.

A mis amigos y amigas, gracias por hacer mis días más felices, por sus risas compartidas, por cada momento de distracción que me ayudó a recargar energías, y por alentarme en cada paso.

Gracias a mi familiares (abuela, tíos, primos, ade y mas..) y a mis compañeras de trabajo, gracias a su apoyo hoy puedo cumplir mi meta.

Quiero dedicar una mención especial a mis padrinos y a todos aquellos padres que, como ellos, luchan cada día por construir un mundo mejor para las personas con discapacidad. Gracias por enseñarme con su ejemplo que el compromiso con los demás puede transformar realidades.

A mis abuelos, que aunque hoy no están físicamente, me acompañan cada día en mi corazón. Los extraño profundamente y sé que, de alguna manera, me acompañaron también en este logro.

Por último quiero decir, querida tía Gabi, quiero decirte que aunque a pesar de habernos visto y compartido poco fuiste vos quien despertó en mí la curiosidad y el deseo de ayudar a quienes más lo necesitan. Por eso estoy aquí, eligiendo esta hermosa profesión, porque la terapia ocupacional es mucho más que una carrera, es una herramienta que brinda apoyo, oportunidades y calidad de vida a personas en todas las situaciones. Cada abrazo que doy y cada abrazo que recibo en mi trabajo son, de alguna manera, ese abrazo que me faltó darte. En cada momento en el que pueda brindar mi apoyo, amor y dedicación, ahí también estás vos. Te quiero.

Gracias, Emi.

A mis papás, por sostenerme durante todo este camino que fue largo y por momentos difícil. Por alegrarse más que yo cuando me iba bien y por ayudarme a levantarme cuando no me iba tan bien, por hacerme aflojar con la autoexigencia cuando me veían sobrepasada y por creer y confiar siempre en mí. No alcanzan las palabras para agradecer todo lo que hicieron para que hoy pueda llegar a esta instancia, sin ellos nada de esto hubiera sido posible, voy a estar eternamente agradecida.

A mis abuelos, que me acompañaron desde el primer momento. Por recibirme con alegría cada vez que volvía a Balcarce a visitarlos y hacer que vuelva recargada de energía.

A mi abuela Mari, por prender una velita cada vez que tenía que rendir. Al abuelo Antonio, por hacerme los tucos que me llevaba para freezar en el departamento y por hacer que mis comidas tengan sabor “a casa” para sentirme un poco más cerquita.

A mis abuelos Alberto y Mercedes, que ya no están físicamente pero sé que de alguna manera están acompañándome, felices de ver hasta donde llegué.

A Franco, mi novio. Nos conocimos cuando iba por el segundo año de la carrera y me apoyó durante todos estos años para hoy poder llegar hasta acá. Gracias por empujarme a seguir cuando creía que no podía, por festejar mis logros y acompañarme en mis caídas, por bancarte todas las crisis facultativas que tuve en el camino y por ser el mejor compañero que me podría haber tocado.

Y por último, quiero agradecerme a mí. Por nunca rendirme, por no bajar los brazos, por la perseverancia y por todo el esfuerzo, que al final sí valió la pena.

Gracias, Mili.

Queremos agradecer a Alejandra por aceptar ser nuestra directora y asesora metodológica de la tesis, por guiarnos y acompañarnos en este proceso. A la comisión de tesis por la predisposición y tiempo dedicado.

A las/os T.O entrevistados/as, quienes dedicaron su tiempo y nos brindaron sus experiencias para poder llevar a cabo nuestro trabajo final.

A la Universidad Nacional de Mar del Plata por darnos la posibilidad de obtener un título.

Gracias Mili y Emi.

Resumen

En el año 2022, la modalidad de Educación Especial en la Provincia de Buenos Aires presentó una nueva propuesta curricular orientada a la formación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad. Esta iniciativa, enmarcada en las líneas político-pedagógicas prioritarias de la Dirección de Educación Especial, tuvo como propósito promover la autonomía, la ciudadanía activa y la emancipación de estos jóvenes.

En este marco, las y los terapeutas ocupacionales desempeñan un rol significativo dentro del sistema educativo, participando en diversas propuestas, entre ellas, la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en cursos de los Centros de Formación Profesional (CFP). Sin embargo, existe escasa evidencia sobre estas experiencias desde la mirada de dichos profesionales.

En la presente investigación se analizaron en profundidad dichas experiencias, centrándose en la perspectiva de terapeutas ocupacionales que se desempeñan en escuelas de educación especial. Se abordan dimensiones como la organización de las experiencias, las configuraciones de apoyo, los procesos de evaluación, el rol de las familias, las estrategias implementadas y los desafíos enfrentados.

Se desarrolló un estudio cualitativo, con muestreo por conveniencia y se realizaron un total de ocho entrevistas estructuradas. Los resultados evidenciaron la necesidad de transformar las estructuras tradicionales de formación laboral, fortalecer la articulación interinstitucional y promover la sensibilización social. Asimismo, se destacó el papel central de las familias y la importancia de documentar y visibilizar las buenas prácticas inclusivas.

Las conclusiones arrojaron que la inclusión efectiva requiere del compromiso conjunto de instituciones educativas, Estado y sociedad, así como del diseño de estrategias personalizadas que respondan a los intereses y potencialidades de cada joven.

Introducción

La modalidad de educación especial ha incorporado una nueva propuesta curricular para la formación integral de adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad, que rige en el territorio bonaerense desde el mes de diciembre del año 2022. Esta propuesta se presenta como una opción educativa para estudiantes en situación de discapacidad que finalizaron el nivel primario, pudiendo extenderse hasta los 21 años de edad; la misma se sustenta en un enfoque de derechos, reconociendo a las y los estudiantes como sujetos plenos en el ejercicio de su ciudadanía, protagonistas de sus vidas y su época.

Uno de los propósitos más significativos de la puesta en marcha de esta propuesta curricular es brindar una formación que posibilite a las y los estudiantes en situación de discapacidad el desarrollo de sus proyectos de vida y la mayor autonomía y autodeterminación posibles en sus recorridos vitales.

En el contexto de la educación de modalidad especial, los y las terapeutas ocupacionales pueden desempeñar diferentes cargos y desarrollar diversas propuestas, una de ellas son las experiencias de inclusión de adolescentes y jóvenes en diferentes tipos de cursos en Centros de Formación Profesional. Los y las terapeutas ocupacionales son profesionales idóneos para llevar a cabo estas experiencias, trabajando junto a profesionales de otras disciplinas, siendo parte de los equipos técnicos-docentes de las escuelas y realizando acciones con el fin de promover y alcanzar la equidad y justicia social, ocupando un rol fundamental en relación a la inclusión de estudiantes con diversidad funcional.

Teniendo en cuenta lo mencionado, el/la terapeuta ocupacional en este ámbito puede desempeñar dos roles, uno de ellos como maestro/a de formación técnica y otro como integrante del equipo técnico-docente (DIS 20/2024). Como maestro/a de formación técnica, lleva a cabo diversas tareas, entre ellas: planificar, enseñar y evaluar colectivamente las propuestas de enseñanza inscribiéndose en la Propuesta Curricular para la Formación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad; definir y diseñar las técnicas de trabajo, la selección y la adecuación de los utensilios, las herramientas, y las máquinas según las necesidades de las y los estudiantes por su situación de discapacidad; participar del diseño e implementación de las Prácticas Formativas en Ambientes de Trabajo y por último, planificar junto con las y los estudiantes, su proyecto de egreso a través de un trabajo intersectorial y en articulación con el mundo del trabajo, entre otras.

Como integrante del equipo técnico-docente, tiene como tareas planificar, enseñar y evaluar las propuestas, acompañar las trayectorias educativas, coordinar con otros niveles e instituciones y detectar tempranamente situaciones de discapacidad para orientar a los estudiantes y a las familias. La inclusión en cursos de formación laboral es de vital importancia, ya que prepara a las personas en situación de discapacidad para la vida adulta, permitiéndoles desarrollar habilidades y adquirir una mayor independencia y autonomía en su vida cotidiana.

A lo largo de nuestra trayectoria, ahondamos en la búsqueda de un interrogante significativo y relevante para realizar nuestra tesis de grado. En este sentido, se propone analizar las experiencias de inclusión en Centros de Formación Profesional de adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad desde las perspectivas de terapeutas ocupacionales que desempeñan cargos dentro de las escuelas de modalidad especial, ya sea como maestros de formación técnica o como integrantes de los equipos técnicos. El problema a abordar se enmarca en el proyecto del Grupo de Investigación “Discapacidad, Ocupación y Contexto Social” (RR 93/91 FCSYTS).

Se analizaron dichas experiencias considerando diferentes dimensiones, entre ellas, cómo se organizan las mismas, las configuraciones de apoyo y las evaluaciones, la perspectiva de los y las terapeutas en relación a la participación familiar, las estrategias e intervenciones que implementan y los desafíos que presentan a lo largo de estas experiencias de inclusión.

Se considera que esta es una temática de interés, debido a que existe una escasez de investigaciones al respecto. Realizar una investigación acerca de las experiencias de los y las terapeutas

ocupacionales dentro de las escuelas de modalidad especial permite conocer la praxis dentro del ámbito educativo; además de despertar interés en futuras formaciones y ejercicio del rol en este contexto.

Formulación del problema e interrogantes de la investigación. Justificación.

La modalidad de Educación Especial cuenta con una propuesta curricular destinada a brindar a las y los jóvenes en situación de discapacidad una formación integral, sustentada en un enfoque de derechos, reconociéndose como protagonistas en el ejercicio de una ciudadanía responsable y a la vez promoviendo la autonomía y la emancipación.

La Formación Integral es considerada una opción educativa para adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad que finalizaron el nivel primario, extendiéndose hasta los 21 años de edad. Una de las propuestas que se ofrecen durante este trayecto son las experiencias de inclusión en los centros de formación profesional. Estos centros tienen como propósito contribuir a la formación para el mundo laboral, ya sea a través de oficios u ocupaciones, siempre teniendo en cuenta las necesidades e intereses particulares de cada estudiante.

Como incumbencia al rol de los y las terapeutas ocupacionales, los mismos se ocupan de coordinar y acompañar las trayectorias de inclusión, ya sea formando parte de los equipos técnicos de las escuelas o bien como docentes de inclusión laboral.

Por lo mencionado anteriormente, surge el siguiente interrogante..

¿Cómo son las experiencias de los y las terapeutas ocupacionales en el desarrollo de propuestas de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en Centros de Formación Profesional, de la ciudad de Mar del Plata en el año 2025?

Objetivos de la investigación

Objetivo General:

- Comprender las experiencias de los y las terapeutas ocupacionales en el desarrollo de propuestas de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en los centros de formación profesional de la ciudad de Mar del Plata en el año 2025.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las propuestas de inclusión en relación a la organización de la experiencia, las configuraciones de apoyo y la evaluación.
- Indagar sobre las estrategias de intervención que implementan los y las terapeutas ocupacionales dentro del rol que ocupan en los centros de formación profesional.
- Caracterizar desde las perspectivas de los y las terapeutas ocupacionales, la participación familiar a lo largo del proceso de formación profesional de los estudiantes en situación de discapacidad.

- Comprender los desafíos que los/as terapeutas ocupacionales enfrentan a lo largo de las experiencias de inclusión en los cursos de formación profesional.

Antecedentes

Para el abordaje, se inició un proceso de búsqueda de artículos e investigaciones relacionadas con la temática planteada, con el fin de poder revisar los aportes que existen hasta el momento, en nuestro país y alrededores. Para acceder a los mismos, se buscaron en diferentes sitios web como Google Académico, Dialnet y Scielo. El rastreo bibliográfico se organizó en función de dos ejes: la inclusión educativa y la inclusión laboral, focalizando principalmente en las experiencias de los y las Terapeutas Ocupacionales en propuestas de inclusión en cursos de formación profesional. Una de las investigaciones encontradas, se llevó a cabo en el año 2016 por los autores Barría Rojas y Jurado de los Santos, se contextualiza en una escuela de educación especial de la provincia de Santiago de Chile. Los investigadores se propusieron como objetivo indagar acerca del perfil del profesor de formación laboral que trabaja con jóvenes con discapacidad intelectual.

Para llevar a cabo esta investigación los autores realizaron un estudio descriptivo utilizando un enfoque mixto, donde se realizaron 8 entrevistas y 5 cuestionarios a los profesores de formación laboral, luego realizaron entrevistas grupales a los alumnos y realizaron cuestionarios a 4 directivos de la escuela. Los resultados a los que arribaron en esta investigación determinan que la falta de instrucción en formación laboral influye en la práctica educativa respecto a la selección de los contenidos, estrategias y proceso de evaluación, así como también en el trabajo colaborativo con profesores y equipo multidisciplinario.

A raíz de los resultados obtenidos, los autores proponen una serie de cambios que deberían ponerse en marcha y que podrían ser de utilidad para lograr un cambio significativo, enfatizando principalmente en el papel de los profesionales que forman a jóvenes con discapacidad intelectual en los centros de educación especial, entre estos cambios se mencionan: la formación continua para mejorar la práctica educativa; ampliar el conocimiento sobre el contexto laboral, disponer de información acerca de los puestos de trabajo y participar en el seguimiento de los alumnos, de manera que redunde positivamente en la planificación de acciones educativas y en la orientación de los alumnos, teniendo presente las demandas del mercado laboral.

En el año 2020 Nidia Liliana Cecco llevó a cabo una investigación en la provincia de Entre Ríos, cuyo objetivo se centró en abordar las estrategias pedagógicas utilizadas en escuelas de educación integral (EEI) y centros educativos integrales y terapéuticos, como espacios de inclusión donde las y los jóvenes realizan cursos de formación profesional y capacitación laboral. El tipo de estudio de esta investigación es descriptivo longitudinal, con un enfoque mixto. Se llevaron a cabo entrevistas a equipos directivos, técnicos y docentes a cargo de los grupos de formación laboral ocupacional (FLO), orientación vocacional ocupacional (OVO), y a los tutores de las prácticas

educativas vocacionales ocupacionales (PEVO). Entrevistaron a estudiantes que relataron sus experiencias de PEVO en distintos organismos públicos, privados, ONG y de la sociedad civil. Otros métodos de recolección de datos fueron observaciones directas y diálogos con alumnos, directivos y docentes. Esto permitió conocer diversas realidades escolares en cuanto a métodos, estrategias, trabajos y recursos. La escuela proporcionó datos sobre las diferentes trayectorias de prácticas en ambientes laborales-ocupacionales que realizan los estudiantes durante su formación (módulos y/o trayectos). También se tuvieron en cuenta la cantidad de proyectos aprobados por la Dirección Técnico Profesional, la cantidad de acuerdos interinstitucionales y certificaciones otorgadas.

El principal hallazgo de esta investigación denota que la mayoría de los docentes que llevan adelante las propuestas educativas en formación laboral ocupacional, tienen escasos conocimientos en el oficio que se enseña en estos espacios, obstaculizando el trayecto formativo de los estudiantes en algunas de las instituciones. Con base en los datos obtenidos en esta investigación, se concluye que es necesario revisar la normativa para el ingreso de docentes a los cargos de formación dentro de la modalidad especial, para de esta forma beneficiar a los estudiantes que participan en estos espacios, brindando educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades.

A modo de conclusión, cabe resaltar que sí bien existe una amplia variedad de investigaciones que abordan la temática de la inclusión tanto en el ámbito educativo (nivel primario, secundario, terciario y superior) como en el ámbito laboral, no se hallaron investigaciones que detallaran en profundidad las experiencias de los/as terapeutas ocupacionales dentro los cursos de formación profesional, lo que sugiere una oportunidad para futuras investigaciones en este campo.

Aproximaciones conceptuales

Capítulo 1: Educación inclusiva

En este primer capítulo se aborda la temática de la educación inclusiva, considerada como un derecho fundamental de las personas en situación de discapacidad analizando su importancia en la construcción de una ciudadanía activa. Además, se plasman las normativas vigentes a nivel nacional y regional para que la educación inclusiva sea efectiva. Por último, se explora el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y cómo sus principios se ven reflejados en la propuesta curricular “Formación integral para adolescentes y jóvenes con discapacidad”, vigente en el territorio bonaerense.

Crear sistemas educativos inclusivos es esencial para construir una sociedad más justa y equitativa; esto requiere políticas intersectoriales que aborden factores sociales, económicos, políticos y culturales que generan exclusión. Como bien mencionan Blanco y Duk, la puesta en marcha de sistemas educativos de inclusión sólo es factible si se implementan políticas económicas y sociales que aborden de forma más abarcativa los factores que generan exclusión y marginación, tanto dentro como fuera del sistema educativo (Blanco y Duk, 2010).

La educación inclusiva, cada vez más reconocida a nivel internacional, busca incluir a todos los y las estudiantes, eliminando la exclusión social basada en diversidad de clase social, origen étnico, religión, género y habilidades, la misma se fundamenta en el derecho humano a la educación y en la construcción de una sociedad más justa.

El marco normativo en el que se sustenta la educación inclusiva incluye a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Ley de Educación Nacional N°26.206, en donde se establece que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva y de calidad en todos los niveles. Los objetivos incluyen el desarrollo del potencial humano, la dignidad, el autoestima, y la participación efectiva en la sociedad. Por lo tanto, las garantías para la educación inclusiva incluyen la no exclusión por motivos de discapacidad, acceso a educación inclusiva y gratuita, ajustes razonables y apoyo personalizado dentro del sistema educativo general.

Esta normativa plantea el acceso a la educación inclusiva apoyándose en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). La Convención, en su artículo N°2 define al diseño universal como: “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten”. El Center for Applied Special Technology (CAST, 2008) describe al DUA como un proceso por el cual el currículo se planifica desde un principio para tratar de dar respuesta a las necesidades individuales. Con el DUA se pretende eliminar los obstáculos y barreras que interfieren en la adaptación de las propuestas curriculares, dando lugar a un mejor aprendizaje para todos los estudiantes. Navas (2021) destaca en su investigación que la implementación del DUA contribuye a la creación de espacios verdaderamente inclusivos, pero refiere que se necesita de un trabajo en conjunto de todos los agentes que participan en el proceso educativo. En esta misma línea, el autor subraya que la puesta en marcha del DUA fortalece las prácticas educativas inclusivas al plantear estrategias dirigidas a desarrollar planes de enseñanza que reduzcan las barreras curriculares dentro de las diversas instituciones educativas.

La Modalidad de Educación Especial en el sistema educativo bonaerense asegura el derecho a la educación sin exclusiones, considerando la educación y el conocimiento como bienes públicos garantizados por el Estado (Ley de Educación Provincial 13.688, artículo 2). La misma cuenta con la propuesta curricular “Formación integral para adolescentes y jóvenes con discapacidad”, destinada a estudiantes en situación de discapacidad que completaron el nivel primario, pudiendo extenderse hasta los 21 años.

La Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad debe alojar a la heterogeneidad de estudiantes en la variedad del territorio bonaerense, heterogeneidad definida por múltiples variables (diferencias de sus contextos, personales, trayectorias educativas previas) en intersección con sus situaciones de discapacidad. El objetivo es proporcionar una formación integral

que promueva la ciudadanía activa, la autonomía y la emancipación de las y los jóvenes en situación de discapacidad.

Esta propuesta se basa en las resoluciones 311/16 del CFE y 1664/17, enfocándose en el conocimiento y el acceso a la cultura, facilitando la construcción de conocimientos y el protagonismo de las y los jóvenes en el sistema educativo, la vida social y en la vinculación con el mundo del trabajo.

La currícula se estructura en dos ciclos de tres años cada uno. El Ciclo Básico, que busca promover el fortalecimiento de las y los jóvenes como estudiantes y sujetos de derecho, y el Ciclo Superior, centrado en el fortalecimiento de las y los jóvenes en la construcción de sus proyectos de vida.

Cada ciclo se compone de dos dimensiones curriculares, la Formación General (FG) y la Formación Técnica (FT). La FG, concebida como un trayecto educativo centrado en la enseñanza de prácticas de implicación personal y de ciudadanía, comunicativas de oralidad, lectura y escritura multimodales y plurilingües; otras tecnológicas, artísticas, científicas, matemáticas, de la educación física y socioeducativas. Se elaboran propuestas centradas en cada uno de los estudiantes, de carácter individualizado.

La FT, se articula a la anterior contribuyendo a la formación personal y ciudadana, incluyendo además la educación para el trabajo. La educación para el trabajo responde al desafío de brindarles a las y los estudiantes una formación en áreas ocupacionales amplias para que puedan desempeñarse en contextos de actividad socioproductiva diversificados y en organizaciones con distintos niveles de complejidad, a fin de que ellas y ellos tengan mejores posibilidades de desempeñarse en distintos ámbitos laborales.

El punto de partida es la transmisión de conocimientos y experiencias generales sobre los saberes del trabajo, progresando hacia la formación en un oficio a elección de cada joven dentro de una Familia Profesional según la oferta de cada institución. Las Familias profesionales son consideradas como un conjunto amplio de ocupaciones que, por estar asociadas al proceso de producción de un bien o servicio, mantienen una singular afinidad formativa y significado en términos de empleo. La afinidad formativa de este conjunto amplio de ocupaciones se da a partir del reconocimiento de un tronco común de capacidades profesionales de base (aptitudes, habilidades, destrezas), de contenidos formativos similares y de experiencias (códigos, lenguajes, usuarios, tecnología, materiales, contenidos, etc.) que proporcionan contextos de trabajo semejantes sea por el sector productivo al que pertenecen o por el producto o servicio que crean o por el tipo de cliente al que se dirigen (INET, 2022). De esta manera, las y los jóvenes pueden expandir sus posibilidades de formación, como también obtener herramientas para sus proyectos de vida en una determinada comunidad y trama social.

La propuesta contempla la elaboración de propuestas individualizadas, las mismas se basan en la enseñanza de aspectos que promuevan el desarrollo de conocimientos sobre sí mismos, dando

lugar a un aumento progresivo de la autodeterminación, autodirección y autocuidado, además de otras habilidades para la participación y la vida social. Estas propuestas brindan herramientas para la comunicación, proporcionan conocimientos para un adecuado uso del espacio (características del espacio físico, uso de espacios personales y compartidos, uso de artefactos, formas de cuidado personal y de otros) y del tiempo (momentos del día, actividades que se realizan en los momentos del día; noción de antes y después de una actividad de referencia; comienzo, finalización y cambio de un proceso o actividad; anticipación de una actividad siguiente). Además, ofrecen ritmos de enseñanza diferenciados, con estrategias y recursos personalizados y/o en otros espacios de la escuela.

Al momento de finalizar el trayecto de la Formación Integral, las y los jóvenes que egresan habrán adquirido conocimientos, actitudes, habilidades y experiencias tanto teóricas como prácticas que les permitirán vincularse con el mundo laboral y con la sociedad. Lo esperable es que se adquieran saberes para poder desarrollar experiencias, participando en diversos ámbitos; como también habilidades que propicien el ejercicio de una ciudadanía crítica, protagónica y responsable, además del desarrollo de la mayor autonomía posible para lograr la toma de decisiones con respecto a su proyecto de vida.

A lo largo de este apartado, se presenta la propuesta curricular para jóvenes y adolescentes en situación de discapacidad y se pretende destacar cómo las propuestas de inclusión buscan beneficiar a todos las y los estudiantes, promoviendo a través de la implementación del DUA un espacio de aprendizaje donde cada uno pueda desarrollar al máximo sus potencialidades. Es esencial que como sociedad, se trabaje en conjunto para implementar y apoyar políticas inclusivas, solo de esta manera se podrá garantizar que cada joven tenga la oportunidad de aprender, crecer y construir su propio camino en un entorno que valore y respete la diversidad.

Para concluir, la educación inclusiva tiene un poder transformador ya que permite que todos tengan un lugar y una voz, brindando a las y los jóvenes con discapacidad las herramientas necesarias para poder alcanzar su máximo potencial en la transición a la vida adulta y poder desempeñarse en la sociedad.

Capítulo 2: Rol del Terapeuta Ocupacional

En el presente capítulo, se aborda la praxis de Terapia Ocupacional dentro de las escuelas de modalidad especial y el rol que ocupan las y los terapeutas ocupacionales dentro de la propuesta curricular “Formación integral para adolescentes y jóvenes con discapacidad”, detallando la heterogeneidad de tareas que llevan a cabo para promover el desempeño ocupacional de las y los estudiantes.

Según Guzman Lozano (2016) existen diversas realidades en cada uno de los sitios en donde se aplica la Terapia Ocupacional, deben tenerse en cuenta los contextos, los sistemas y la propia formación del T.O, ya que los mismos condicionan las intervenciones. Nabergoi y Bottinelli (2016) expresan que en la actualidad, los cambios en los modelos de atención y gestión de los distintos

sectores sociales (salud, educación, justicia, desarrollo social, trabajo, etc.) impulsados por la implementación de normas y marcos legales promotores de los derechos ciudadanos y de grupos específicos (Ley Nacional de Salud Mental, leyes de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Salud Sexual y Reproductiva, Discapacidad, Derechos del Paciente, entre otros) presentan desafíos a los y las terapistas ocupacionales argentinos a la hora de reflexionar acerca de sus prácticas y conocimientos, exigiendo el involucramiento en los procesos que diariamente dan forma y redefinen al concepto de salud como ámbito donde se articula el proceso salud-enfermedad-atención-cuidados.

Es por esto, que a lo largo de los años el quehacer profesional fue variando sus formas. Según Fernandez Moreno y Garcia Ruiz (2016) el predominio de las acciones de caridad y beneficencia que influenciaron el quehacer de la Terapia Ocupacional durante décadas, comienza a ser cuestionado desde los movimientos sociales de las personas con discapacidad que exigen la inclusión de la multiplicidad y el reconocimiento de los mismos como parte activa y productiva de la sociedad. Siguiendo esta línea, las autoras plantean que las normas que emergen en el siglo XXI, principalmente la Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, hace que la perspectiva profesional de la Terapia Ocupacional se concentre en el enfoque de los derechos humanos.

La mencionada Convención, en el artículo 24 destaca el acceso a la educación como uno de los derechos primordiales con los que cuentan las personas con discapacidad, con el fin de asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles. Dentro de los objetivos se destacan, desarrollar al máximo potencial humano, el sentido de dignidad y autoestima, reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad y posibilitar que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en la sociedad.

En lo que respecta a la praxis de Terapia Ocupacional dentro del contexto educativo, Villagra (2024) analizó cómo se fueron transformando los modos de intervención en las instituciones educativas a lo largo del tiempo. Los primeros registros datan del año 1985, en los mismos se documentaron las primeras experiencias de terapistas ocupacionales dentro de escuelas especiales. El ejercicio del rol se encontraba en ese momento bajo la influencia del Modelo Médico Rehabilitador, viéndose esto reflejado en las prácticas e intervenciones; la discapacidad se atribuía a la persona, por ende las intervenciones estaban destinadas a la prevención y rehabilitación en pos de la adaptación y “normalización” al medio social.

Hasta el año 2007, se documentan intervenciones en favor de la integración sociolaboral del estudiante con discapacidad, utilizando como estrategias la orientación vocacional, la evaluación de puestos laborales y el seguimiento del alumno durante sus pasantías fuera de las instituciones educativas.

Es a partir del año 2011, donde los trabajos analizados reflejan un cambio en la concepción de la discapacidad, introducido por el modelo social. Esta nueva concepción, se traduce en el pasaje

del modelo rehabilitador (centrado en el déficit) hacia un modelo de derechos humanos (centrado en las barreras). Este cambio de perspectiva impacta nuevamente en las formas de practicar la terapia ocupacional dentro de las escuelas especiales, reconfigurando las intervenciones. Este nuevo escenario escolar, interpela al rol profesional y sus contribuciones en favor de los colectivos sociales en situación de vulneración de sus derechos. Asimismo, las narrativas de los textos dejan en evidencia intervenciones enfocadas hacia los entornos del estudiante, en las barreras que obstaculizan la participación en las actividades escolares, generando injusticia ocupacional.

Es en relación a esto, que Otero (2015) expone que con el propósito de poner fin a las injusticias ocupacionales relacionadas al área de la educación, las y los terapistas ocupacionales deben comprometerse con el cambio social, con el fin de lograr sociedades más justas e igualitarias, teniendo en cuenta una perspectiva de diversidad, dotando a las intervenciones de un carácter colectivo, que implique a la sociedad en su conjunto, como protagonista de su propio cambio. La autora, detalla que las y los terapistas ocupacionales que desempeñan su rol en educación implementan diversas medidas para optimizar el desempeño ocupacional de las y los estudiantes en el contexto escolar, entre las mismas se incluyen intervenciones en entornos naturales o comunitarios, donde el terapeuta apoya y asesora al equipo docente con el objetivo de mejorar la independencia funcional de estudiantes en situación de discapacidad, tanto dentro como fuera del aula.

Asimismo, el terapeuta ocupacional junto al resto del equipo técnico y los docentes, evalúan al estudiante para comprenderlo en sus particularidades (fortalezas y desafíos) y de esta forma generar estrategias de mediación que fortalezcan y faciliten el aprendizaje. Esto constituye la base de la intervención de Terapia Ocupacional en el ámbito educativo (Iñiguez, 2009).

Según la normativa vigente, la Disposición 20/2024 de la Dirección de Educación Especial, el/la terapeuta ocupacional en el contexto de la escuela de modalidad especial realiza múltiples tareas, entre ellas propone diferentes orientaciones sobre el control postural junto a otros miembros del equipo institucional que den lugar a una postura adecuada y segura en las distintas situaciones de enseñanza y espacios escolares; selecciona e interviene sobre el mobiliario escolar para el control de la postura, el desplazamiento, la motricidad general, y la comunicación de cada estudiante que lo requiera en los distintos espacios institucionales. Se ocupa de construir y/o adaptar dispositivos de baja tecnología para el acceso adecuado a las distintas actividades escolares en la escuela de Educación Especial o en las escuelas de los Niveles u otras Modalidades; orienta e informa a las y los estudiantes y sus grupos familiares respecto del uso de asistencias técnicas o dispositivos asistivos.

Junto a los integrantes del equipo de trabajo institucional, orienta a las y los estudiantes que egresarán y sus grupos familiares en función de generar mejores condiciones para la inclusión sociolaboral. Por último, se ocupa de realizar el análisis ocupacional en los espacios formativos externos a la Formación Integral de adolescentes y jóvenes.

Además, dentro de la escuela especial en los Centros de Formación Integral el/la terapeuta ocupacional puede asumir diversos cargos: como docente de área técnica en los ciclos básico y superior, como maestro/a de inclusión laboral y como integrante del equipo técnico-docente.

Como docente, el/la terapeuta ocupacional es responsable de planificar, enseñar y evaluar propuestas pedagógicas enmarcadas en los diseños curriculares del nivel correspondiente y en las propuestas curriculares de la modalidad; las mismas deben adaptarse a las trayectorias de los estudiantes y realizarse en colaboración con los integrantes del equipo de trabajo, contextualizado en el proyecto institucional. También se ocupa de diseñar propuestas de enseñanza adecuadas a las singularidades y situaciones de discapacidad de las y los estudiantes, utilizando los abordajes necesarios para construir conocimientos en las áreas curriculares obligatorias y específicas de la modalidad, y promoviendo condiciones de grupalidad.

El/la T.O en el cargo docente diseña institucionalmente los espacios y los tiempos de enseñanza para asegurar a los estudiantes condiciones educativas justas e igualitarias. Es importante que mantenga la gradualidad, secuencialidad y progresión de la enseñanza dentro de los grupos, disponiendo una organización simultánea en múltiples propuestas cuando sea necesario, y promoviendo reuniones comunes para evitar una dinámica de trabajos individuales en paralelo sin relación entre sí.

Junto con las y los integrantes del equipo, evalúa e informa los avances en el aprendizaje de estudiantes, considerando su punto de partida en los conocimientos y lo efectivamente enseñado. Por último, los y las docentes elaboran materiales para la enseñanza junto con otros miembros del equipo de trabajo, los cuales formarán parte de la biblioteca áulica y/o escolar, además de planificar y sostener situaciones de enseñanza que permitan que la comunidad educativa progrese en el ejercicio de la vida democrática.

Como docente de inclusión laboral, el/la Terapeuta Ocupacional planifica, enseña y evalúa las propuestas educativas de la Formación Técnica, acompaña las trayectorias de estudiantes que realizan cursos en los Centros de Formación Profesional, siendo este el foco de la presente investigación. Diseña, implementa y evalúa prácticas educativas en ambientes de trabajo para cada trayectoria estudiantil.

Participa con el equipo de trabajo institucional, en las Mesas Distritales del Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET) a fin de concretar el plan de prácticas formativas en ambientes de trabajo. Por último, planifica junto con las y los estudiantes, su proyecto de egreso a través de un trabajo intersectorial y en articulación con el mundo del trabajo. (Disposición del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Anexo II, IF-2024-13336619-GDEBA-DEEDGCYE, La Plata, 19 de Abril de 2024).

A modo de conclusión, a lo largo de estos párrafos se vislumbra cómo fue transformándose la praxis de la terapia ocupacional en educación especial a lo largo del tiempo. La transición de intervenciones influenciadas bajo el modelo rehabilitador hacia prácticas basadas en un enfoque de

derechos, posiciona a las y los terapeutas ocupacionales como promotores del ejercicio de una ciudadanía activa, propositiva y protagónica de las personas en situación de discapacidad, brindando de esta manera herramientas necesarias para la transición hacia la vida adulta de los estudiantes, fomentando una mayor independencia y autonomía tanto en las habilidades para la vida diaria y la participación social. De esta manera, se promueve la participación social activa, esencial para el desarrollo integral de las y los estudiantes en un entorno inclusivo que respete y valore sus derechos como ciudadanos.

Capítulo 3: Preparación para la vida adulta

En este último capítulo se abordan los factores que influyen en la transición a la vida adulta, entre ellos, el lugar que ocupan los Centros de Formación Profesional en este proceso, con especial énfasis en el rol de la familia, su relación con la institución educativa y la labor de profesionales involucrados como aspectos claves para acompañar y apoyar este proceso.

Según Jordán de Urríes y Verdugo (2013) la transición es considerada una etapa que influye en la vida de todas las personas. Como resultado de la misma, emerge un adulto con responsabilidades crecientes sobre sus actos y los resultados de los mismos, que a la vez se mueve hacia una mayor independencia en relación a su familia con respecto a la toma de decisiones, tomando su lugar como miembro activo de la sociedad. Estos autores, plantean que la transición de las y los jóvenes en situación de discapacidad a la vida adulta es una temática de gran interés, pero que sin embargo, se observa una escasez de programas y prácticas en pos de este proceso.

Es en relación a esto, que los Centros de Formación Profesional desempeñan un papel fundamental en la educación de las y los estudiantes durante su transición desde la infancia a la adolescencia y juventud para acompañar en su camino hacia la vida adulta. Su propósito es promover la mayor autonomía personal y social posible creando un entorno educativo que respalde sus procesos de desarrollo y aprendizaje, incluso cuando algunos/as estudiantes requieren niveles de apoyo para poder actuar libres sobre sus propias decisiones. Esto implica un espacio inclusivo que aloje las expresiones juveniles, ofrezca espacios de aprendizaje y los/as motive a proyectar un futuro en el cual formen parte activa de la sociedad (Hegarty, 1990).

Retomando los lineamientos de Jordán de Urríes y Verdugo, mencionan que el proceso de transición debería culminar con la obtención de un empleo productivo y una actividad remunerada que valore el logro del mayor grado posible de autonomía personal y autodeterminación. Asimismo, este proceso debe facilitar el progreso a la adultez, permitiendo a la persona desempeñar diferentes roles propios de esta etapa. Igualmente, debe fomentar el establecimiento y la continuidad de vínculos interpersonales y sociales, promover la participación activa en la comunidad y en actividades recreativas, considerando también el bienestar emocional del individuo y la definición de su proyecto de convivencia y futuro rol dentro de la familia.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Diversidad funcional destaca varios aspectos a tener en cuenta para pensar el proceso de transición:

- Entenderla como un proceso que debe ser apoyado por la existencia e implementación de medidas legislativas y políticas.
- Debe asegurar la participación del/la joven y respetar sus opciones personales. El/la joven, su familia y los profesionales deben trabajar juntos para elaborar un programa individual.
- La elaboración de un programa educativo individual (adaptación curricular individual) centrado en el progreso del/la joven y en cualquier cambio realizado en su situación escolar debe ser parte obligatoria del proceso de transición.
- Ha de basarse en la participación y cooperación directas de todas las partes involucradas.
- Requiere una estrecha cooperación entre los centros escolares y el mercado laboral para que las y los jóvenes experimenten condiciones laborales reales.
- Finalmente, la transición es parte de un largo y complejo proceso de preparación y facilitación para que las y los jóvenes se inicien en la vida económica adulta. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con diversidad funcional, 2006).

Tres son los elementos esenciales que han de configurar cualquier proceso de transición desde la escuela a la edad adulta, tal y como indica Paul Wehman; dentro de los mismos se destacan la puesta en marcha de programas educativos adecuados, la realización de un plan de transición individualizado dentro del programa educativo y por último, la presentación de una variedad de opciones formativas, de empleo y de vida en la comunidad. (Paul Wehman, 2002).

Pallisera (1996) señala que el pasaje a la vida activa se considera uno de los procesos vitales más complejos para las personas en situación de discapacidad debido a que implica numerosos cambios, entre ellos, el desarrollo de la independencia, la toma de decisiones, la exploración de los intereses y capacidades, la elección entre seguir estudiando o trabajar, la búsqueda del primer empleo. El autor plantea que el pasaje a la edad adulta y vida activa de las personas en situación de discapacidad es un proceso que conduce a que cada persona logre el máximo nivel de independencia posible, en función de sus necesidades y capacidades, en los diferentes entornos propios de la vida adulta.

Como se ha hecho mención en los capítulos anteriores, para la transición a la vida adulta no solo es importante el papel que cumplen los Centros de Formación profesional y el rol del/la terapeuta ocupacional, sino que otros factores influyen considerablemente en esta transición, uno de los más importantes durante este proceso es la familia.

Como menciona Restrepo “la transición a la vida adulta genera en el entorno familiar nuevas dinámicas de relación y retos, que rompen con modelos de sobreprotección y desvalorización que se constituyen como obstáculos de crecimiento y autogestión de los jóvenes. Dichos cambios de actitud requieren de procesos, apoyos y acompañamiento a las familias, con miras a transitar de esquemas

tradicionales de receptores de servicios y asistencialismo, a actores de cambio social y cogestores de proyectos” (Restrepo, 2012).

Cajal y Castillo (2008) consideran a la familia como uno de los ejes centrales en la educación e inclusión de los/as hijos/as, es por esto que las intervenciones dirigidas a la familia contribuyen significativamente al logro de la autonomía de las personas en situación de discapacidad, promoviendo su participación activa en su propia vida.

Siguiendo esta línea, se considera que el involucramiento de la familia en la educación de su hijo/a es una herramienta clave para el aprendizaje, especialmente durante los primeros años. Sin lugar a dudas, la familia es la primera educadora del niño/a, mientras que la institución educativa refuerza los aprendizajes y orienta a la familia durante este proceso, para que puedan colaborar eficazmente en el trayecto educativo de sus hijos/as y desempeñar un papel significativo en la gestión y apoyo del proceso y proyecto educativo del centro donde se educa a su hijo/a.

A modo de conclusión, se considera que las experiencias de inclusión en los Centros de Formación Profesional generan muchas preocupaciones y desafíos para los padres, ya que es un proceso extenso y complejo que influye en el desarrollo de la autonomía, independencia y autodeterminación de las y los jóvenes en situación de discapacidad, promoviendo la emancipación y la participación social. Es por esto, que es importante la creación de servicios y apoyos para colaborar en esta transición y ayudar a las familias a navegar en estos desafíos, siendo fundamental la construcción del vínculo con los profesionales para de esta manera generar canales de comunicación y una articulación entre el hogar y las instituciones educativas.

Aspectos metodológicos

La presente investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que el mismo permite explorar experiencias subjetivas y fenómenos sociales, específicamente cuando se busca comprender contextos particulares. En el caso del presente estudio, se analizan en profundidad las experiencias de inclusión de jóvenes en situación de discapacidad en cursos de oficios, desde la perspectiva de Terapia Ocupacional. Se trata de un estudio descriptivo-transversal, ya que permite captar la riqueza de estas experiencias en un tiempo y lugar determinados.

Se utilizó un muestreo por conveniencia, el grupo de estudio quedó conformado por 8 terapistas ocupacionales que se desempeñan en escuelas de modalidad especial que tienen CEFI, tanto públicas como privadas. El método de recolección de datos seleccionado fue la entrevista estructurada estandarizada, siguiendo un mismo guión con preguntas abiertas. Este tipo de entrevista, según Valles (2007), permite mantener un enfoque sistemático y al mismo tiempo, explorar la subjetividad de las y los participantes; además proporciona un marco que guía la conversación sin limitar las respuestas, logrando así cumplir con los objetivos propuestos y garantizar la coherencia en la recolección de datos.

Para el análisis de los datos obtenidos, se desgrabaron las entrevistas y se elaboraron memos de cada una con el fin de documentar el trabajo de campo. Posteriormente, se identificaron palabras clave en los memos de entrevista y se agrupó la información en categorías temáticas. Se analizaron y compararon los datos obtenidos junto a otros hallazgos teóricos para obtener una mayor validez y por último, se relacionaron los resultados con el marco teórico y se elaboró la conclusión explicando el significado de los datos obtenidos y su impacto en la investigación (Borda *et al.* 2017).

Aspectos éticos

El estudio cumple con las normas de la ética de la investigación. Las personas que accedan a la entrevista firmarán un consentimiento informado a través del cual se explicarán detalladamente los objetivos del estudio y los procedimientos involucrados.

Se respeta la regla de confidencialidad y privacidad de los datos ofrecidos. Los y las participantes firmarán el consentimiento previo a iniciar con las entrevistas.

Análisis e interpretación de los resultados

El análisis de los datos se realizó desde un enfoque cualitativo en base a entrevistas estructuradas que permitieron rescatar no solo las experiencias, sino también estrategias, desafíos y perspectivas construidas en el ejercicio cotidiano de la práctica profesional dentro de estos espacios. Estos relatos constituyen un aporte fundamental para comprender las complejidades, desafíos y gratificaciones que se asocian a este tipo de experiencias. Desde Terapia Ocupacional, la intervención en este campo se presenta como un proceso que requiere tanto de mediaciones didácticas como de estrategias vinculares, institucionales y comunitarias.

El grupo de estudio quedó conformado por 8 terapistas ocupacionales que realizaron su formación de grado en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Cuatro de ellos/as se desempeñan en escuelas de gestión pública y cuatro en escuelas de gestión privada. Todos/as cuentan con el tramo de formación docente para profesionales.

Esta decisión metodológica se tomó con el propósito de obtener ambas perspectivas y analizar las diversas experiencias según cada contexto. Tener un panorama de lo que sucede en los dos sectores permite visibilizar las diferencias y puntos en común en relación con los recursos disponibles, los niveles de articulación institucional y comunitaria, y las barreras que enfrentan las y los profesionales en el ejercicio de su rol.

El análisis de los datos obtenidos se estructura en base a los ejes de la entrevista, los mismos se fueron recabando a medida que se leyó y clasificó el material obtenido en los memos de entrevistas. Estos temas clave resultan imprescindibles a la hora de entender, clarificar y ordenar lo expresado por las personas entrevistadas, y también permiten relacionarlo con las ideas expuestas en el marco teórico.

Los temas abordados incluyen, entre otros, el rol del/la terapeuta ocupacional en los cursos de formación profesional, la participación familiar en el proceso educativo, las barreras estructurales y actitudinales que condicionan la inclusión y las mediaciones didácticas personalizadas que se implementan para favorecer la participación de las y los jóvenes.

Para plasmar los resultados de la presente investigación, se presentan en primer lugar los datos sociodemográficos correspondientes a cada entrevistada/o, los mismos son organizados y presentados en un cuadro, identificándose como (E1) a (E8). Esta estrategia tiene como fin describir las diferentes trayectorias formativas tanto universitarias como de posgrado, así como los años de antigüedad en el ejercicio profesional en el ámbito educativo.

La sistematización de estos datos permitirá una mejor comprensión del perfil académico y laboral de los/as entrevistados/os, considerando el año de egreso universitario, los espacios de formación continua, las instituciones en las que se desempeñan actualmente, y los roles que ocupan dentro de dichas organizaciones. Asimismo, se considera el tiempo transcurrido en cada función, esto aporta información relevante sobre la experiencia acumulada y el grado de especialización en contextos educativos inclusivos.

Además, en los testimonios mediante la mención de cada entrevista (por ejemplo: “Entrevista 1”) se mantendrá en la sección de resultados, cada vez que se cite textualmente una frase o una idea expresada por un/a entrevistado/a. Este procedimiento tiene como propósito facilitar la relación entre los relatos recogidos y los datos sociodemográficos de quien lo relata, permitiendo al lector interpretar dichas experiencias desde una perspectiva contextualizada y situada.

Datos Sociodemográficos				
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	
Edad: 55. Género: F. Año en que se recibió: 1995. Gestión: Privada. Escuela: Inst. Pedagógico Soles. Años en la docencia: 26 años. Cargo que ocupa dentro de la escuela: docente de inclusión laboral. Antigüedad en ese rol: - Cargos que ocupó: En taller y en inclusión laboral.	Edad: 58. Género: F. Año en que se recibió: 1999. Gestión: Pública. Escuela: 506. Años en la docencia: 23 años. Cargo que ocupa dentro de la escuela: parte del equipo técnico y docente de inclusión laboral. Antigüedad en ese rol: 16 años. Cargos que ocupó: taller- parte del equipo técnico y docente de inclusión laboral.	Edad: 40. Género: F. Año en que se recibió: 2016. Gestión: Privada. Escuela: EMDEE. Años en la docencia: 8 años. Cargo que ocupa dentro de la escuela: Docente de inclusión laboral. Antigüedad en ese rol: 6 años. Cargos que ocupó: Grupo- docente de inclusión laboral.	Edad: 50. Género: F. Año en que se recibió: 2003. Gestión: Privada. Escuela: EMDEE. Años en la docencia: 18 años. Cargo que ocupa dentro de la escuela: Docente de inclusión laboral. Antigüedad en ese rol: 11 años. Cargos que ocupó: Grupo- docente de inclusión laboral.	

Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
Edad: 52. Género: M. Año en que se recibió: 2000. Gestión: Pública. Escuela: CFI 1 de Mar del Plata. Años en la docencia: 25 años. Cargo que ocupa dentro de la escuela: docente de inclusión laboral. Antigüedad en ese rol: 14 años. Cargos que ocupó: Equipo técnico- docente de inclusión laboral.	Edad: 54. Género: F. Año en que se recibió: 2000. Gestión: Pública. Escuela: 514 Años en la docencia: 14 años. Cargo que ocupa dentro de la escuela: docente de inclusión laboral. Antigüedad en ese rol: 14 años. Cargos que ocupó: docente de inclusión laboral.	Edad: 45. Género: F. Año en que se recibió: 2005. Gestión: Privada. Escuela: Asociacion Manuel Belgrano (El Portal del Sol) Años en la docencia: 11 años. Cargo que ocupa dentro de la escuela: docente de inclusión laboral. Antigüedad en ese rol: 23 años. Cargos que ocupó: docente de inclusión laboral.	Edad: 52. Género: F. Año en que se recibió: 2000. Gestión: Pública. Escuela: 501. Años en la docencia: 13 años. Cargo que ocupa dentro de la escuela: docente de inclusión laboral. Antigüedad en ese rol: 23 años. Cargos que ocupó: docente de inclusión laboral.

Rol de la familia y transición a la vida adulta

La transición a la vida adulta de jóvenes en situación de discapacidad constituye una etapa vital que implica el desarrollo de la independencia, la toma de decisiones y la proyección de un rol activo en la sociedad (Jordán de Urríes y Verdugo, 2013; Pallisera, 1996). En este proceso, los Centros de Formación Profesional desempeñan un papel clave al promover la autonomía personal y social en un entorno inclusivo que fomenta el aprendizaje y la autodeterminación (Hegarty, 1990). Sin embargo, para que este proceso sea efectivo, el rol de la familia se configura como un factor esencial y transversal en la transición, funcionando como el sostén primario en la formación profesional de los jóvenes.

Con respecto a la percepción que tienen los y las profesionales acerca del rol de la familia en estos procesos de formación, se destaca en los relatos la importancia del acompañamiento familiar como factor clave para que las trayectorias de formación profesional puedan llevarse a cabo de manera exitosa. Si bien el compromiso de la familia no garantiza por sí solo una participación efectiva de las y los jóvenes, la ausencia del mismo conduce a la imposibilidad de sostener estas experiencias: “...El rol de la familia es fundamental porque es la red primaria, son los que van a estar y sostener. Si no hay compromiso y participación de la red primaria, lo más común es que no sucedan estas experiencias de formación” (E1).

La implicación efectiva de la familia promueve la continuidad en cursos de formación y el desarrollo de experiencias significativas, mientras que la falta de compromiso familiar limita seriamente estas oportunidades “Si la familia no acompaña, es muy difícil que eso se pueda sostener” (E4). Además, se menciona a lo largo de las entrevistas que el grupo familiar suele ser el encargado tanto de los traslados como de la provisión de materiales, ya que la mayoría de los jóvenes son dependientes en ese sentido. Aún, quienes poseen un mayor nivel de independencia requieren apoyo en cuanto a la provisión de materiales, clarificando que la familia sigue siendo un pilar esencial en el acompañamiento durante este proceso.

Queda en evidencia que el involucramiento de la red familiar durante estas trayectorias es complejo y está atravesado por realidades diversas. Existen familias comprometidas que creen en el proceso fomentando la participación de sus hijos/as, y familias que presentan escaso compromiso o están ausentes, ya sea por factores económicos, culturales o de configuración familiar, especialmente cuando se presentan situaciones de vulnerabilidad por consumo, abandono o violencia, o por falta de organización para sostener los tratamientos y traslados, influyendo directamente en la participación del joven. “Familias difícilísimas, justo estoy en una zona muy comprometida económicamente, familia ausente que no responde” (E2). Estas narrativas predominan en las entrevistas de las y los profesionales que se desempeñan en escuelas de gestión pública, donde las realidades económicas y sociales difieren de las instituciones privadas. Por esta razón, los/as mismos/as deben asumir funciones que exceden sus roles para garantizar oportunidades de formación.

Además, en los relatos se mencionan los desafíos que presentan las familias a la hora de

aceptar la transición a la vida adulta de sus hijos, los y las entrevistados/as refieren que lo que sucede es que las familias viven el día a día con sus hijos/as y no piensan en el futuro, es por esto que al momento de egresar, ni la familia ni el/la joven tienen pensado qué hacer. Esta situación genera cierta incertidumbre y las familias se encuentran a último momento buscando alguna posibilidad de formación o inclusión laboral.

Pudo observarse, predominantemente en los relatos de las entrevistas de gestión privada, casos de familias que muestran una gran predisposición y acompañan a sus hijos/as durante su trayectoria para que puedan llevar a cabo la formación. En otras ocasiones, si bien acompañan se observan conductas reticentes, provenientes de familias que quizás tienden a infantilizar a las y los jóvenes y a sobreprotegerlos/as. E7 relata un caso, de una joven que había realizado una práctica de entrenamiento laboral a través del Ministerio de Trabajo, con posibilidades concretas de incorporación formal a la empresa y de entrenamiento en el traslado de manera autónoma utilizando transporte público. Sin embargo, la negativa familiar a permitir esta instancia de entrenamiento y autonomía derivó en la pérdida de la experiencia laboral. Este ejemplo permite observar que, mientras el ámbito laboral exige asumir roles y responsabilidades propias de la adultez, la permanencia de dinámicas familiares sobreprotectoras puede obstaculizar el desarrollo de trayectorias laborales inclusivas (Jordan de Urries, 2012), reflejando la necesidad de trabajar no sólo con el estudiante, sino también con su familia para favorecer transiciones efectivas hacia la vida adulta y el trabajo.

Siguiendo esta línea, desde la perspectiva de las personas entrevistadas el acompañamiento de la familia es de soporte, ya que incide directamente en la autonomía y autodeterminación del joven. Incluso cuando hay condiciones materiales o institucionales que habilitan experiencias formativas, la continuidad y el sentido de esas experiencias dependen del contexto familiar, tanto en términos de apoyo concreto (traslados, materiales) como en la construcción simbólica de la identidad adulta del/la joven: “por un lado se están empezando a generar en el ámbito externo pautas de independencia, y por otro lado la familia lo trata de forma muy infantil (...) hay un desbalance que se transmite” (E1).

A pesar de los esfuerzos por parte de las y los profesionales para promover la autonomía, ciertas prácticas familiares refuerzan la dependencia, lo que puede obstaculizar la internalización de roles más adultos o laborales por parte del/la joven. El paso hacia la adultez se ve condicionado no solo por las políticas y estructuras sociales, sino también por los modelos familiares y culturales que infantilizan a los y las jóvenes.

En relación a esto, se destaca la necesidad de llevar a cabo un trabajo articulado con las familias para romper estereotipos y promover la autodeterminación de las y los jóvenes con discapacidad. Muchas familias no creen en la capacidad de sus hijos/as para tomar decisiones, incluso con apoyos, dificultando el desarrollo de la autonomía: “la autodeterminación, en sus diferentes ejes, que se pueda apostar, esto de que pueda decidir por sí mismo, a veces la familia no

cree en esta autodeterminación” (E1). En algunos casos, se observa una contradicción, las familias participan en propuestas educativas pero sin involucrarse de manera comprometida o continúan tratando al/el joven de manera infantil, cubriendo necesidades que podrían autogestionar, generando un desbalance que impacta en el proceso de autonomía.

Cuando se aproxima la etapa de formación laboral, algunas familias no habilitan la participación de las y los jóvenes en cursos o prácticas, ya sea por temor, dificultad para aceptar su autonomía o porque mantienen posiciones de infantilización, limitando la inserción en espacios laborales. Por ello, las y los profesionales enfatizan la necesidad de trabajar con las familias con anticipación, durante años previos al egreso, promoviendo el desarrollo de la autonomía, habilidades de autogestión y el posicionamiento autodeterminado de los/as jóvenes, aspectos que resultan indispensables para que la formación profesional sea una experiencia fructífera para la vida adulta y laboral.

Es por esta razón, que las y los profesionales tienen que recurrir a diversas estrategias para fomentar la participación familiar, mencionando a las reuniones individuales y grupales, visitas domiciliarias en casos de conflicto, la firma de acuerdos de compromiso al inicio de los cursos de formación y la comunicación constante vía WhatsApp como parte integrante de estas estrategias: “Firmamos un acuerdo entre la institución donde el joven hace el curso y nuestra escuela, el acuerdo es entre las instituciones y con la familia” (E4). Se realizan eventos escolares, ferias y actividades comunitarias como estrategias para fortalecer el vínculo con las familias y fomentar el involucramiento en la trayectoria de sus hijos.

Esto está en concordancia a lo propuesto por Cajal y Castillo (2008) quienes destacan que la familia es un eje central en la educación y en la inclusión de los/as jóvenes, y que las intervenciones dirigidas a las familias, a través de la comunicación constante, la participación en eventos escolares y las reuniones de anticipación, son herramientas clave para fomentar el aprendizaje, la independencia y la participación social de los/as jóvenes. Se observa que a algunas familias les resulta difícil aceptar que sus hijos han crecido y que ya no necesitan estar ocho horas diarias en la escuela especial. Esta dificultad genera ciertas resistencias, que los equipos profesionales abordan creando espacios de escucha. A través de estos encuentros, se busca que las familias puedan expresar sus opiniones, compartir sus inquietudes y participar activamente en la planificación de cada etapa del proceso educativo y de inclusión.

Con respecto a los desafíos que surgen durante el trabajo con las familias, se menciona que algunos padres sobreprotegen o subestiman las capacidades de sus hijos/as, sorprendidos al ver trabajos realizados por ellos y descubrir habilidades desconocidas. (E8) compartió el caso de una joven con intereses artísticos que, gracias al apoyo de su madre, logró participar activamente en talleres y formación, aunque persisten barreras de sobreprotección como el temor a permitirle viajar sola en colectivo.

Este análisis se alinea con los planteamientos de Restrepo (2012), quien señala que la

transición a la vida adulta genera en las familias nuevos desafíos y rupturas con modelos de sobreprotección, exigiendo apoyos y acompañamiento que permitan a las familias transitar de esquemas asistenciales a roles activos de cogestión y participación. En este sentido, la familia se convierte en actor de cambio social al colaborar en el desarrollo de la independencia, la autodeterminación y la autogestión de los jóvenes.

Para finalizar, se enfatiza que el compromiso familiar potencia las trayectorias de formación, permitiendo que los procesos se desarrollen con mayor fluidez y sostenibilidad: “Si la familia se compromete y cree en esto, la experiencia fluye mejor” (E1). Aún cuando el estudiante no se encuentre en condiciones óptimas, la presencia de una familia comprometida se transforma en un factor facilitador esencial, en un contexto donde el sistema educativo puede imponer múltiples trabas burocráticas. De este modo, el rol de la familia se reafirma como clave en la formación profesional de jóvenes con discapacidad, siendo la participación activa y la confianza en el proceso elementos centrales para garantizar trayectorias educativas sostenidas y significativas.

Rol de la escuela

De los relatos se destaca el rol clave de la escuela de modalidad como proveedora de apoyos y recursos, siendo el recurso humano el más mencionado. El recurso humano es el pilar que sostiene las trayectorias de los jóvenes.

Las instituciones disponen de equipos conformados por docentes, terapistas ocupacionales, trabajadoras/es sociales, psicólogas/os y fonoaudiólogas/os. Los equipos acompañan de forma constante y flexible, dentro y fuera de la institución, en las clases teóricas, prácticas profesionalizantes y en la gestión de vínculos con los instructores externos.

Son los/a docentes de inclusión laboral quienes gestionan la vinculación con instructores del curso y las mediaciones necesarias para que los/as estudiantes puedan acceder a los contenidos que se dictan en el mismo y de esa manera el/la joven pueda llevarlo a cabo.

En algunas escuelas, los recursos materiales con los que cuentan los/as estudiantes para cursar son mínimos, lo que limita sus posibilidades de participar plenamente en las propuestas formativas. En el caso de las escuelas de gestión pública, la adquisición de estos materiales suele sostenerse a través del esfuerzo conjunto de los y las profesionales de la institución educativa. También los y las terapistas ocupacionales gestionan actividades como ventas de producciones realizadas por el alumnado, organizan encargos internos dentro de la institución y, en muchas ocasiones, ello/as mismos/as realizan aportes económicos para cubrir necesidades puntuales. Por el contrario, en algunas escuelas de gestión privada, los y las terapistas ocupacionales cuentan con materiales otorgados por la institución, lo que facilita la implementación de propuestas sin que las y los estudiantes deban asumir costos adicionales.

En síntesis, las escuelas sostienen los procesos de inclusión sociolaboral principalmente a través de la presencia activa de sus equipos humanos, quienes construyen vínculos de confianza y

gestionan entornos accesibles dentro y fuera de la institución, con el objetivo de garantizar la participación y el desarrollo de trayectorias inclusivas reales para cada joven en situación de discapacidad.

Mediaciones didácticas

Los relatos de los/as profesionales entrevistados/as muestran que las mediaciones en la formación profesional de jóvenes en situación de discapacidad implica un proceso complejo y dinámico que busca favorecer la participación y el aprendizaje respetando los tiempos, intereses y necesidades de cada joven. Se destaca de forma reiterada que el acompañamiento es sostenido pero con un retiro progresivo en la medida en que el/la joven logra mayor independencia, fomentando su autodeterminación y autonomía tanto en el espacio formativo como en la vida cotidiana.

Desde un enfoque propuesto por Sus y Iuri (2015), las mediaciones no se limitan a la transmisión de contenidos, sino que promueven construcciones cognitivas significativas, articulando estrategias didácticas con un fuerte componente relacional y emocional. En esta línea, Bedzent (2019) resalta la importancia del/la docente como facilitador/a del aprendizaje, estableciendo vínculos que permitan al estudiante sentirse seguro y alojado, condición necesaria para que se desplieguen los procesos de mediación instrumental que potencien el desarrollo cognitivo. En el análisis de cada entrevista, se pudieron identificar mediaciones en un amplio abanico de dimensiones:

- Dimensión conceptual: la adecuación de consignas para garantizar la comprensión de los contenidos, desglosándolas en pasos simples y utilizando ejemplos concretos vinculados a la experiencia del estudiante.
- Dimensión metodológica: uso de imágenes, pictogramas, registros fotográficos, demostraciones prácticas, sustitución de evaluaciones escritas por orales o por videos explicativos.
- Dimensión tecnológica y de recursos: incorporación de aplicaciones de lectura en voz alta, conversión de texto a audio y herramientas digitales para organizar y estudiar contenidos (ej. fotos y audios enviados por mensajería instantánea).
- Dimensión social y emocional: construcción de un vínculo de confianza, escucha activa y respeto, generando un entorno seguro para el aprendizaje.

Un ejemplo significativo de mediaciones implementadas fue el caso de un joven no alfabetizado que mediante aplicaciones de lectura de texto, registros fotográficos y evaluaciones orales, logró acceder a los contenidos y demostrar sus aprendizajes en talleres de parquero y carpintería (E7).

Esta articulación entre los diferentes tipos de mediaciones permite potenciar trayectorias inclusivas y significativas para todos los estudiantes, no solo para quienes requerían apoyos específicos.

Otro aspecto a destacar es la importancia de establecer un vínculo de confianza con los/as docentes de los cursos de formación profesional, reconociendo que mientras estos poseen el saber técnico del oficio, los/as docentes y profesionales de inclusión aportan el conocimiento sobre los apoyos necesarios para garantizar la participación del/la joven. Esta interacción se constituye en una mediación clave entre el/la estudiante y el entorno educativo-laboral, ya que permite articular el contenido disciplinar con las estrategias de accesibilidad y apoyo.

Las/os entrevistadas/os señalaron que en numerosos casos, los/as docentes del oficio inicialmente presentan resistencias, prejuicios o temores frente a la discapacidad, lo que requiere un trabajo previo de sensibilización y acompañamiento para flexibilizar sus prácticas y abrirse a la inclusión. En otros casos, la apertura y colaboración se dan desde el inicio, facilitando la implementación de apoyos y favoreciendo trayectorias formativas más fluidas.

En este sentido, la mediación con el entorno docente se materializa en acciones concretas como la anticipación de información, compartir con el/la docente un perfil del/la joven y los aspectos a considerar, la coordinación previa sobre estrategias de adecuación de contenidos y la clarificación de que el rol del/la profesional de inclusión no reemplaza la enseñanza del oficio, sino que potencia el acceso al contenido. Esta labor favorece que el entorno educativo se transforme en un espacio más accesible y receptivo, donde las adecuaciones dejan de ser acciones puntuales para convertirse en parte de la dinámica cotidiana de trabajo.

Los/as entrevistados/as también destacan que las mediaciones en los procesos de inclusión sociolaboral no se limitan a la adecuación de contenidos o al acompañamiento en el aula, sino que abarcan la promoción de hábitos y habilidades sociales esenciales, como la asistencia regular, el trato respetuoso con compañeros/as y docentes, y la construcción de gestos profesionales a través de la repetición de tareas concretas. Estas mediaciones, al ser sostenidas en el tiempo, favorecen el desarrollo de la tolerancia a la frustración, flexibilidad y autorregulación, aspectos especialmente relevantes en jóvenes para facilitar la convivencia e integración en grupos de trabajo.

Asimismo, se identificaron mediaciones orientadas a la autonomía en la vida cotidiana, tales como el uso del transporte público, el manejo de aplicaciones como Google Maps y la orientación en los trayectos hacia los cursos, permitiendo que los/as jóvenes accedan de forma más independiente a los espacios formativos. Estas intervenciones impactan directamente en su capacidad de participación, al reducir las barreras logísticas y sociales que podrían limitar su asistencia.

Los relatos evidencian que el entorno social y educativo puede actuar como facilitador o como obstáculo, dependiendo de la disposición de docentes y grupos. En este sentido, el ejemplo narrado por una entrevistada acerca de un estudiante que, aunque no obtuvo la certificación, logró la independencia necesaria para manejarse en su hogar y desplazarse solo, constituye un caso paradigmático de cómo una mediación planificada y articulada con instituciones, familias y docentes puede transformar una experiencia formativa en una oportunidad real de inclusión, reafirmando que su valor excede el logro académico formal y se refleja en la construcción de autonomía y

participación .

Metodología de evaluación del estudiante

En cuanto a la evaluación de los/as estudiantes en cursos de formación profesional en contextos de inclusión, las y los terapistas ocupacionales suelen basarse principalmente en la observación directa. Sin embargo: “la evaluación no siempre se centra en que los/as estudiantes obtengan una certificación formal, sino que se valoriza la práctica en sí” (E6).

En este marco, las/os terapistas mencionan que para medir el progreso de los/as estudiantes, la metodología de evaluación se organiza en informes iniciales, intermedios y finales a lo largo del año. En cada uno de ellos se detalla el avance del estudiante en relación con los objetivos propuestos en el Proyecto de Inclusión Laboral.

Como fue mencionado anteriormente, principalmente se utiliza la observación directa y continúa complementada con registros semanales, fichas y el acompañamiento del/la docente del curso y del supervisor de la práctica. Las/os terapistas ocupacionales mencionan que se evalúa la autodeterminación, el rol como estudiante, aspectos sociales, actitudinales, cooperación y resolución de problemas. En algunos casos, se compara la percepción del estudiante acerca de su rendimiento con la percepción del equipo, fortaleciendo la participación activa del/la joven en su propia evaluación.

También se alude que en muchas ocasiones los/as jóvenes necesitan más tiempo y apoyos, refiriendo que algunos deben repetir el curso para obtener la certificación. Por eso, tanto la enseñanza como la evaluación deben adecuarse y extenderse en el tiempo: “nuestros estudiantes requieren mucho más tiempo. Por ahí estas habilidades podrían ser abordadas al principio de su formación profesional, no en el segundo ciclo, porque si no se pierde un tiempo valioso en lo que tiene que ver con hábitos laborales” (E5).

Las/os entrevistadas/os refieren que en ocasiones el proceso de evaluación en contextos de inclusión no siempre se ajusta estrictamente a los objetivos curriculares establecidos, sino que muchas veces se tienen en cuenta la observación de aspectos vinculares y la participación activa del/la joven con respecto a sus compañeros, docentes y su familia.

Las perspectivas de las y los T.O acerca de la evaluación son coherentes con los conceptos de Coll (2007), cuando sostiene que la evaluación debe ser coherente con el proceso de aprendizaje, contextualizada, participativa y centrada en competencias significativas. Esto se refleja en las entrevistas realizadas, donde las y los profesionales destacaron que la evaluación no tiene que ser un proceso aislado, sino integrado en las actividades cotidianas de la persona, teniendo en cuenta sus intereses y posibilidades reales de participación: “la evaluación no puede ser algo rígido, necesitamos observar en diferentes contextos y ver cómo la persona se desenvuelve en su día a día” (E2), lo que evidencia cómo se busca contextualizar y dar sentido al proceso evaluativo. Además, esto también se relaciona con el enfoque de apoyos y calidad de vida (Schalock & Verdugo, 2003),

que plantea la importancia de ajustar las intervenciones educativas según las necesidades individuales, con apoyos específicos y monitoreo constante de la participación efectiva en los entornos, fortaleciendo así la autodeterminación: “no se trata solo de evaluar habilidades, sino de ver qué apoyos necesita para participar de forma activa en su escuela y en la comunidad”(E5), enfatizando en la necesidad de sostener una mirada dinámica que promueva el desarrollo de la autodeterminación en cada persona.

Desafíos en el ejercicio del rol del/la Terapeuta Ocupacional

Los desafíos como Terapeuta ocupacional que se presentan a lo largo de las trayectorias de formación de jóvenes en situación de discapacidad tienen que ver principalmente con el contexto institucional, familiar y social, también se mencionan en reiteradas ocasiones las limitaciones con respecto a los recursos materiales y humanos que se disponen a la hora de llevar a cabo estas propuestas y las barreras culturales que aún persisten en los espacios de formación profesional y laborales.

Uno de los aspectos que destaca en las entrevistas es la importancia del contexto: “cada escuela es distinta porque cambia el barrio, el contexto” (E1). Por lo tanto, el desafío que se presenta desde el contexto institucional es debido a que se exigen tiempos que son difíciles de cumplir en el proceso: “el principal desafío es poder entender que el joven en situación de discapacidad necesita otros tiempos, mediaciones didácticas específicas” (E5), señalando que la inclusión no puede forzarse a ritmos y estructuras preestablecidas que no se ajustan a las trayectorias de los/as jóvenes. Sumado a esto, se mencionan las demandas institucionales que requieren que el/la joven certifique rápidamente: “tal vez una experiencia mayor en el tiempo puede hacer que se logren los aprendizajes de forma sólida” (E5), lo que denota la tensión entre las políticas de certificación y la necesidad de tiempos extendidos para los aprendizajes y la adquisición de hábitos laborales en estos/as jóvenes.

Las/os terapeutas remarcan como desafío la importancia del desarrollo de un vínculo con los/as jóvenes y con los/as docentes, ya que es a partir de este vínculo que se puede construir una mirada sobre las potencialidades del/la joven, especialmente considerando que en muchos casos vienen de experiencias previas de exclusión, bullying o baja expectativa sobre sus capacidades. La formación profesional se presenta como un espacio donde “el joven pueda descubrir sus potenciales” (E6).

Con respecto al entorno social, los/as entrevistados/as mencionan que los desafíos tienen que ver más con el entorno que con las capacidades del/la joven en sí mismo. Como plantea una entrevistada: “hay que trabajar mucho con el contexto que sigue siendo el desafío” (E4), especialmente con “la mirada del afuera de que la persona siempre tiene que estar acompañada, mirada, supervisada, a veces más de lo que la persona necesita” (E4). Esto genera contradicciones en el rol del/la T.O, quien muchas veces se ve en la posición de estar presente por pedido de otros adultos y no por necesidad real del/la joven.

Uno de los desafíos más mencionados como rol de to es el contexto familiar ya que varias entrevistas mencionan que “si la familia no está dispuesta, no se puede llevar a cabo la propuesta” (E7), generando una “pared” que implica aceptar que la continuidad de las propuestas no depende del/la profesional, sino que es necesaria la participación activa de las familias, las cuales a veces no logran sostener lo que los/as jóvenes pueden realizar en los espacios de formación.

Para las personas entrevistadas que desempeñan su rol en las escuelas de gestión pública, los principales desafíos tienen que ver con la escasez de recursos institucionales. Esto hace que las propuestas de inclusión requieran una gran dosis de creatividad para ser sostenibles.

Finalmente, a pesar de los retos que se puedan presentar en el transcurso de las trayectorias, las/os terapistas ocupacionales manifiestan la gran satisfacción que generan estos procesos de formación, destacando la importancia de la ocupación como herramienta transformadora, donde cada experiencia es particular y significativa, “a partir del curso se van movilizand o otras cuestiones que vienen por añadidura”, permitiendo a los/as jóvenes no solo adquirir aprendizajes específicos, sino también desarrollar autonomía en diferentes aspectos de su vida cotidiana. Este impacto es valorado por las y los profesionales, quienes reconocen que “me fortalece en el rol ver cómo la participación en ocupaciones significativas genera cambios profundos” (E7).

Sugerencias y propuestas para mejorar las propuestas de inclusión.

Al momento de finalizar cada entrevista se le pregunta a las y los entrevistados/a sobre qué propuestas o mejoras sugieren para estos procesos de inclusión.

Se destaca la necesidad de transformar las estructuras tradicionales de formación laboral, generando espacios reales de inclusión en contextos laborales. Coinciden en que resulta indispensable romper con la estructura de formación previa en talleres que se sostiene en muchas instituciones, y que no siempre se logran llevar a cabo inserciones laborales efectivas. Como señala una de las entrevistadas: “todo lo trabajado, aprendido y desarrollado queda en la nada porque la inserción laboral no se da” (E5). Se propone priorizar modelos de empleo con apoyo, con entrenamientos en puestos de trabajo, acompañando al/el joven en contextos laborales para que pueda desplegar sus potencialidades a través de diversas estrategias.

A su vez, las y los terapistas sugieren como una de las principales propuestas la necesidad crítica de mejorar la articulación interinstitucional entre las escuelas, los centros de formación y el puesto de trabajo, indicando que el Estado y las empresas deben asumir un rol activo en la creación de oportunidades de inclusión sociolaboral: “la gran pata que falta es conectar a las empresas con los centros, para que haya salida laboral” (E6), destacando que en muchos casos las inserciones dependen de “contacto por contacto” (E7) y no del reconocimiento de la persona en situación de discapacidad como sujeto de derecho. Este planteo coincide con lo desarrollado por Booth y Ainscow (2015), quienes señalan que la inclusión requiere de la corresponsabilidad de todos los actores sociales, superando la visión de que las instituciones educativas son las únicas responsables

del proceso.

Otra propuesta de cambio que surge es la necesidad de promover una transformación en la sociedad, reduciendo el miedo a través de la divulgación de información sobre las personas en situación de discapacidad: “es necesaria una mayor apertura, menos miedo, más comunicación, más accesibilidad para las personas con discapacidad” (E3). Según Schalock y Luckasson (2014), la construcción de apoyos efectivos requiere considerar tanto las capacidades de la persona como las barreras del entorno, siendo crucial la sensibilización de la sociedad para garantizar el acceso equitativo al trabajo.

Los relatos enfatizan la necesidad imperante de informar y anticipar a las familias de manera más exhaustiva. Se subraya que esta tarea no debe recaer únicamente en la institución educativa, sino que es fundamental la participación de otros profesionales para generar y compartir conocimientos sobre el papel crucial que desempeña la familia en el acompañamiento de los procesos de inclusión. Además, se remarca que el rol de las instituciones educativas debe ir más allá de la mera contención.

Es fundamental que también formen a los jóvenes en hábitos y autonomía, y los guíen en la construcción de un proyecto de vida. Es clave que todos/as los/as profesionales de la escuela se involucren y colaboren activamente, teniendo en cuenta los deseos y necesidades de cada joven, más allá de los objetivos que pertenecen a una formalidad.

Una de las propuestas más resonantes es la urgente necesidad de escribir, compartir y visibilizar todo lo que hacemos día a día. Muchas/os terapistas reconocen que hay muchas buenas prácticas inclusivas, pero que no se registran ni se comparten lo suficiente. Esto podría ayudar a mejorar las políticas públicas y fortalecer las estrategias de inclusión: “estaría bueno que escribamos más... hay que empezar a divulgar lo que hacemos” (E1).

Conclusiones

A partir de las entrevistas realizadas, pudimos conocer en profundidad las experiencias de las y los terapistas ocupacionales y su rol como profesionales en el marco de los procesos de inclusión de jóvenes en situación de discapacidad. Las voces de las/os profesionales permitieron visibilizar no sólo las intervenciones que realizan durante el acompañamiento de estos jóvenes, sino también los desafíos y estrategias que utilizan cotidianamente en contextos institucionales diversos.

El rol del/la T.O responde a las necesidades de cada joven y de cada familia mediando entre las posibilidades institucionales y las barreras del entorno, y sosteniendo espacios de escucha, contención y orientación para promover la participación y la autonomía de los/as jóvenes en el proceso de transición a la vida adulta.

En este sentido, se evidencia que las/os terapistas ocupacionales no se limitan únicamente al ámbito educativo, sino que intervienen de manera integral e interdisciplinaria, articulando con diferentes instituciones y con la comunidad, gestionando recursos y acompañando procesos que incluyen dimensiones familiares y sociales. El quehacer del/la terapeuta ocupacional es un sostén

clave en el proceso de inclusión, ya que muchas veces median entre las demandas del sistema educativo, las posibilidades de que un joven acceda a un trabajo y las realidades familiares, contribuyendo para que los/as mismos/as puedan construir un proyecto de vida promoviendo su autonomía.

El hecho de entrevistar a profesionales que se desempeñan tanto en gestión pública como en privada, permitió profundizar en las experiencias desde ambas perspectivas. Cabe resaltar que se observan diferencias significativas entre la gestión pública y privada en relación con los procesos de inclusión. Estas diferencias se encuentran profundamente ligadas a los recursos que brinda cada institución y a las características de los contextos familiares y comunitarios de los jóvenes que transitan por estos espacios.

En las escuelas de gestión pública, las/os terapistas ocupacionales señalaron que el sistema presenta mayores dificultades para regular y sostener los procesos de inclusión, existiendo dificultades burocráticas y puertas que se cierran con frecuencia en instituciones de formación y en posibles espacios de inserción laboral. A esto, se le agrega que muchos de los/as jóvenes que asisten a instituciones públicas provienen de contextos sociales complejos, con escasos recursos económicos y además con situaciones de consumo problemático y de violencia en el entorno familiar, y familias que, por distintos motivos, se encuentran menos presentes en el acompañamiento de sus hijos. Estas condiciones impactan directamente en la continuidad y efectividad de los procesos de inclusión, sumando barreras que trascienden lo educativo y que se vinculan con problemáticas sociales más amplias.

En las escuelas de gestión privada, en cambio, los/as profesionales manifiestan que sí bien las familias tienen una presencia más constante durante las trayectorias educativas, también se observan situaciones de sobreprotección e infantilización que dificultan los procesos de inclusión y autonomía de los/as jóvenes. En algunas ocasiones, esta sobreprotección se convierte en un obstáculo para que los/as jóvenes puedan participar en experiencias de formación e inserción laboral, limitando sus posibilidades de construir trayectorias de vida independiente.

Asimismo, se evidenció que el rol del/la T.O muchas veces trasciende su función específica, asumiendo responsabilidades propias de la contención social, debido a la falta de respuesta de otros sistemas como el de salud o el judicial. Esto refuerza la necesidad de una mirada contextual y de una intervención articulada entre sectores, tal como proponen los enfoques de apoyos y calidad de vida (Schalock & Verdugo, 2003).

Estos hallazgos, nos permiten comprender en mayor profundidad el rol de las/os terapistas ocupacionales en el ámbito educativo, así como también su abordaje integral, su implicación en procesos de transformación institucional y social, y su compromiso con la construcción de espacios que permitan a los jóvenes transitar hacia una vida adulta con mayor autonomía y participación.

Como futuras Terapistas Ocupacionales, sentimos una fuerte convicción sobre la relevancia de nuestro rol dentro del ámbito educativo, un campo que se encuentra en plena expansión y que merece mayor visibilidad y desarrollo. Si bien nuestra formación académica ha puesto énfasis en áreas como la rehabilitación física, la salud mental, la pediatría, en lo que respecta al área educativa consideramos que es fundamental fortalecer la formación en Terapia Ocupacional vinculada a la educación, ya que las escuelas representan espacios clave para el desarrollo de la autonomía, la participación y la construcción de proyectos de vida significativos.

La educación inclusiva no solo implica que las personas en situación de discapacidad accedan a un aula, sino que también puedan participar, aprender y proyectar una vida con sentido y autonomía, donde el derecho a la educación se articule con el derecho a ocupar espacios, a elegir y a construir proyectos de vida. Nos encontramos con un rol que requiere sostener la mirada integral de la persona, contemplando no sólo los aspectos físicos y cognitivos, sino también considerando su deseo de participar y de sentirse parte. Desde este lugar, la intervención en la educación inclusiva se vuelve una herramienta imprescindible para la promoción de derechos de las personas en situación de discapacidad, defendiendo la importancia de la ocupación como derecho humano.

En este contexto, el rol del/la Terapeuta Ocupacional en educación resulta fundamental ya que aporta estrategias concretas para favorecer la participación significativa de cada estudiante en su proceso de aprendizaje, identificando barreras y facilitando apoyos que permitan que cada niño/a o joven pueda desplegar sus potencialidades en el entorno escolar.

Es importante tener en cuenta que dicho rol requiere de un trabajo interdisciplinario para reconocer las necesidades y deseos de cada estudiante, también de la capacidad para adecuar las intervenciones según el contexto escolar y el respeto profundo por la singularidad de cada persona y su historia de vida. Por lo tanto esto implica comprender que la educación inclusiva no es un lugar al que las personas en situación de discapacidad deben adaptarse, sino un espacio que debe transformarse para incluirlas genuinamente, garantizando igualdad de oportunidades para aprender y proyectar sus vidas.

En un mundo que avanza hacia la inclusión, es imprescindible que nos formemos y posicionemos con compromiso en este campo, ayudando a construir espacios educativos accesibles, con respeto hacia las diversidades. Porque cada niño/a, joven o adulto en situación de discapacidad que transita una trayectoria educativa con apoyos adecuados, con oportunidades de participación y con entornos que crean en sus posibilidades, es un paso más hacia una sociedad inclusiva, reconociendo que la autonomía no es un privilegio, sino un derecho.

A modo de cierre, preponderar la educación inclusiva como Terapistas Ocupacionales implica ampliar nuestras prácticas, repensar estrategias y sobre todo, creer en el potencial de cada persona para vivir en sociedad de manera activa. Y en este sentido la Terapia Ocupacional tiene mucho para ofrecer, no solo desde técnicas de intervención, sino también desde una mirada ética que sitúe a la ocupación como un derecho, a la autonomía como una meta posible y a la inclusión como

un camino que vale la pena recorrer, cada día, con cada persona, en cada aula.

Bibliografía inicial y fuentes documentales

- Álvarez Oquendo, R. y Chamorro Benavides, D. (2017). Estrategias didácticas para la incorporación del diseño universal para el aprendizaje en la escuela rural. *Panorama*, 11(21), 68-81.
<https://www.redalyc.org/pdf/3439/343976490007.pdf>
- Barría Rojas, S. y Jurado de los Santos, P. (2016). El perfil profesional y las necesidades de formación del profesor que atiende a los alumnos con discapacidad intelectual en la formación laboral. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 287-310.
- Beltrami, C., Ries, M. y Silveira, C. (2020). Recorrido histórico de la Terapia Ocupacional en la Educación Especial en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina entre 1985-2020. *Universidad Nacional de San Martín*.
<https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1364/1/TFI%20ICRM%202020%20BC-RCM-SC.pdf>
- Blanco, R., y Duk, C. (2010). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Universidad Central de Chile*.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/120844/Educacion_inclusiva_en_America_Latina_y_.pdf?sequence=1
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Instituto de Investigación Gino Germani.
<https://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2019/11/DHIS2.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). FUHEM Ecosocial.
[Booth, T. Y Ainscow, M. Guía Para La Educación Inclusiva. Desarrollando El Aprendizaje Y La Participación En Los Centros Escolares : Booth y Ainscow : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](https://www.unhcr.org/refugees/10366/120844/Educacion_inclusiva_en_America_Latina_y_.pdf?sequence=1)
- Cajal, V. y Castillo, L. (2008). Familia y discapacidad (p. 162). Facultad de Ciencias Médicas.
https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55561/9789507101113_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Cecco, N. L., Ben, M. F., Bina, R. A., Gieco, M. S., Cassottano, G. M., Menoni, J. E., Agostini, A. F. y Camarada, N. (2020). Cambio de paradigma de la educación especial: Análisis de las estrategias en las escuelas de educación integral y en los centros educativos integrales de la provincia de Entre Ríos, a partir de las prácticas profesionalizantes y los procesos de formación. *El Cardo*, 16, 32–51. <https://ojstesteio.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/971>
- Coll, C. (2007). Psicología de la educación y práctica educativa: Necesidad y utilidad de una relación compleja. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2009402719>
- Gimeno Iñiguez, H., Pérez Etxeberria, B., Cirez Garayoa, I., Berrueta Maetzu, L. M. y Barragán, C. (2009). Terapia ocupacional en educación. *TOG (A Coruña)*, 6(Supl. 4), 353-364. <https://www.revistatog.com/suple/num4/edu1.pdf>
- Guerra, B. G. (2015). Terapia ocupacional en la escuela: De la teoría a la práctica. *TOG (A Coruña)*, 7, 115-126. <https://www.revistatog.com/mono/num7/escuela.pdf>
- Jordán de Urríes, F. y Verdugo, M. A. (2013). Transición a la vida adulta. Discapacidad e inclusión para la docencia. En A. Amaru (Ed.), *Educación y discapacidad* (pp. 359-378). Amaru Ediciones. <https://perkinsla.org/wp-content/uploads/2024/06/Preparacion-para-la-vida-adulta.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión* (1a ed.). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf
- Navas, M. G. (2021). El diseño universal de aprendizaje: Una revisión sistemática. *Revista Ecos de la Academia*, 7(14), 16-16. <http://revistasoj.s.utm.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/621>
- Palavecino Richard's, F. (2014). *Derechos humanos e inclusión social: Un enfoque desde la intervención comunitaria a través de un dispositivo radial*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social. http://kimelu.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/331/TG271_PalavecinoRichard%2527s-Peluso_2014.pdf

- Pallisera, M. (1996). La transición a la edad adulta y vida activa de personas con discapacidad psíquica: Criterios para intervención educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2835300>
- Pousada Garcia, T. (2015). Praxis desde la teoría, ¿Es posible la transferencia desde la universidad hacia la realidad? *TOG (A Coruña)*, 7. <https://www.revistatog.com/mono/num7/universidad.pdf>
- Restrepo, I. (2012). Opciones y apoyos para la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual (OAT): Construyendo camino hacia el desarrollo desde una nueva mirada. En *Memorias de las VIII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad* (pp. 239-255). <https://inico.usal.es/cdjornadas2012/inico/docs/665.pdf>
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2003). *Calidad de vida: Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial. [Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales - Dialnet](#)
- Sus, M. C., Bedzent, T., & Iuri, T. (2019). *Mediaciones que ayudan a aprender: las voces de los aprendientes*. Proyecto de Investigación 04/V099-2. Anuario del Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA), Universidad Nacional del Comahue. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/anuariocurza/article/view/2491>
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2019). Proyecto lenguaje inclusivo en la UNMDP (Anexo OCS 1245). Programa Integral de Políticas de Género de la Secretaría de Bienestar de la Comunidad Universitaria. [ocs_1245-19_lenguaje_inclusivo-anexo.pdf](#)
- Valles, M. S. (2007). Entrevistas cualitativas. CIS. https://books.google.com/books/about/Entrevistas_cualitativas.html?id=6xkfw-n9n8EC
- Valls, F. y Martínez, V. J. (2005). Discapacidad y transición a la vida activa. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309060.pdf>
- Verdugo, M. Á., & Schalock, R. L. (2009). Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: Perspectivas para la planificación y prestación de servicios. *Siglo Cero*, 40(2), 7-19. <https://doi.org/10.14201/scero200940271>
- Villagra, A. B. (2024). Terapia ocupacional en escuelas: Un análisis de las producciones argentinas escritas (1985-2015). *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 32(spe1), e3802. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoEN392738023>

Otero Otero, V. (2015). Terapia ocupacional y educación inclusiva: una aproximación a la producción científica. *Universidad da Coruña*.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/16795/OteroOtero_Vanessa_TFG_2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Yupanqui Concha, A., Aranda Farías, C. A., Vásquez Oyarzun, C. A. y Verdugo Huenumán, W. A. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: Su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista de la educación superior*, 43(171), 93-115. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n171/v43n171a5.pdf>

Normativa

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (Ley 26.378) (2008)
Artículo 24. Boletín Oficial de la República Argentina (9/6/2008).

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (Ley 26.378) (2008)
Artículo 29. Boletín Oficial de la República Argentina (9/6/2008).

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (Ley 26.378) (2008)
Artículo 30. Boletín Oficial de la República Argentina (9/6/2008).

Dirección General de Cultura y Educación, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires- Tareas de las y los integrantes del equipo de trabajo institucional de la Modalidad de Educación Especial, 2024.
<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2025-01/DI-20-2024.pdf>

Ley de Educación Provincial (N, 13688), (2007). Artículo 2. Boletín oficial de la República Argentina (10/07/2007).

Ley de Educación Provincial (N, 26206) , (2006). Artículo 3. Boletín oficial de la República Argentina (28/12/2006).

Ley de educación provincial (N, 26206) , (2006). Artículo 11. Boletín oficial de la República Argentina (28/12/2006).

Propuesta curricular “Formación Integral de Adolescentes, Jóvenes y Adultos con Discapacidad”. RESOC-2022-3743-GDBA-DGCYE. La Plata, Buenos Aires, 29 de diciembre de 2022.

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-04/Propuesta%20Curricular%20para%20la%20Formaci%C3%B3n%20Integral%20de%20Adolescentes%20y%20J%C3%B3venes%20con%20Discapacidad_0.pdf

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado.

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes. La presente investigación es conducida por Emilia Merlo y Milagros Irigaray de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional De Mar del Plata. La meta de este estudio es, comprender acerca de las experiencias de los y las terapeutas ocupacionales en el desarrollo de propuestas de inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad, en los Centros de Formación Profesional de la ciudad de Mar del Plata en el año 2025.

Si usted accede a participar en este estudio, se le solicitará responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones en los dispositivos (celulares) serán borradas. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Irigaray, Milagros y Merlo, Emilia

He sido informado (a) de que la meta de este estudio es comprender acerca de las experiencias de las y los terapeutas ocupacionales en el desarrollo de propuestas de inclusión de las y los estudiantes en situación de discapacidad, en los Centros de Formación Profesional de la ciudad de Mar del Plata.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Anexo 2. Guión de entrevista.

Datos sociodemográficos

- Nombre y apellido.
- Edad.
- ¿En qué universidad estudió?
- ¿En qué año se recibió?
- ¿Has hecho formación de posgrado o realizado cursos?
- ¿En qué escuela trabaja?
- ¿Hace cuánto se desempeña en la docencia?
- ¿Qué rol/cargo ocupa dentro de la escuela?
- ¿Hace cuánto desempeña ese rol?
- ¿Pasó por diversos roles dentro de la institución? ¿Cuáles?

Rol de la familia

- ¿Cuál es su percepción sobre el rol de la familia en el proceso de formación profesional de los estudiantes en situación de discapacidad?
- ¿De qué manera se involucran las familias a lo largo del proceso educativo?
- ¿Ha enfrentado desafíos en cuanto a la participación familiar de los estudiantes? ¿Cuáles?
- ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la participación familiar?

Apoyo y participación de la institución

- ¿Qué tipos de apoyos y recursos proporciona la institución para el desarrollo de las propuestas de inclusión?
- ¿De qué manera participan las instituciones en las propuestas de inclusión?
- ¿De qué manera las instituciones o escuelas de modalidad especial facilitan la dinámica de estas experiencias?
- ¿Cómo evalúa la efectividad de estos apoyos y estrategias en la práctica diaria?

Configuraciones de apoyo y estrategias implementadas

- ¿Qué configuraciones de apoyo realiza?
- ¿Qué estrategias se implementan durante el desarrollo de los cursos de formación profesional para estudiantes en situación de discapacidad?
- ¿Cómo se adaptan estas configuraciones teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante?
- ¿Podría ejemplificar o describir a partir de la trayectoria específica de un estudiante las configuraciones de apoyo que realiza en su recorrido educativo?

Metodología de evaluación de los estudiantes

- ¿Puede describir cómo es la metodología que utiliza para evaluar el desempeño de los estudiantes del curso de formación profesional?
- ¿Qué herramientas o criterios utiliza para medir el progreso de los estudiantes?

Desafíos de los T.O en experiencias de inclusión de cursos de formación

- ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta como terapeuta ocupacional en el contexto de la inclusión educativa?
- ¿Qué estrategias utiliza para buscar una posible resolución de los desafíos?

Sugerencias:

- ¿Qué mejoras o cambios recomendaría para fortalecer las propuestas de inclusión?