

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

Repositorio Kimelü

<http://kimelu.mdp.edu.ar/>

Licenciatura en Terapia Ocupacional

Tesis de Terapia Ocupacional

2019

Orientación Vocacional Ocupacional en adolescentes con Discapacidad Intelectual

Belatti, María Laura

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

<http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/155>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository





UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....

“Orientación Vocacional Ocupacional en adolescentes con Discapacidad Intelectual”

TESIS PRESENTADA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y
TRABAJO SOCIAL PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADAS EN
TERAPIA OCUPACIONAL

POR:

 Belatti, María Laura
 Perissé, María Sofía

Agosto 2019, Mar del Plata

Directora:

López, Jorgelina

Licenciada en Terapia Ocupacional

Asesora Metodológica:

Xifra, María Julia

Lic. en Terapia Ocupacional - Mg. en Psicogerontología

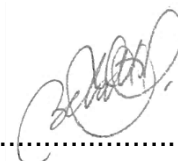
Investigadoras:

Belatti, María Laura

DNI: 36871189

Perissé, María Sofía

DNI: 37719230



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, queremos agradecer a Jorgelina, nuestra directora de Tesis y a Julia, nuestra asesora metodológica, por su tiempo y dedicación, por su paciencia y su contención, por los conocimientos y la enseñanza brindada a lo largo de este proceso de aprendizaje, no sólo profesional sino también en lo personal.

Quiero agradecer a mi familia y a mis amigos, los que están hoy y los que ya no, los que están lejos, los de toda la vida y a los que se sumaron en el camino, por acompañarme en cada paso de este largo proceso, no sólo en el último tramo de la tesis, sino durante toda la carrera. Por cada palabra de ánimo, por el empuje en los momentos difíciles, por festejar juntos mis logros, por aportar su granito de arena para que pueda cumplir mi objetivo y sentirlo como suyo, y por el apoyo incondicional. Por último, a mi compañera de tesis, gracias Lau por elegirme como compañera, por el aguante, por entenderme, por aceptarme y por complementarnos de la mejor manera, incluso en los momentos más complicados, y principalmente, gracias por ser mi amiga.

Sofi

Quiero agradecer a mis padres y abuelos por haberme dado, con mucho esfuerzo, la posibilidad de estudiar esta carrera, la cual elegí y transité con el corazón. También a mis hermanos, motor esencial en mi vida. Agradezco a mi amor, mi ejemplo de perseverancia, por motivarme y acompañarme estando tanto lejos como cerca. Gracias a mis primos, tíos, abuelos postizos y Fla, por transitar cada paso conmigo, siendo de gran apoyo en este recorrido, y a Claudio, por ser mi guía y contención en tantos momentos de mi vida. Por último, darles las gracias a mis amigas, en especial a Martina, quien fue mi sostén en la ciudad durante tantos años; a Anto, mi amiga de la infancia, por ser mi confidente y festejar juntas cada logro y a Sofía, por su generosidad y compañerismo durante este trabajo de investigación, y por pelearla codo a codo los últimos años de la carrera.

Mamá, este logro también es tu tuyo, gracias por no soltarme la mano jamás.

Lau

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	11
PARTE I	14
ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN	14
PARTE II	20
MARCO TEÓRICO.....	20
CAPÍTULO I	21
ADOLESCENCIA.....	21
El adolescente con Discapacidad Intelectual	27
El adolescente y su futuro laboral.....	31
CAPÍTULO II	37
DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	37
Discapacidad Intelectual y Formación Integral en Educación Especial.....	43
Discapacidad Intelectual y trabajo	49
Programas inclusivos en Argentina	53
CAPÍTULO III	55
ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL	55
PARTE III	66
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	66
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	75
PARTE IV	109
CONSIDERACIONES FINALES	109
BIBLIOGRAFÍA.....	115
ANEXOS	130

INTRODUCCIÓN

*“El ser humano - tenga o no discapacidad- debe ser, ante todo,
un ser que pueda habitar el mundo, creando, para ello,
su propio proyecto. Esa es la difícil apuesta...”*
(Rocha, 2008; en Visconti Delgado, 2014. P. 69).

La presente investigación surgió a partir de una Práctica Clínica, la cual es materia curricular de la carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional, perteneciente a la Facultad de Cs. de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La experiencia de Práctica Clínica se realizó en el periodo de Agosto a Diciembre del año 2016, en el Instituto Psicopedagógico Soles (ANEXO 1) ubicado en la calle Castelli N°2851 de la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires.

A lo largo de la práctica, y como proyecto final, surgió el “Proyecto de Orientación Vocacional Laboral para alumnos del CeFI básico” teniendo como destinatarios a los adolescentes que forman parte de los grupos del Centro de Formación Integral (CeFI) básico que tienen entre 14 y 18 años. El objetivo del proyecto fue acercar a los adolescentes al mundo del trabajo a partir de actividades lúdicas (de mayor atractivo para los alumnos), y reflexivas. Entre los temas que se abordaron como parte del mismo, aparecen las rutinas y los hábitos, su autoconocimiento, el desarrollo de su autonomía y el poder pensar en sus proyectos laborales a futuro. En el cierre y análisis del taller, se reflexionó acerca de la importancia de la experiencia en relación a la Orientación Vocacional de los alumnos en el proceso de acercamiento al mundo laboral, y como parte de este recorrido surge la inquietud de indagar sobre los intereses, necesidades y expectativas de los mismos, para poder dirigirlo de manera más acertada y acorde a las particularidades individuales de cada uno.

Se propuso realizar la presente investigación con los adolescentes que forman parte del CeFI superior debido a que se encuentran en el proceso de capacitación laboral en centros de formación profesional o cercanos a

realizarlo, y próximos a terminar su escolaridad para dar comienzo a proyectos de transición a su vida adulta.

Si se piensa en el trabajo, se debe pensar en un derecho. Se lo considera una necesidad humana, ya que permite obtener ingresos para subsistir, así como también desarrollarse y obtener una satisfacción personal (Dirección de Escuela Especial, 2007); es fundamental para la autorrealización de las personas, fomentando el desarrollo individual, su trascendencia en el mundo y la propia independencia. El trabajo proporciona un sentido de identidad, dignificando la condición de seres humanos, otorgando roles elementales para una integración social brindando la posibilidad de relacionarse con los demás (Morey Alzamora, 2013).

Al finalizar su educación escolar, los adolescentes con discapacidad intelectual deberían ingresar progresivamente al mundo adulto, siendo una de las áreas a desarrollar la laboral, por lo que resulta importante que la capacitación esté presente desde el principio (Rojo Vivot, 2007). Es fundamental darles el lugar para que se expresen, escuchar qué desean para sus vidas y cuál es el valor que le dan a los servicios que se les ofrecen y así poder desarrollar y planificar los apoyos que se necesiten para garantizar su participación en cada ámbito de la comunidad (Abbott & McConkey, 2006). A partir de esto se busca mejorar sus condiciones de vida y efectivizar sus derechos.

Desde el sistema educativo se trabaja para orientar a los alumnos de manera positiva en la búsqueda de empleo (Dirección de Escuela Especial, 2007), siendo fundamental la elección vocacional. Esta está condicionada por un proceso de construcción que inicia en la niñez. Durante la infancia, la

vocación se relaciona con fantasías, la cual se espera que cambie una vez llegada la adolescencia donde comienza a gestarse en función de los gustos, intereses, necesidades, habilidades y las oportunidades que brindan la situación real (Castignani & Gavilán, 2009), para determinar el futuro laboral al que la persona aspira.

Uno de los inconvenientes que experimentan los adolescentes con discapacidad intelectual para realizar la transición a la vida adulta, radica en la sobreprotección por parte de los padres que los posicionan en el lugar de niños eternos generando que ellos mismos también se vean como tales, y así quedan atrapados en una etapa infantil donde se vive únicamente en el presente. Otro de los conflictos que se les presentan a lo largo de este proceso, se basa en la dificultad para incluirse laboralmente. En muchos casos esto se debe a una actitud proteccionista por parte de la sociedad, a la imagen social de la discapacidad asociada a la dependencia y a la compasión, al desconocimiento acerca de la misma y de las posibilidades de las personas con necesidades especiales, así como también a la ignorancia de alternativas existentes para la inclusión laboral en el mercado ordinario, como lo es el empleo con apoyo (Pallisera Díaz, M., 2011).

A partir de lo expresado, se puede decir que esta investigación abre un campo de estudio en Terapia Ocupacional, centrándose en la posibilidad de pensar en el futuro laboral de adolescentes con discapacidad intelectual teniendo en cuenta que, para esta disciplina, el trabajo es uno de los componentes de la ocupación, siendo primordial tanto para la integración social de las personas, como también para el desarrollo de su personalidad. En otras palabras, el trabajo contribuye como un medio para obtener independencia

económica, una mejor estructuración del tiempo, mayor cantidad y calidad de interacciones, reconocimiento y pertenencia en un grupo social, como así también, una imagen positiva y útil de cada uno (Fundación Iberoamericana Down21, s/f).

Por esto resulta importante fomentar la orientación vocacional en los adolescentes que presentan discapacidad intelectual y asisten al CeFI superior del Instituto Psicopedagógico Soles, promoviendo el autoconocimiento de manera que atraviesen un proceso reflexivo para así brindarles la posibilidad de formarse laboralmente teniendo en cuenta sus intereses, necesidades y expectativas laborales. No se debería pensar en ocupación sin darle lugar a la subjetividad de cada persona, siendo protagonistas de su vida.

Se pretendió conocer esta población en particular, teniendo en cuenta su condición de adolescentes con discapacidad intelectual, y pensándolos en un contexto social e histórico determinado, ya que, como se desarrollará a lo largo de la investigación tanto esta etapa de la vida como el concepto de la discapacidad, han cambiado durante el transcurso de los años y en las distintas sociedades.

En función a lo expuesto, este estudio propone conocer los intereses, necesidades y expectativas laborales en adolescentes con discapacidad intelectual partiendo de interrogantes tales como: cuál es la visión que tienen dichos adolescentes acerca del trabajo y las habilidades laborales generales; cuáles son las percepciones que tienen respecto a sus relaciones con pares, padres y referentes escolares que podrían intervenir en sus elecciones frente a una futura capacitación laboral; cómo fue su trayectoria escolar en cuanto a tiempo de concurrencia a la institución, habilidades sociales y preferencias en

áreas de estudio; y los planes que poseen para cuando finalicen la etapa escolar, en relación a la realización de cursos de formación y la importancia que le otorgan a diferentes aspectos de la vida adulta. Lo que se buscó es recabar la información necesaria como un primer paso para mejorar el proceso de orientación vocacional, con el fin de poder trabajar y adaptar los aspectos más importantes a tener en cuenta acorde a cada caso particular, pensando en una futura capacitación laboral. La finalidad es que este proceso se base en los verdaderos deseos y necesidades de cada alumno, en relación a las habilidades laborales generales y sociales, como así también, sus preferencias, promoviendo la reflexión, la autopercepción y el autoconocimiento.

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

TEMA:

Intereses, necesidades y expectativas laborales en adolescentes con discapacidad intelectual en Centro de Formación Integral Superior.

PROBLEMA:

¿Cuáles son los intereses, necesidades y expectativas laborales de los alumnos que concurren al Centro de Formación Integral Superior del Instituto Psicopedagógico Soles en la ciudad de Mar del Plata en 2019?

OBJETIVO GENERAL:

Conocer los intereses, necesidades y expectativas laborales de los alumnos que concurren al Centro de Formación Integral Superior del Instituto Psicopedagógico Soles en la ciudad de Mar del Plata en 2019.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Caracterizar la muestra según edad, género y diagnóstico que figura en el legajo escolar.
- Conocer la visión que tienen los adolescentes que forman parte del Centro de Formación Integral Superior acerca del trabajo y las habilidades laborales generales.
- Indagar sobre las percepciones que los adolescentes tienen respecto a sus relaciones interpersonales con pares, padres y referentes escolares, que podrían intervenir en sus elecciones frente a una futura capacitación laboral.

- Caracterizar la trayectoria escolar de los adolescentes en cuanto a tiempo de concurrencia a la institución, habilidades sociales y preferencias dentro de las áreas de estudio.
- Conocer expectativas y planes de los adolescentes para cuando finalicen su etapa escolar, en relación a la realización de cursos de formación y la importancia que le otorgan a diferentes aspectos de la vida adulta.

PARTE I

ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

En principio, resulta importante destacar como uno de los antecedentes relevantes, el trabajo publicado por Lopes (2006) a partir de una investigación realizada en Sao Paulo, con el objetivo de promover la Orientación Profesional de jóvenes con déficit cognitivo. Fueron seleccionados seis participantes para trabajar en las trece sesiones en las que se abordó la inclusión y la autonomía de los participantes a través de cuatro ejes orientadores: autoconocimiento, concepciones sobre el trabajo, conocimiento de habilidades profesionales y elaboración de un plan de acción.

Las técnicas utilizadas debieron ser adaptadas mínimamente en lo que refiere a la simplificación del lenguaje. Las abstracciones de los conceptos tuvieron que ser incentivados con énfasis para tener mayor insight y que así puedan llegar a las reflexiones de manera más articulada.

Los participantes pudieron diferenciar empleo y trabajo, considerando que el primero refiere a una actividad de subsistencia y el segundo como la actividad que forma parte de la construcción de la identidad del ser humano, y por consiguiente, responsable de su satisfacción personal. El grupo que tenía ideas precarias acerca de sus posibilidades, incluso considerando que era necesario trabajar no importa en qué o cómo, pudo reflexionar acerca de sus proyectos de vida articulándolos con las habilidades e intereses de cada uno.

En la investigación “Las personas con discapacidad intelectual: estudio de la situación socio laboral en la comunidad de Madrid”, Villa Fernández (2007), pretendió conocer la realidad laboral de estas personas para saber si la misma se puede mejorar, y de qué manera. Destaca la necesidad de que se produzca un cambio en el rol familiar, evitando la sobreprotección y tomando consciencia de las dificultades y capacidades que presentan estas personas

con discapacidad intelectual, posibilitándoles así, su inserción socio laboral, lo que dependerá a su vez, de las oportunidades y apoyos que se les brinde.

En Chile, durante el año 2010 se realizó una investigación empírica en relación al campo ocupacional y a la mano de obra requerida en San Felipe, para conocer la proyección laboral de los estudiantes con discapacidad mental en esta comuna. La investigación, realizada desde un enfoque cualitativo se desarrolló en cuatro establecimientos educacionales (dos escuelas especiales y dos liceos técnico-profesionales) que brindan formación profesional a jóvenes con dicha característica. También, se indagó sobre la percepción y disponibilidad de los empresarios de la zona, con el objetivo de conocer la proyección laboral de esos estudiantes. Los resultados permitieron establecer diversas relaciones, dicotomías y hallazgos, que evidencian la falta de correspondencia entre demanda y oferta de mano de obra y formación laboral de los jóvenes con deficiencia mental (Mansilla De Larraechea et al., 2010).

Visconti Delgado (2014) escribió una tesina a la cual denominó “La orientación vocacional en jóvenes con discapacidad intelectual. Un aporte desde la psicopedagogía”. La investigación fue realizada en Casilda (Santa Fe), Cruz Alta (Córdoba) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Buenos Aires), tomando como referencia a directivos, psicólogos y psicopedagogos que orientan vocacionalmente a jóvenes con discapacidad intelectual. Las unidades de análisis fueron tres instituciones que llevan a cabo esa labor. Los objetivos generales del trabajo fueron delimitar el abordaje de la orientación vocacional en la discapacidad intelectual e identificar a la psicopedagogía como campo propicio para abordar esta área y con esta población. Como conclusión final de esta investigación, se corroboró que hay escasos lugares destinados a la

orientación vocacional de los jóvenes con discapacidad intelectual, y que aquellos que funcionan en la actualidad (que fueron indagados a lo largo de esa investigación) son pioneros en esta temática. Los profesionales entrevistados destacan la importancia de adaptar, construir y pensar los talleres en función de las particularidades y las características de aquellas personas a las que va dirigido, además de sus gustos, deseos, intereses, decisiones, etc. Apuntando a trabajar desde todas las áreas aspectos ligados a la autonomía, autovaloramiento y el desarrollo social. Además, hace hincapié en la importancia del rol del psicopedagogo en el proceso de orientación vocacional.

De las tesis realizadas por alumnos de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), puede verse que algunas de ellas desarrollan puntos en común con la presente investigación:

Aparicio, Codutti y López (1995-1996) realizaron un trabajo final llamado “Integración de adolescentes con retardo mental leve a Centros del Sistema Ordinario de Formación Profesional”, con el objetivo de determinar los factores personales que posibilitan y los que dificultan el acceso a este proceso de integración. Al concluir la investigación, los resultados arrojados por la misma se establecen generalizaciones, por lo que, no todos los alumnos con retardo mental leve pueden ajustarse rigurosamente a éstas.

Para lograr una real integración en los cursos del sistema ordinario de formación profesional, resulta necesario tener en cuenta no solo las capacidades de la persona a integrar, sino también a la familia, el medio socio-cultural e instituciones. Algunos alumnos con retraso mental leve, por sus características, requieren otras modalidades de capacitación laboral, por lo que

no es posible beneficiarse con la integración a los centros ordinarios de formación profesional.

En el año 2013, Jerez, La Placa, y Guzmán Rosa escribieron “Proyecto de Integración Laboral. Un impacto en la vida de los adolescentes con discapacidad intelectual” con la finalidad de sistematizar la experiencia de campo realizada en la práctica clínica en el rol de integrador laboral con el fin de describir el impacto del Proyecto de Integración Laboral (PIL) en la conducta adaptativa de los adolescentes con discapacidad intelectual que concurren al CeFI de la Escuela Especial N° 503 de la Ciudad de Mar del Plata. Participaron 13 alumnos los cuales presentaban como característica común la discapacidad intelectual, siendo la muestra heterogénea en etiología y género, con un rango de edad promedio entre 16 y 21 años. Se registró un impacto en la conducta adaptativa, observando cambios positivos en la autonomía personal, Interacción Social, Hábitos Laborales, y en menor medida en el Rol del Sujeto en la familia.

Particularmente, se considera que las mencionadas investigaciones pueden actuar como antecedentes desde varias perspectivas de análisis: Ya sea la similitud de la población personas con discapacidad intelectual, así como también el hecho de que son investigaciones que se relacionan con el área de la capacitación laboral, la integración laboral y la orientación vocacional visto desde diferentes aspectos y puntos de vista.

Al no encontrar coincidencias en la búsqueda con la temática elegida, se cree que es tanto propicio como importante para el área de Terapia Ocupacional investigar acerca de los intereses, necesidades y expectativas laborales de los adolescentes con discapacidad intelectual, ya que aborda una

de las bases fundamentales de la profesión, como es la importancia de pensar en una futura formación laboral como el punto de partida para posibilitar una inclusión laboral; a partir de una entrevista semiestructurada y un encuentro reflexivo a cargo de una docente de la institución, se comienza a pensar en sus expectativas internas e identificar los aspectos a trabajar en pos de fomentar el desarrollo de la autodeterminación de estos adolescentes.

PARTE II

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

ADOLESCENCIA

Arminda Aberastury y Knobel (2004) definen a la adolescencia como: “un período de transición entre la pubertad y el estadio adulto del desarrollo” (P. 13).

Por su parte, Freire de Garbarino y Maggi de Macedo (1992) plantean que la adolescencia es un período de “quiebre”, de “fractura” ya que conlleva un salto en la vida del ser humano, por el pasaje de niño a adulto. Consideran que, para convertirse en un adulto, los adolescentes dependen de cómo elaboran las pérdidas que marcan esta etapa.

Estas pérdidas y duelos constituyen un desequilibrio necesario en la adolescencia, lo que permitirá una adecuada constitución de la personalidad.

El niño entra en la adolescencia transcurriendo una búsqueda de sí mismo y de su identidad. En este momento se observa con dificultades, incertidumbres y conflictos magnificados que trae consigo desde su niñez. Esto le permite una futura madurez en su vida adulta.

No hay una conducta rígida y lineal, sino que esta es lábil y oscila constantemente debido a los procesos de introyección y proyección. Se caracteriza por presentar sentimientos de ansiedad, depresión y cambios permanentes de humor que los lleva a refugiarse en sí mismo.

Se presenta en esta etapa el *Duelo por el Cuerpo Infantil Perdido*, donde el adolescente debe cambiar su esquema corporal y vivir un nuevo conocimiento físico de sí mismo. En un primer momento, el adolescente niega la pérdida de sus condiciones infantiles y se le dificulta aceptar las realidades más adultas que se le presentan, como son los cambios biológicos y morfológicos de su propio cuerpo.

Este periodo en la vida de las personas se caracteriza por la evolución

sexual desde el autoerotismo hacia la sexualidad compartida. Implica el mantenimiento de la bisexualidad de la primera infancia a través de la actividad masturbatoria (la cual es de carácter exploratorio); frente a esto surge el duelo que implica un intento maniaco de negar la pérdida de bisexualidad. Una vez elaborado el mismo aceptará su genitalidad, y al comenzar con el ejercicio genital aparece la búsqueda de pareja y el enamoramiento.

Dependiendo de cómo se elabore este proceso, va a dar lugar a la percepción que tenga de sus padres, cómo se relaciona con los mismos y cómo será su separación de ellos. La identidad en los adolescentes se constituye a partir del condicionamiento que otorga el medio. Los padres y la sociedad le quitan las actitudes de cuidado y protección que tenían en la infancia y, de esta manera, los obligan a introducirse en el mundo adulto y asumir nuevos roles. Esto implica el *Duelo por la pérdida de los padres de la infancia* (Aberastury & Knobel, 2004).

A la crisis del adolescente le corresponde la crisis parental, donde comienza un periodo de transición desde una relación padres-hijo a una relación adulto-adulto, lo que le permitirá a su vez, el paso de la dependencia a la autonomía (Mannoni, et. al., 1996).

Las personalidades individuales, así como la formación de la identidad, comenzarán en la adolescencia ya que el sujeto en esta etapa descubre y asume su autonomía individual (Enciclopedia de características, 2017).

Ocurre, también, la maduración social, refiriéndose a ir cambiando modelos de pertenencia y de comunidad (organizados en bandas o tribus) que brindan un sentido comunitario hasta encontrar con cual se identifican (Enciclopedia de características, 2017). Lo que busca en este periodo es la

uniformidad que le permite sentirse seguro y tener estima personal (Aberastury & Knobel, 2004).

Uriarte (2010) plantea como identificaciones: “a un proceso mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente sobre el modelo de este” (P. 2).

Esto se relaciona a sentimientos de admiración, es por eso que aparecerán ídolos acordes a sus intereses (por ejemplo: músicos, actores, deportistas, etc.), así como también, se destaca la identificación con los líderes de grupo de pertenencia de los cuales intenta ser parte (Garbarino, González & Faragó, 2010 en Pasqualini & Llorens, 2010). El sentimiento de pertenencia es tan intenso que resulta casi imposible separarlo del grupo, esto lo lleva a verse influenciado por el mismo en cuanto a los gustos, modas, vestimenta, costumbres, preferencias de distinto tipo, etc. Para poder asumir una identidad adulta, el adolescente debe primeramente pasar por esta experiencia grupal para luego separarse de los mismos (Aberastury & Knobel, 2004).

Cabe agregar que en este periodo los adolescentes se sienten omnipotentes e indestructibles gracias al narcisismo que poseen, sienten la necesidad de probar todo, con el pensamiento de que jamás les sucederá nada malo (Garbarino, González & Faragó, 2010, en Pasqualini & Llorens, 2010).

Pueden aparecer crisis religiosas, como un intento de solucionar la angustia provocada por la búsqueda de identificaciones positivas, la pérdida del cuerpo infantil y la separación con los padres.

Otro de los procesos que atraviesa el sujeto en el paso de la niñez a la adultez es el recurrir al pensamiento para compensar las pérdidas que ocurren

en sí mismo y no pueden evitar. Fantasea e intelectualiza de forma defensiva frente a estas situaciones de pérdida tan dolorosas.

Durante esta etapa se producen cambios constantemente en el desarrollo cognitivo, a pesar de no presentar signos externos y visibles como el desarrollo físico (Coleman & Hendry, 2003). Es un paso de lo concreto a lo abstracto, de lo real a lo posible. Si bien antes se relacionaba con los objetos y el mundo de manera omnipotente y egocéntrica, ahora puede tener un control más real y objetivo de las cosas, permitiéndole también, tener en cuenta el punto de vista de otras personas (Merino Gamiño, 1993).

“Estos cambios hacen posible el paso hacia la independencia del pensamiento y la acción, permiten desarrollar al adolescente una perspectiva temporal que incluye el futuro, facilitan el progreso hacia la madurez en las relaciones, contribuyen al desarrollo de las destrezas de comunicación y, finalmente, subyacen a la capacidad del individuo para asumir papeles adultos en la sociedad” (Coleman & Hendry, 2003. P. 44).

Durante la adolescencia, el tiempo adquiere características particulares donde el sujeto se relaciona con éste como si fuera un objeto manejable. Aparecen dificultades a la hora de percibir y discriminar entre pasado, presente y futuro, dando lugar a sentimientos de aislamiento y soledad. Cuando comienza este periodo, el adolescente se rige por un tiempo corporal o rítmico, experiencial o vivencial; esto se puede relacionar con los duelos propios de esta etapa, su modo narcisista de relacionarse y la ambigüedad de su conducta. En el momento en el que el adolescente es capaz de proyectarse al futuro, pudiendo elaborar y esperar en el presente y reconociendo el pasado,

es cuando logra superar uno de los problemas principales de la adolescencia. (Aberastury & Knobel, 2004).

Por otra parte, resulta necesario referenciar a la adolescencia con la multiplicidad de situaciones sociales en las que esta etapa de la vida se desenvuelve. La generación refiere a los estímulos de una época, una diacronía compartida, una estructura transversal, y no solo a una coincidencia en la época de nacimiento (Margulis & Urresti, 2008). “La generación alude a la época en que cada individuo se socializa, y con ello a los cambios culturales acelerados que caracterizan nuestro tiempo. Cada generación puede ser considerada, hasta cierto punto, como perteneciente a una cultura diferente, en la medida en que incorpora en su socialización nuevos códigos y destrezas, lenguajes y formas de percibir, de apreciar, clasificar y distinguir” (Margulis & Urresti, 2008. P. 3). En cada momento histórico y en cada sector social, el hombre se desenvuelve en un marco, históricamente construido, de conceptos, significaciones, valores, costumbres y formas de comportamiento. La cultura, la época, el género y la diferenciación social, influyen y condicionan las formas en las que los adolescentes experimentan los años de crecimiento y madurez corporal. Durante la adolescencia los comportamientos se orientan y les otorgan sentido a los modos de inserción en la vida social a partir de símbolos, prescripciones y significados (Margulis, 2004). Los mecanismos de socialización a los que el adolescente tenga acceso, influenciarán la conducta. Estos pueden ser la educación formal, la familia, como así también, los grupos sociales, y es a partir de éstos que adquiere su forma de relacionarse con la sociedad y consigo mismo (Enciclopedia de características, 2017).

Los cambios culturales a nivel social y político en conjunto con la revolución informática y tecnológica de las últimas décadas, las cuales dan lugar a transformaciones en el plano de la información y de la comunicación, influyen notablemente en las formas de vivir, de percibir y de vincularse (Margulis, 2004).

Esto se puede relacionar con lo que mencionan Alicia Fernández y Jorge Gonçalves Da Cruz (2017), en lo que refiere a que en un principio las figuras enseñantes se constituyen dentro del ámbito familiar y escolar; se puede decir que ahora, las referencias subjetivantes pasan de lo familiar a lo extrafamiliar. Dentro de estos últimos, toman mayor importancia la televisión, los medios masivos de comunicación y figuras públicas, los cuales influyen en los intereses, emociones, ánimo, predisposición, la capacidad de pensar, de aprender y de atender, etc.

La transición a la vida activa y adulta se reconoce como un momento especialmente importante en la vida de las personas en la medida en que culminan los procesos de socialización anteriores, ubicándonos en una determinada posición en la estructura social (Crespillo, De Martino, & Vieyra, 2018).

El adolescente con Discapacidad Intelectual

Para entender las particularidades de un adolescente con discapacidad intelectual, resulta interesante pensar en él desde sus orígenes y su realidad como niño con discapacidad dentro de una familia, ya que esto influye en el proceso de construcción de su subjetividad.

Según explica Esteban Levin (2003), existe un tiempo cronológico anterior al nacimiento de un bebé, llamado Anticipación Simbólica, en el que ese niño-hijo fue imaginado, simbolizado y anticipado según las fantasías personales de los padres, dentro de una época y cultura determinada. Sobre este niño por nacer se genera la “existencia de un supuesto sujeto hijo ideal” (P. 30). Con el nacimiento aparece la Resignificación por parte de los padres, la cual implica un nuevo tiempo subjetivo donde estos dan un nuevo sentido a dicho ideal a partir del encuentro con su hijo.

Cuando nace un hijo con discapacidad, para los padres se abren diversos caminos y escenarios referidos al mismo:

1-Sienten culpa y aparecen reproches, que son escondidos por un amor simbiotizado, donde dedican todo su tiempo a la problemática de su hijo.

2- No se lo identifica como hijo, sintiendo rechazo, y viendo solo su discapacidad.

3- Los padres pueden realizar una separación entre hijo y discapacidad, para que estos niños puedan construir una escena apartándose de lo discapacitante o representante de la misma. Esto implica que puedan transitar un camino de duelo, elaborar y resignificar la idea de hijo ideal.

La importancia de que ocurra la Resignificación por parte de los padres, radica en que el niño se autodefinirá a partir de la experiencia brindada por las relaciones con el otro, ya que estas le permitirán formarse no sólo como un sujeto individual, sino también como un sujeto social. Éste absorbe y se apropia tanto lo otorgado por los padres, como así también por la sociedad, para comenzar el proceso de construcción propia (Cabezas de la Roche, J., 2014).

Por su parte, Marta Schorn (2013) plantea que los padres de un niño con discapacidad, atraviesan crisis durante el desarrollo del mismo. Al llegar la adolescencia, la crisis se manifiesta por la expectativa de que sus hijos obtengan grandes logros y sobresalgan en aspectos tanto sociales como académicos, llevándolos a tener conductas de expulsión o sobreprotección, las cuales no proveen las condiciones necesarias para que eso ocurra, ni da lugar a que el hijo crezca.

Esta sobreprotección, entre otros motivos, no solo va a impactar en el desarrollo de la autonomía de los adolescentes, sino también, va a generar una menor socialización de los mismos con respecto a otros adolescentes que no tienen discapacidad, a pesar de presentar iguales intereses, necesidades y dudas. Esto se debe a que esta actitud por parte de los padres, genera que los hijos no sean capaces de asumir responsabilidades, dificultando así su independencia (Baez, 2016).

A partir de esto, surge en los padres la creencia de que estos sujetos con discapacidad intelectual viven una niñez eterna. Esto se refleja en la negación de su desarrollo sexual, su lenguaje, y la imposibilidad de quienes lo rodean de poder considerar qué quiere el adolescente para él (Castro Hernández, 2008). Blanca Núñez (2008) manifiesta que la adolescencia debería ser un ciclo que dé lugar al diálogo entre padres e hijos donde puedan poner en palabras la discapacidad en un proceso de elaboración y aceptación de su condición; siendo un momento oportuno para desmitificar ideas erróneas, falsas expectativas de curación y elaborar proyectos propios en función de sus potencialidades. El acompañamiento de los padres resulta importante ya que, cabe aclarar, nuestra población presenta dificultad para visualizar estos

proyectos a futuro debido a que viven un intento de cristalización de la temporalidad, es decir, el tiempo pareciera detenerse, lo que implica un impedimento de su acceso al tiempo adulto (Fainblum et al., 2012).

En base a esto, el adolescente con discapacidad intelectual tiene menor oportunidad de reflejarse como pares con quienes no presentan discapacidad. Esto puede relacionarse con el hecho de que en esta etapa el adolescente debe afianzar su nueva identidad, dejando atrás la infantil, para encaminarse hacia una más adulta. Como se expuso anteriormente, en el desarrollo del adolescente sin discapacidad se transcurre por una etapa en la que se identifica con sus pares para luego dar lugar a su propia identidad; sin embargo, los sujetos con discapacidad suelen visualizar a quienes no la poseen como “mayores” siendo difícil para ellos conformar un mismo grupo (Fainblum et al., 2012).

Es importante, tener en cuenta que los lugares donde principalmente estos adolescentes comienzan a relacionarse con sus pares son dentro de espacios de formación. Por lo que, aquellos que transcurren dicha formación incluidos dentro de escuelas o espacios de capacitación comunes, tendrán mayores posibilidades de conformar grupos con otras personas que no presenten discapacidad; a diferencia de aquellos que sólo transcurren por una escuela especial o talleres protegidos, por ejemplo, y sus posibilidades de vincularse son principalmente con otros sujetos con discapacidad. Cabe destacar que el Instituto Psicopedagógico Soles, propone una educación inclusiva dentro de diferentes espacios e instituciones con las que comparte proyectos, difundiendo y socializando al Paradigma Social de la Discapacidad, el cual se expondrá a lo largo del Capítulo II.

El adolescente y su futuro laboral

“Así como los niños precisan jugar y aprender, no sólo ni principalmente para insertarse en la cultura, sino para constituirse como humanos, los jóvenes precisan trabajar, no sólo para sobrevivir materialmente, sino para promover y sostener la salud mental” (Fernández & Gonçalves Da Cruz, 2017. P. 33).

El concepto de futuro va cambiando a lo largo del desarrollo de la adolescencia. En un primer momento los niños viven inmersos en el presente, de modo que la imagen que pueden tener de ellos mismos en relación al futuro no se ajusta a los límites de realidad o de lo posible, sino que se rige por fantasías. A medida que avanza el tiempo, el futuro comienza a visualizarse de manera más realista; aproximándose inevitablemente en función de las presiones y expectativas de la sociedad y de la propia familia. Ante esta situación se ven en la necesidad de comenzar a formar un proyecto de vida adulta, para lo que deben elaborar estrategias que les permitan salir de la fantasía en función de concretar sus planes en el mundo real. Cuando van adentrándose en la última etapa de la adolescencia, el futuro se percibe muy cercano, y surge la necesidad y/o la presión por parte del entorno de independizarse económicamente; lo que los lleva a buscar un futuro laboral. Entonces, los intereses se afirman y estabilizan en función de las expectativas de los roles adultos que pronto van a desempeñar, dando lugar a una identidad personal (Merino Gamiño, 1993).

El ámbito de trabajo es uno de los campos privilegiados para la construcción de la identidad, ya que el lugar donde éste se desempeña se

convierte en una referencia central para construirla (Fernández & Gonçalves Da Cruz, 2017).

El significado sobre el trabajo, que se va construyendo y luego es internalizado, es un componente importante de la identidad ocupacional de las personas. Entendiendo dicho término como: “un conjunto de creencias, actitudes y valores de la persona con respecto al trabajo. Éste funciona como un marco de referencia para la acción a través de las creencias individuales sobre los resultados que deben esperarse o desearse del trabajo (metas y valores laborales), lo que se tiene que dar o recibir en/de la situación laboral para lograr esos resultados (normas sociales) y el grado en que uno se identifica con el trabajo (centralidad del trabajo en la vida personal)” (Gracia, et al., 2001, en Zacarés González & Llinares Insa, 2006. P. 128).

Las principales problemáticas que afrontan los adolescentes con discapacidad intelectual, refieren al desarrollo de la autodeterminación, la cual se define como: “el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su vida, de sus elecciones y de la toma de decisiones, sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias, definición que pone el acento en la posibilidad de actuación, condición indispensable para elegir o tomar decisiones que afecten directamente alguna situación o aspecto relacionado con la propia vida” (Arroyave Palacio & Freyle Nieves, 2009. P. 63). “Incluye habilidades como: la elección, la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas, la adquisición de habilidades, la autoobservación, la evaluación y el autorrefuerzo, el locus de control interno, las atribuciones positivas de autoeficacia y las expectativas de resultado, el

autoconocimiento y el conocimiento de sí mismo” (Arroyave Palacio & Freyle Nieves, 2009. P. 56).

Ser autodeterminado significa ser un sujeto y no sólo un individuo, implicando la posibilidad de elegir desde su subjetividad. A partir de los primeros vínculos se inicia la constitución del sujeto como un proceso activo y permeable a cambios, que se da a lo largo de toda la vida. Además, se deben considerar cinco componentes dinámicos que configuran la subjetividad y la manera particular de ser en el mundo: cuerpo, mente, los encuentros, los otros y la historia (Aznar & Gonzalez Castañón, s/f).

La mayoría de las personas con discapacidad intelectual no han adquirido las habilidades indispensables para responder a las exigencias de la vida adulta ya que transitan escasas oportunidades de tener una vida más plena en la comunidad, generando que se mantenga una dependencia de sus referentes (padres, profesores o adultos) a la hora de darle valor a las acciones y tomar decisiones que le permitan adaptarse a los cambios que exige el entorno. Esta particularidad en el desarrollo de la autodeterminación que presenta este grupo genera: una restricción de su participación en situaciones que involucren sus intereses, gustos y deseos en la vida cotidiana; la imposibilidad de aplicar conocimientos adquiridos frente a situaciones nuevas debido a las restricciones de los entornos; e insuficiente cantidad de alternativas para resolver un conflicto cuando se presenta la necesidad de hacerlo.

Existen diferentes factores que motivan el interés por trabajar la autodeterminación dentro del contexto de la Educación Especial: la globalización, las propuestas legislativas, la preocupación por la calidad de

vida, la visión positiva de la discapacidad y el proceso de transición a la vida adulta, con el fin de favorecer el bienestar y la satisfacción personal y así fomentar la inclusión en la comunidad. Para esto se crean nuevos modelos de enseñanza y desarrollo que tengan en cuenta la autodeterminación como un elemento esencial para la etapa de transición que se encuentran atravesando los adolescentes con discapacidad intelectual, contemplando: partir de los intereses y necesidades del grupo para estructurar las actividades, posibilitar la mediación de un maestro o compañero significativo, permitir elegir, tomar decisiones y solucionar problemas a partir de múltiples experiencias, y utilizar apoyos verbales o físicos que se irán quitando paulatinamente. Es importante que estas acciones sean reforzadas en el hogar, para lograr mantener y generalizar los aprendizajes en diferentes contextos (Arroyave Palacio & Freyle Nieves, 2009).

Frente a una persona con discapacidad, en ciertos casos, aparecen prejuicios implícitos o explícitos produciendo actitudes y conductas discriminatorias. En el ámbito laboral esto se manifiesta, cuando una persona con discapacidad habilitada profesionalmente no es elegida para un puesto, por sobre alguien que presenta menor preparación y no tiene discapacidad. Así mismo, el hecho de tener lástima o sobreproteger al sujeto con discapacidad, son otras formas encubiertas de rechazo que puede confundirse con buenas intenciones y están aceptadas socialmente. Otro punto importante, es dejar de relacionar al discapacitado con las tareas laborales improductivas, con una menor cuantía social, y/o con la pasividad (Rojo Vivot, 2007).

Si bien desde el ámbito público como del privado, se propone un método para incrementar la inclusión laboral de las personas con discapacidad llamado

“Empleo con Apoyo (ECA)”, cabe aclarar que en nuestro país aún no hay una legislación regulada vigente sobre el mismo, por lo que las obras sociales aún no brindan cobertura.

El ECA consiste en otorgar oportunidades de empleo a personas con discapacidad y otros grupos en situación de vulnerabilidad a partir de la utilización de apoyos individualizados. Este apoyo profesional se retira de forma gradual en tanto la persona logre desempeñarse de forma eficaz en su puesto laboral e incluirse socialmente en el ámbito de trabajo. De igual modo, es de gran importancia que previo al retiro del apoyo profesional, se detecten los llamados apoyos naturales que surgen de forma espontánea y natural (como jefes, compañeros de trabajo, etc.); estos se encargaran de ayudar a la persona en situaciones puntuales que lo requiera. Es de vital importancia que el lugar de trabajo sea integrado, es decir que conformen un mismo grupo las personas con y sin discapacidad, y no que se formen dos grupos aislados (Ministerio de Modernización, 2018).

Dentro de la metodología del ECA, se puede mencionar la Planificación Centrada en la Persona (PCP), la cual propone que a partir del apoyo de un grupo de personas que sean significativas para el sujeto, éste sea capaz de formular tanto sus propios planes y metas a futuro, como las estrategias, medios y acciones para lograrlos, teniendo en cuenta que cada persona es única, con sus propios intereses, necesidades y sueños (López Fraguas et al., 2004). Tiene en cuenta que adjudicar a estas personas en un rol estricto, fijarlos en su condición, etiquetarlos y no tener en cuenta las cambiantes circunstancias sociales y el aislamiento, los lleva a ser dependientes económica y socialmente, alejándose de la dignidad personal. Si lo que se

busca es su independencia, se conseguirá a partir de cambios en la actitud de la sociedad, los cuales faciliten el desempeño de estos individuos desde roles más activos y plenos, de acuerdo con sus posibilidades reales y con las oportunidades que gozan todas las personas de la sociedad (Rojo Vivot, 2007).

Se puede destacar esta investigación como una herramienta que dará lugar a la reflexión por parte de los adolescentes que concurren al CeFI Superior del Instituto Psicopedagógico Soles, sobre cuáles son sus intereses, necesidades y expectativas laborales, con el fin de que la información recabada sea utilizada por parte de los referentes institucionales, entre otros instrumentos, en el momento de acompañar la planificación de proyectos a futuro a partir de las individualidades de cada sujeto, así como promover o facilitar los apoyos que le serán necesarios dentro del ámbito en el que se desempeñe.

CAPÍTULO II

DISCAPACIDAD INTELECTUAL

A lo largo de la historia, se fueron sucediendo diferentes modelos hasta llegar al Modelo Social de Discapacidad: por un lado, el de Prescindencia con los submodelos Eugénicos y de Marginación, y por el otro, el Rehabilitador.

El modelo vigente se fundamenta en dos supuestos; por un lado, en que las causas que dan origen a la discapacidad son sociales, es decir, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad se tengan en cuenta. Por otro lado, se considera que estas personas son útiles para la comunidad, que tienen mucho que aportar a la sociedad, y que su contribución será en la misma medida que el resto de las personas (sin discapacidad), lo que tiene íntima relación con la inclusión y la aceptación de la diferencia, rescatando las capacidades y no acentuando las discapacidades (Palacios, 2008).

Adhiriendo a este modelo, Pantano (s/f) sostiene que cuando hablamos de discapacidad, estamos hablando de una población diversa, compuesta por personas de diferentes niveles socioeconómicos y edades, que nacieron con esta condición o que la adquirieron en alguna etapa del ciclo vital. Su funcionamiento pudo verse afectado de diferentes maneras dependiendo del origen o la causa, ya sean las dimensiones, el grado de intensidad o alguno de los dominios que la CIF define como el funcionamiento humano: la participación en la sociedad, la capacidad de comunicarse y de comprensión con el mundo, el poder manejarse con el entorno, las relaciones interpersonales, las Actividades de la Vida Diaria y el cuidado personal. Además, realiza un análisis del término “persona con discapacidad” y sus concepciones:

En relación a “ser persona”, hace referencia a que una persona es un “sujeto de derechos y obligaciones, acordes a su edad”. Si se tiene en cuenta esto, se debe reconocer y valorar las capacidades de cada uno e interpretar sus necesidades y, así, utilizar el término “persona con discapacidad”. Por otra parte, diferencia el término “persona con capacidades diferentes”, ya que a pesar de que distintas capacidades de las personas pueden verse afectadas o reducidas, solo hay una diferencia en su funcionamiento dada por el estado de salud y el entorno.

Otro punto para analizar, es el hecho de que la limitación que se presenta por un problema de salud o una deficiencia, es propia de la discapacidad. Se debe diferenciar de las limitaciones que las personas en general tienen y que simplemente son parte de la imperfección humana; como así también, se debe diferenciar a aquellas personas que tienen limitaciones relacionadas con su dificultad para participar en la sociedad debido a su situación socioeconómica donde la “discapacidad” está promovida y producida por el entorno (Pantano, s/f).

Por su parte, Agustina Palacios (2008) explica los llamados métodos de subsistencia de las personas con discapacidad, los cuales se basan en la búsqueda de la inclusión a través de la igualdad de oportunidades, y son la seguridad social y el trabajo ordinario, aceptándose sólo de manera excepcional y transitoria el empleo protegido. Sin embargo, el trabajo no es la única manera de inclusión en la sociedad, por ello que se insiste en la necesidad de que la discapacidad deba ser abordada desde un enfoque holístico.

Esto puede relacionarse con los tres pilares fundamentales del paradigma social: la educación inclusiva, la inclusión laboral y el apoyo de la vida independiente o autovalimiento.

Este modelo apoya la educación inclusiva, predicando la aceptación y la tolerancia de personas con determinadas necesidades.

“La nueva visión de inclusión desafía la verdadera noción de normalidad en la educación -y en la sociedad- sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia” (Palacios, 2008. P. 129). Sostiene que no basta solamente con la modificación de la escuela, con que los maestros adquieran nuevas habilidades, ni con la aceptación de la diferencia. Implica un cambio de ética desde la escuela, un compromiso moral con la inclusión de todas las personas dentro de un sistema educativo, como parte de un compromiso más amplio para con la sociedad (Palacios, 2008).

En relación a esto, Liliana Pantano (s/f) plantea que el uso de la expresión “persona con necesidades especiales” lleva a interpretar que las personas con discapacidad, tienen que ser satisfechas en espacios “especiales”. Se debe tener en cuenta que como personas tienen iguales necesidades que cualquier otro, algunos con ciertas dificultades para satisfacerlas de forma común y corriente por lo que a veces necesitan adaptaciones. En algunos casos, también tienen necesidades específicas dentro de las generales (ejemplo: educación especial) relacionado con limitaciones o restricciones que genera la propia discapacidad. Las necesidades dependen de cada dimensión de la persona, varían con el tiempo,

desarrollo y crecimiento, experiencia, etc. Lo importante es tener en cuenta todas las necesidades y no solo las relacionadas con la discapacidad.

Es importante identificar las diferentes clases de deficiencia que se asocian a las diferentes discapacidades teniendo siempre en cuenta la gran heterogeneidad que existe dentro de cada una. Dichas categorías son: la discapacidad física, la discapacidad sensorial y la discapacidad intelectual (Cruz Roja, s/f).

Según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), la discapacidad intelectual “se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento cognitivo como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.” (Verdugo Alonso & Schalock, 2010. P. 12).

Siguiendo esta línea, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V define la Discapacidad Intelectual dentro de los trastornos del neurodesarrollo, como “un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2015. P. 33).

Los distintos niveles (Leve, Moderado, Grave y Profundo) ya no se definen por el Coeficiente Intelectual, sino que están dados según el funcionamiento adaptativo, siendo este el que determina el nivel de apoyo requerido para la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad (Asociación Americana de Psiquiatría, 2015).

Puede haber diversos factores causales que se asocian a la discapacidad intelectual. Éstos se pueden clasificar en genéticos, ambientales y socioculturales (que se relacionan con la marginación socioeconómica, el bajo nivel económico y la desnutrición); y adquiridos (congénitos y del desarrollo). Por su parte, los congénitos pueden dividirse a su vez en tóxicos, infecciosos y metabólicos. Además, pueden existir otras causas que van a estar relacionadas al desarrollo y pueden ocurrir durante el período prenatal, perinatal o postnatal (como las infecciones) (Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas, 2009). En gran parte de esta población no es posible identificar una causa específica, principalmente en la discapacidad intelectual leve. Sin embargo, es probable que haya más de una causa desencadenante, ya que los factores genéticos, ambientales y socioculturales y adquiridos pueden superponerse (Ke & Liu, 2017). Es importante agregar que la discapacidad intelectual no es única ni rígida. Ésta se va modificando con el desarrollo biológico, el crecimiento y cuántos y de qué tipo de apoyos recibe; además del intercambio permanente y constante de la persona con el ambiente.

Como conclusión se puede pensar que, el término discapacidad intelectual resulta de la relación de las personas con limitaciones o deficiencias y la plena participación de los mismos dentro de la sociedad con igualdad de condiciones, implicando un impacto en su calidad de vida. Así, se consigue reflexionar en la importancia de comenzar a trabajar sobre esta inclusión desde edades tempranas (como es la adolescencia), ya que cuanto antes se comience a fomentarla, más posibilidades tiene la persona de adquirir y mejorar sus habilidades (Arias Mele et al, 2014). Por lo cual la educación

pensada hacia una futura integración laboral es fundamental para aumentar las posibilidades futuras de los adolescentes con discapacidad intelectual.

Discapacidad Intelectual y Formación Integral en Educación Especial

Según la Resolución N°4418 la Educación Especial es la modalidad que debe garantizar el máximo nivel de oportunidades a todas las personas con discapacidad, propiciando la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, hacia el logro de la inserción socio-laboral (Dirección General de Cultura y Educación, 2011).

Las personas con discapacidad tienen derecho a una educación sin discriminación, que les dé la posibilidad de aprender habilidades para la vida y el desarrollo social, a partir de las cuales participar plenamente en la comunidad. Para esto es fundamental que las instituciones educativas se centren en las potencialidades de los alumnos, en lo que pueden realizar al eliminarse las barreras contextuales y al brindarles los apoyos necesarios. Cuando hablamos de estos últimos, nos referimos a todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Cabe aclarar, que un recurso por sí solo no constituye un apoyo, sino que debe ser planificados desde el sistema educativo a partir de la evaluación y la valoración de las capacidades de los estudiantes, las barreras al aprendizaje, las necesidades educativas de los alumnos/as, el contexto y los recursos de las instituciones, para lograr un propósito o fin educativo. Es así que, tomando como referencia el Modelo Social de Discapacidad, la modalidad de Educación Especial, utiliza apoyos como estrategias para responder en forma dinámica a la diversidad, y piensa las

diferencias individuales no como problema sino, como oportunidades para enriquecer el aprendizaje (Dirección de Educación Especial, 2017).

Los distintos niveles educativos elaboran diseños curriculares en relación con las modalidades de educación. En ellos se incorporan conocimientos vinculados con el mundo social y laboral actual, permitiendo a los alumnos adquirir habilidades generales para desempeñarse en dichos ámbitos (Ley de Educación Provincial N° 13.688, s/f).

Dentro de la modalidad de Educación Especial, el nivel secundario es llamado Centro de Formación Integral (CeFI), al cual pertenecen los adolescentes involucrados en esta investigación (Dirección General de Cultura y Educación, 2011). Se encarga de potencializar las capacidades de los adolescentes dentro de un espacio social, educativo y laboral (Dirección Provincial de Educación Especial, s/f). Este nivel es obligatorio, por esto se utilizan diversas opciones y estrategias educativas, que se ocupan de las diferentes posibilidades, necesidades y deseos de cada sujeto en particular (Dirección General de Cultura y Educación, 2011).

“Lo que se utilizará es una estructura curricular que se centrará en módulos, lo que garantizará y facilitará la adaptabilidad y flexibilidad para la elaboración, en contextos propios, de los Proyectos Curriculares Institucionales. Así también, este estilo de estructura va a constituir un instrumento apropiado para la creación de una red que integrará contenidos, garantizando el cumplimiento de las expectativas previstas y facilitará el desarrollo y diseño de estrategias de enseñanza que se centren en el crecimiento y la adquisición de capacidades pre-profesionales” (Dirección General de Cultura y Educación, 2002. P. s/n).

Los módulos guardan entre sí una progresión en cuanto a la complejidad de saberes vinculados con Perfiles Profesionales o con desempeños ocupacionales en el sector específico elegido dentro de una Familia Profesional. Es por ello que “resulta necesario que las actividades que se realicen en los talleres, contemplen dicha progresión, para asegurar el desarrollo de las capacidades personales, socioculturales y técnicas requeridas en cada formación” (Dirección de Educación Especial, 2015. P.9).

“Los Centros de Formación Integral se dividen en:

- Ciclo Básico (edad sugerida de 14 a 17 años), cuyos propósitos son:

- Promover la indagación y problematización de los entornos próximos como instancia de apropiación de nuevos saberes de acuerdo a la trayectoria educativa individual e integral de cada alumno con discapacidad.
- Fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas.
- Propiciar el acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología como medios para la inclusión social de los alumnos brindando apoyos educativos especializados.
- Favorecer la adquisición de saberes de distinto orden referidos a las diferentes familias profesionales.

- Ciclo Superior (edad sugerida de 18 a 21 años), el cual tiene como fin:

- Generar condiciones de enseñanza que permitan transferir los aprendizajes al entorno social y ocupacional optimizando la autonomía y la calidad de vida de cada alumno con discapacidad.
- Fortalecer el ejercicio de la ciudadanía plena.
- Vincular la Formación General con el mundo del trabajo, centralizando la propuesta en la integración laboral como fin último de la Educación Especial.

- Favorecer la adquisición de saberes de distinto orden vinculados con una especialización en el campo ocupacional o con un perfil profesional.

Las áreas Curriculares de la Formación General en ambos ciclos, incluyen Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Construcción de Ciudadanía, Educación Física y Educación Artística. Las Áreas Curriculares de la Formación Técnico Específica abarca Procedimientos Técnicos, Lenguajes Tecnológicos, Sistemas Tecnológicos y Organización en el trabajo (Dirección Provincial de Educación Especial, s/f. P. s/n).

Según lo que establece la RM 4418 /11 en el Segundo Ciclo, además, se prevé la realización de Prácticas Profesionalizantes y/o Pasantías Laborales, según las Familias Profesionales, Sectores u Ocupaciones, destinadas a mejorar la preparación de los estudiantes para su inserción socio-laboral (Dirección de Educación Especial, 2015, P.8).

La Resolución 6249 propone que todos los alumnos de educación especial deben tener la oferta de los Trayectos Pre Profesionales (TPP), tanto en las mismas escuelas especiales como en otros espacios educativos-formales. Una vez transitados, acreditados y certificados, podrán ingresar en Trayectos de Formación Profesional (TFP) (Dirección de Educación Especial, 2003).

Cuando hablamos de Educación Pre-Profesional, hablamos de una educación tecnológica con una dirección, con intención de desarrollar competencias generales, las cuales, por un lado permiten que se logre una adaptación reflexiva y crítica entre el mundo de tecnología al que deberá hacer frente en cualquier situación a futuro, ya sea laboral o no, y el ciudadano; por

otro lado contribuye con las capacidades y conocimientos que se necesitan, y los facilitadores para que se continúe con la formación del alumno (Dirección de Educación Especial, 2007).

Siempre que sea posible, cada alumno va a transitar los TPP o, al menos, hasta los últimos módulos en las Escuelas Especiales. Los Centros de Formación Laboral/Servicios Agregados de Formación Laboral serán quienes se encarguen de las propuestas de Integración Laboral y de ofertar el Itinerario Específico de Formación Profesional/Laboral.

La acreditación y certificación de la formación recibida en el área, se realizará según lo establecido por la Ley N° 26.058, Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) y de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires. El establecimiento educativo es el responsable de otorgar a cada alumno, las certificaciones de la trayectoria escolar, las cuales resultan necesarias para la inserción ocupacional, o bien, para continuar la trayectoria educativa a futuro. En los casos que no acrediten un Perfil Profesional o saberes que les permitan incorporarse al trabajo protegido o con apoyos, resultará necesario incluir en el Proyecto Pedagógico más contenidos específicos que les permitan alcanzar los mayores grados de autonomía posibles. Resulta imprescindible que los proyectos se basen en la persona, de esta manera se facilita el tránsito a la vida adulta que supone el ser reconocido como sujeto de derecho, de deseos, con intereses propios de su edad y con las responsabilidades correspondientes a la misma (Dirección de Educación Especial, 2015).

Es de importancia conocer el punto de partida, es decir desde dónde, cómo, por y para qué se está trabajando. El alumno es el protagonista de su

proyecto educativo, y tanto él como la familia, como sostenedor del mismo, deben ser escuchados. El rol del alumno como miembro activo de la comunidad, mejorará cuando la formación general del mismo sea mayor, lo que corresponderá con una mayor integración en la oferta; incluso podrá integrarse laboralmente gracias a una formación especializada (Dirección de Educación Especial, 2007).

El profesional de Terapia Ocupacional (T.O) dentro de la Escuela Especial, no sólo desempeña funciones que le son propias, sino que puede ocupar diferentes roles, entre los cuales los más significativos para el tema de esta tesis son: Maestro de Trayecto Pre- Profesional y Maestro de área Laboral Profesional (Dirección de Educación Especial, 2007).

Maestro de Trayecto Pre- Profesional:

- Realizar, conjuntamente con los otros miembros del equipo transdisciplinario, la orientación del proceso de formación Pre-Profesional de los alumnos.
- Elaborar la propuesta pedagógica incluyendo conocimientos, habilidades y destrezas básicas para el desarrollo de proyectos tecnológicos simples integrando a través de los mismos materiales, herramientas, máquinas, y técnicas operativas.
- Acreditar la formación Pre-Profesional a través de criterios que permitan la certificación.
- Construir, con los otros docentes, la articulación de los contenidos con las demás áreas curriculares, y una contextualización de estos aprendizajes a través de procesos orientados a la formación dentro de las familias de profesiones.

Maestro de área Laboral Profesional:

- Realizar con los otros miembros del equipo transdisciplinario, la orientación del proceso de formación profesional de los alumnos.
- Seleccionar y adaptar técnicas, materiales y herramientas.
- Elaborar con los otros docentes una propuesta pedagógica articulada con los contenidos disciplinares para el logro de una formación integral con certificación y terminalidad.
- Promover la educación permanente.

El T.O trabaja en un equipo multidisciplinario, donde todos sus miembros deben aportar desde sus saberes, para encontrar la coincidencia entre los deseos propios del alumno, la familia y la escuela (Dirección de Educación Especial, 2007). Procuran brindar una adecuada educación a lo largo de la trayectoria educativa integral, brindando a los alumnos el derecho a aprender, favoreciendo su integración escolar y su inserción socio-laboral (Dirección de Educación Especial, 2008).

Discapacidad Intelectual y trabajo

La posibilidad de ejercer un rol productivo y ser parte activa de un entorno laboral, son elementos claves de un proceso de inclusión. (Rodríguez et al., 2010, en Celis Trujillo et al, 2013). Esto se debe a que no solo facilita el desarrollo de las relaciones y redes sociales, sino que promueve que las personas participen en varios aspectos que implican ejercer los derechos que poseen como ciudadanas. Cuando debido a diversos factores como los personales, sociales, económicos, de salud, entre otros, se genera una pérdida progresiva de participación, donde la persona se encuentra expuesta al riesgo

de exclusión social, se puede dar una “pérdida de autonomía, de relaciones sociales, al aislamiento y la desvinculación de la comunidad de referencia” (Hilarión & Koatz, 2012. P. 33).

A partir de esta problemática, se crean modelos y/o programas de abordaje metodológico de inserción laboral que funcionan como dispositivos que acompañan en la búsqueda del trabajo a las personas que presentan dificultades para acceder al mercado laboral convencional. El Modelo de Competencias junto con el del Empleo con apoyo son los principios en los cuales se basan dichas intervenciones (Hilarión & Koatz, 2012).

El primero se basa en lo que una persona puede hacer, es decir los aspectos positivos del desempeño. Consiste en identificar y recuperar los recursos con los que el individuo cuenta para adaptarse a los cambios, ya sea adquiriendo nuevas capacidades y habilidades y/o asumiendo nuevos roles. “La actuación profesional y el desempeño de una actividad laboral implica el desarrollo de competencias, involucrando capacidades cognitivas, conocimientos y comportamientos laborales específicos” (Hilarión & Koatz, 2012. P.39).

El segundo, es una modalidad de empleo que implica utilizar apoyos dentro y fuera del lugar de trabajo en la integración de las personas con discapacidad y/o con dificultad para insertarse en el mercado laboral convencional. Es primordial que el o la profesional que trabaje el proceso de inserción, conozca las características personales y del entorno de quien vaya a ser referente. El fin es guiar el diseño de los apoyos necesarios en función de sus capacidades, competencias, habilidades y dificultades en entornos laborales (Hilarión & Koatz, 2012).

Para realizar intervenciones basadas en la aplicación de estos abordajes pueden utilizarse diversos modelos, los cuales pueden emplearse de forma individual o simultánea. Estos son:

- **EL MODELO DE VULNERABILIDAD:** Lo que pretende es que la persona pueda afrontar situaciones que generan tensión y una necesidad de adaptación. Estas situaciones varían en cada persona, pudiendo generar problemas de salud, en sus relaciones sociales y en su vínculo con el entorno.
- **EL MODELO DE FUNCIONAMIENTO GLOBAL:** Determina el funcionamiento de las personas debido a la interacción entre su estado de salud y su contexto (factores personales y ambientales). A su vez, el funcionamiento social y laboral (proceso de inserción laboral y en la gestión de soportes necesarios para adaptar puestos de trabajo) de la persona afectada van a estar impactados por el nivel de discapacidad intelectual que presente debido a: alteraciones en el funcionamiento cognitivo, perceptivo, afectivo e interpersonal; pérdida o adquisición de habilidades sociales, desarrollo de valores, actitudes y aspiraciones inadecuadas, alteraciones en el proceso aprendizaje, alteraciones en el autoconcepto y la motivación; y el estigma social (dificultades de accesibilidad, discriminación).
- **EL MODELO DE CALIDAD DE VIDA:** Este modelo se relaciona con las perspectivas utilizadas para intentar mejorar las condiciones de vida y el desarrollo personal de las personas con discapacidad intelectual. “El concepto de Calidad de vida implica la incidencia de factores personales y ambientales o del contexto, y se basa en las necesidades y elecciones

de carácter individual. Las dimensiones de análisis de este modelo son: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.” (Hilarión & Koatz, 2012. P. 29).

- LA REHABILITACIÓN PSICOSOCIAL: Está vinculada con la restauración, a partir de adquirir habilidades, apoyos a la integración y soportes social necesarios, de la máxima autonomía personal y social en función de su entorno. “En esta línea de actuación, la rehabilitación laboral implica la recuperación o potenciación de los conocimientos y habilidades necesarias para la integración laboral. Los programas están dirigidos a la orientación y adquisición de hábitos laborales y habilidades que faciliten el acceso al mercado laboral y el mantenimiento en el mismo (...) Las áreas de intervención de la rehabilitación laboral son: orientación vocacional, entrenamiento en habilidades sociales y laborales, habilidades de búsqueda de empleo, apoyo a la formación, e intervención con familias, según el caso.” (Hilarión & Koatz, 2012. P. 31 y 32).

Además de los modelos desarrollados, cabe aclarar que existe el Modelo de Ocupación Humana (MOHO), modelo propio de Terapia Ocupacional, a partir del cual se pueden identificar componentes que permiten evaluar el proceso durante el cual la persona adquiere y asume un rol ocupacional. Este se constituye por: la información, dentro de las cuales se encuentran las expectativas internas como valores, intereses, destrezas y sentido de eficacia; un transformante, que consiste en el proceso de toma de decisión; la salida de

información, donde se encuentra la toma de decisión y la ejecución del rol ocupacional; y la retroalimentación (Pellegrini, s/f).

Al encontrarse el Modelo Social de Discapacidad íntimamente relacionado con valores esenciales como la dignidad humana, igualdad y libertad personal, permite pensar a la persona con discapacidad intelectual como un sujeto autónomo, con identidad vocacional, deseos e intereses personales a partir de los cuales decidir su propio plan de vida en igualdad de oportunidades con el entorno. Además, es importante tener en cuenta que se parte de la premisa que la inclusión significa eliminación de barreras físicas, sociales y actitudinales de la sociedad en general. Es decir que, para pensar en la inclusión social de personas con discapacidad, es necesario pensar en una sociedad que incluye, donde todos los actores son protagonistas y gestores de este modelo. (Arias Mele et al, 2014).

Programas inclusivos en Argentina

A lo largo de estos años se han logrado considerables progresos a partir de la formación de diversos programas con fines inclusivos los cuales les permiten a aquellos adolescentes que terminan su formación dentro de la Escuela Especial disminuir obstáculos, tener diferentes opciones para insertarse laboralmente y así lograr mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad permitiendo el tránsito a la vida adulta laboral. Pero cabe destacar que todavía queda un largo camino por recorrer ya que a pesar de que el proceso se haya iniciado, aún falta la puesta en marcha de marcos legales que los amparen, dando lugar al desarrollo de los mismos.

A través del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) se encuentra en vigencia el “Programa de Inserción Laboral para personas con discapacidad”, a partir del cual, promueve la inserción de los trabajadores con discapacidad en entornos laborales competitivos, mediante incentivos económicos a empleadores públicos y privados para su contratación (MTEySS, s/f).

Por su parte, el Consejo Nacional Consultivo de Discapacidad (CONADIS) concibe el empleo “como una de las principales vías para alcanzar el desarrollo personal y la inclusión plena a nuestra sociedad de las personas con discapacidad”. Es por esto que desarrolló alternativas y acciones específicas que promuevan su incorporación al sistema productivo en entornos laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles, en condiciones que garanticen el principio de igualdad de trato (CONADIS, s/f).

Así mismo, el Servicio de Colocación Laboral Selectiva para Personas con Discapacidad, (SECLAS) el cual funciona en la órbita del Ministerio de Trabajo, tiene la misión de planificar, establecer y diseñar acciones y políticas tendientes a lograr la inserción laboral de la persona con discapacidad en su puesto de trabajo competitivo según su capacidad y aptitud laboral, evaluando a las personas y certificando sus saberes con la finalidad de ubicarlas en empresas privadas y/o instituciones oficiales respondiendo a las demandas existentes en el mercado laboral (Ministerio de Trabajo, s/f).

Para finalizar, se puede decir que las personas con discapacidad tienen el derecho de vivir en su comunidad, disfrutar de salud y bienestar, recibir una buena educación y tener la oportunidad de trabajar (UNICEF, 2005).

CAPÍTULO III

ORIENTACIÓN VOCACIONAL

OCUPACIONAL

Rodríguez, define: “Orientar es, fundamentalmente, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismos y al mundo que los rodea” (Rodríguez, 1991 en Molina Contreras, 2002. P. s/n).

Para Marina Müller (2006) la vocación se construye de manera subjetiva e histórica según las oportunidades familiares y las disposiciones personales, siempre en interacción con otros; es decir, la vocación no nace, sino se hace.

Los seres humanos expresamos nuestra identidad a través de ocupaciones que dan significado a nuestra vida. Durante este proceso se debe tener en cuenta qué actividades, tareas u ocupaciones ha realizado el individuo y cuál fue su resultado, así como descubrir cuáles son sus ocupaciones significativas, las cuales se relacionan con los valores culturales de esa persona (Pellegrini, s/f). Entonces, la Orientación Vocacional, debe permitir reconocer intereses, habilidades, capacidades, valores, personalidad, en otras palabras, promover que el individuo se conozca y reconozca de manera integral, así poder elegir e identificar entre las diferentes opciones laborales y/o educativas. En la adolescencia resulta de gran importancia orientar, es decir, es momento de acompañar, sostener y fomentar las mejores condiciones para que el adolescente pueda elegir opciones para su futuro vocacional ocupacional partiendo del autoconocimiento y del medio en el que se desenvuelve (Mosca De Mori & Santiviago, s/f); la ausencia de estos conocimientos genera que la persona tenga un concepto de sí misma inadecuado, conduciendo en consecuencia, a una orientación vocacional inadecuada (Ferrerías Remesal et al., s/f).

Como se viene desarrollando en los capítulos anteriores, el adolescente con discapacidad intelectual debiera comenzar a cuestionarse sobre su futuro, forjando su identidad. Esto no resulta una tarea sencilla (Aguirre Baztán, 1996), como consecuencia de los cambios y duelos que atraviesa el individuo en esta etapa en vista al ingreso al mundo adulto (Müller, 2006), teniendo en cuenta que en las personas con discapacidad intelectual el pasaje a la adultez no es identificable fácilmente (Visconti Delgado, 2014).

Se puede asociar este pasaje al concepto de Transición, el cual refiere al paso de un estado o lugar a otro, como así también implica la idea de un camino, un viaje que se realiza con otros (Jenaro, 1999) tales como la familia, la escuela, etc. La primera afronta un desafío durante la transición del adolescente a la edad adulta temprana. Se comienza a trabajar con los límites, las expectativas poco realistas y la dependencia permanente en un contexto de desarrollo hacia la independencia (Levinson, 1978 en Rolland, 2000 en Von Furstenberg, Iriarte & Navarro, s/f). Por otro lado, es de gran importancia que la escuela brinde las herramientas necesarias para lograr una transición adecuada, cumpliendo el rol de facilitadora. Se considera imperioso comenzar la preparación con cierto tiempo de antelación a que la persona deje la escolaridad o el programa en el que se encuentre inserto, mediante la planificación de metas entre las cuales aparece el empleo. Es, fundamentalmente, un esfuerzo compartido ya que sin colaboración y/o sin cooperación, resulta de gran dificultad organizar este proceso con éxito (Crespillo, De Martino, & Vieyra, 2018).

Por su parte, Jenaro (1999) identifica diferentes fases que forman parte de este proceso, tales como:

- 1.- Identificar intereses y capacidades del estudiante.
- 2.- Ayudar a los estudiantes a desarrollar, poner en marcha y evaluar un plan de acción.
- 3.- Crear oportunidades de empleo.
- 4.- Crear oportunidades de vida independiente.

Esta investigación se desarrollará en la primer etapa, (“Identificar intereses y capacidades del estudiante”), en la cual se pueden utilizar diferentes instrumentos de evaluación informales o formales tales como la entrevista, la observación en situaciones naturales, instrumentos de evaluación de la madurez vocacional (evaluación para determinar necesidades de la persona), con el fin de guiar una futura orientación vocacional, dando lugar a incrementar las habilidades de autoconocimiento, identidad vocacional y madurez en vista a un futuro empleo (Jenaro, 1999).

En la actualidad continúa ocurriendo que la orientación vocacional en personas con discapacidad intelectual suele abordarse desde un enfoque tradicional, en el cual los aspectos relacionados al desarrollo personal que conducen al progreso del autovalimiento y la autonomía de estos sujetos, pocas veces es tenido en cuenta. Esto conlleva a que el adolescente con compromiso intelectual carezca de habilidades para resolver o enfrentarse a diferentes situaciones, como los problemas con sus pares en el trabajo, inconvenientes para relacionarse con los demás, dificultades conductuales, entre otras, necesarias en los momentos de transición al mundo adulto (Visconti Delgado, 2014).

Para poder pensar los campos de orientación vocacional y discapacidad intelectual de forma analógica, Rocha describe aspectos que resultan

esenciales en este proceso: En primer lugar, refiere que para estos sujetos los tiempos de elección vocacional no están preestablecidos, sino que se encuentran influenciados por el grado o tipo de discapacidad, la forma de constitución subjetiva, la familia, la historia y los trayectos institucionales; Por otro lado, habla de una forma de orientación que difiere de la tradicional ya que apuntan hacia la orientación ocupacional y a la construcción del ser adulto en función de las posibilidades reales que imponga el déficit en sí mismo; agrega que, en el adolescente con discapacidad intelectual, el deseo queda coartado debido a que no es común que tomen decisiones en sus vidas cotidianas porque otros se ocupan de tomarlas por ellos, sin consultar con anterioridad sus intereses y deseos reales. Otro punto a tener en cuenta, es el hecho de que la orientación y que aquellos que la realicen asuman el compromiso de posicionar a los adolescentes con discapacidad fuera de los lugares estigmatizados en los que se encuentran en la mayoría de los casos, procurando el bienestar y luchando para que los derechos de estas personas sean reconocidos, permitiendo que vivan en una sociedad más justa en la cual se tengan en cuenta sus deseos. Por último, hace referencia a la importancia de la familia como actor fundamental, despejando las dudas que surjan en relación a cómo repercute en ella el proceso de orientación vocacional en el adolescente y los cambios subjetivos que traen aparejados (Rocha, 2013, en Visconti Delgado, 2014).

La orientación vocacional tiene un doble abordaje. Por un lado, aparece lo preventivo, insertándose dentro de los procesos de aprendizaje, ya sea sistemático (dentro de la escuela, siendo éste el que se utilizará en esta tesis) como asistemático (en periodos vitales de cambios). Esto implica las

reflexiones sobre sí mismo, la exploración de su propia personalidad y aprender a elegir. Por el otro, lo terapéutico, que aborda situaciones conflictivas que pueden comprometer a toda la personalidad, en relación con la identidad y los cambios (Müller 1996).

Se distinguen, además, dos modalidades de la orientación vocacional: la actuarial, en la que se utilizan instrumentos como test; y la clínica donde la toma de decisiones es personal siendo la entrevista el instrumento principal (Rocha, 2013), y una de las herramientas a utilizar en ésta investigación.

Lo que se busca a partir de la entrevista, es valorar aspectos personales y del entorno e identificar posibles barreras y facilitadores, para así conformar un perfil profesional en pos de una futura inserción laboral (Hilarión & Koatz, 2012) que se adecue a las características de la persona, sus necesidades y las exigencias del medio. La información recabada debe ser válida, confiable y suficiente para establecer un perfil profesional y así poder crear un plan a futuro (Iturbide Rodrigo & Serrano Mujika, 2004). Es decir, se pretende conocer al otro, a partir de “valorar sus circunstancias, competencias, habilidades, conocimientos, deseos, motivaciones y objetivos profesionales; explorar sus fortalezas y debilidades; sus preferencias y posibilidades, demandas y necesidades” (Hilarión & Koatz, 2012, P. 48). Consta de dos perspectivas, por un lado, la recolección de información propiamente dicha la cual se encarga de recoger datos; por otro lado, el análisis y valoración de los mismos, que es cuando se integra la información obtenida siendo de gran ayuda en la toma de decisiones a futuro, por ejemplo, la selección de cursos de capacitación laboral con el fin de formarse en pos de su futura inserción laboral. Dentro de esta última, se debe poner atención en las habilidades y

competencias interpersonales, las formas de relacionarse con la autoridad, y la forma de manejar situaciones de conflicto y estresantes. El objetivo es conocer qué aspectos se deben trabajar pensando en su futura inserción laboral. Es de gran importancia que se genere un vínculo confortable de confianza entre quien está siendo entrevistado y el profesional que fomenta el cumplimiento de estos objetivos (Hilarión & Koatz, 2012).

En esta investigación, la entrevista a utilizar abarca diferentes áreas de la vida de los adolescentes con discapacidad intelectual:

- En primer lugar, identificar sus intereses, lo que les gusta hacer, favoreciendo el reconocimiento de ellos mismos (Iturbide Rodrigo & Serrano Mujika, 2004). Los intereses, representan la búsqueda de placer determinando las ocupaciones que el sujeto elegirá cuando tenga la libertad de hacerlo (Kielhofner, 1985 en De las Heras 2004).
- Por otro lado, conocer los deseos y preferencias laborales y su grado de realismo en tanto a sus capacidades formativas y personales (Iturbide Rodrigo & Serrano Mujika, 2004).
- Otro aspecto a indagar es la trayectoria escolar de los adolescentes, sus preferencias y expectativas en el área de formación (Iturbide Rodrigo & Serrano Mujika, 2004).

Esto resulta fundamental para comprender características personales del adolescente y sus inclinaciones pudiendo influenciar la toma de decisiones con respecto a su futuro laboral.

- Además, se investigará sobre las habilidades laborales generales, teniendo en cuenta que las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades en esta área que pueden limitar e impactar las

oportunidades que se les presenten de insertarse en el mundo del trabajo. Por lo que, es importante indagar acerca de estas habilidades en el grupo de adolescentes, con el fin de determinar cuáles serán los aspectos que se deban trabajar con prioridad para potenciarlas (Lucas Mangas, et al. 2005). Según Lucas Mangas, et al. (2005), estas habilidades generales hacen referencia a: poder aceptar las funciones y tareas que se asignan a un puesto de trabajo, horarios, vestimenta, normas del entorno e instrucciones de superiores, así como también, asumir las demandas del mismo y comunicar de buena manera si están en desacuerdo con algún aspecto; la capacidad de seguir las instrucciones que indica el supervisor y los cambios que sugiera; la destreza para mantener calidad, esfuerzo y ritmo de trabajo permitiendo así que los resultados que se obtienen se mantengan constantes a lo largo de la jornada laboral; la posibilidad de aceptar cambios en las rutinas habituales; ser independientes, es decir el poder trabajar con una mínima supervisión y guía, con pequeños apoyos; tener un vínculo amigable, respetuoso y placentero con figuras de autoridad, y pudiendo responder ante ellos con confianza, respeto y tranquilidad. También refieren a trabajar cooperativamente con sus compañeros, estableciendo vínculos amistosos e interactuando de manera respetuosa y tranquila con los demás, demostrando interés y acercándose para establecer vínculos sociales; contar con habilidades de comunicación social, es decir la capacidad de expresarse de manera correcta en interacciones con miembros de su grupo social durante el trabajo.

Estas habilidades y competencias se manifiestan en acciones que presentan los sujetos en ciertas situaciones, pudiendo ser apropiadas o inadaptadas. Las personas con discapacidad intelectual suelen tener dificultades en transferir habilidades que han sido adquiridas en un contexto, a otros; principalmente en lo que refiere a las habilidades sociales, de resolución de problemas, académicas y para el establecimiento de metas. En este punto radica la importancia de entrenarlas, ya que determinarán la independencia y la autonomía del estudiante en el futuro desempeño de tareas laborales. Cabe aclarar que las habilidades académicas funcionales son muy importantes al momento favorecer la transición a la vida adulta. Éstas se vinculan con las Actividades de la Vida Diaria, trabajo, tiempo libre y en la comunidad. Es decir, la lectura funcional (por ej. poder identificar señales y símbolos para reconocer objetos cotidianos), el cálculo y la discriminación (ej. Manejo del horario, identificación del dinero).

- Otra área a conocer, es lo relacionado a los aspectos personales de los adolescentes, ya sean sus rutinas, identificaciones, relaciones con amigos y familia, y sus aptitudes. Las personas se forman a partir de sus relaciones interpersonales y sus vivencias, desarrollando cualidades y la forma de comportarse o actuar frente a las situaciones que suceden (Iturbide Rodrigo & Serrano Mujika, 2004).

- Por último, se inquiriere sobre planes y preferencias a futuro, las cuales van a demostrar los valores y motivaciones de cada adolescente pensando en su porvenir. Los valores se perciben como obligatorios ejerciendo una gran influencia sobre las elecciones que una

persona hace, ya que son los principios que guían la conducta humana, visto como imágenes de lo bueno, lo correcto y lo importante (Kielhofner, 1985 en De las Heras 2004). El valor que se le dé al trabajo, así como también el sentido que se le da, las reflexiones sobre las ventajas y desventajas que éste otorga, y la utilidad que se le reconoce, van a dar lugar a la motivación que se tenga entorno a esto. A su vez, la motivación va a impactar en el esfuerzo que se estará dispuesto a realizar y/o las dificultades que está dispuesto a superar a la hora de conseguir un trabajo (Iturbide Rodrigo & Serrano Mujika, 2004).

Se puede concluir, que llevar adelante un proceso de orientación vocacional es más que simplemente elegir una profesión, implica, además, un autoconocimiento de valores, metas, intereses, habilidades, aptitudes o capacidades por parte de estos adolescentes (Peñaranda, Morales & Solano, 2017). Es el Terapeuta Ocupacional quien, orientando, informando, entrenando y teniendo en cuenta el ambiente, acompaña la identificación y compromiso del proyecto de vida de aquellas personas que lo requieran (en este caso particular, los adolescentes con discapacidad intelectual que concurren al CeFI superior del Instituto Psicopedagógico Soles); es decir acompaña en la formación de una identidad ocupacional que dé lugar a cumplir un rol de manera eficaz (Rogerio, 2014), dentro de la sociedad fomentando su autonomía personal (Visconti Delgado, 2014). En otras palabras, las personas con discapacidad intelectual van a decidir sobre su futuro, debiendo ayudarles a explorar cuáles son sus posibilidades y apoyar sus decisiones (Jenaro, 1999). Teniendo en cuenta que la población elegida para esta investigación se encuentra atravesando una etapa vital con peculiaridades que se han venido

desarrollando a lo largo de los capítulos anteriores, así como su condición de discapacidad en un contexto social determinado, se cree importante que la escuela acompañe el comienzo de construcción de proyectos de transición a su vida adulta, como resultan, entre otros, los del área laboral. Si bien algunos de los alumnos ya se encuentran realizando cursos de capacitación laboral, otros están próximos a comenzarlos. Debido a eso, se cree necesario darle el lugar y acompañar a cada sujeto para que pueda reflexionar generando un proceso de autoconocimiento y autopercepción, permitiéndole expresarse y ser escuchado, brindándole, a su vez, información al docente con el fin de que pueda abordar las necesidades de cada uno de ellos en relación a sus habilidades sociales y laborales; de forma que su proyecto de vida no carezca de sentido y sea elaborado en base a sus deseos e intereses, entre otros aspectos.

PARTE III

ASPECTOS METODOLÓGICOS

ENFOQUE

Se utilizó un *enfoque cualitativo*, con el fin de conocer y analizar la realidad subjetiva de los alumnos del Centro de Formación Integral Superior para jóvenes y adolescentes del Instituto Psicopedagógico Soles, a partir de una evaluación sobre intereses, necesidades y expectativas laborales para una futura Orientación Vocacional Ocupacional (Hernández Sampieri et al., 2006).

Se puede destacar que se utilizó el lenguaje como modo de representación y procesamiento de la información que fue recabada a lo largo de la investigación (León y Montero, 2003).

La tarea fundamental del investigador es entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan, involucrándose con los individuos estudiados, en un proceso interactivo (Salgado Lévano, 2007).

TIPO DE ESTUDIO

Se decidió utilizar un tipo de estudio *exploratorio descriptivo*, ya que esta temática no registra investigaciones previas en la ciudad de Mar del Plata. Actualmente, se conocen investigaciones sobre Capacitación Laboral y el desempeño de los adolescentes en puestos de trabajo, pero no sobre el proceso previo a la elección de los mismos ni sobre Orientación Vocacional Ocupacional.

Por lo que surgió la importancia de explorar y conocer cuáles son los intereses, necesidades y expectativas laborales para una Orientación Vocacional Ocupacional en adolescentes con discapacidad intelectual, descripción y documentación de sus realidades.

DISEÑO

Se utilizó un diseño no experimental transversal exploratorio descriptivo. Lo que se buscó es estudiar la realidad actual de los sujetos que conforman la muestra, recolectando los datos en un solo momento, en un tiempo determinado (Hernández Sampieri et al., 2006). De esta forma se pretendió conocer los intereses, necesidades y expectativas laborales de los alumnos que concurren al Centro de Formación Integral Superior del Instituto Psicopedagógico Soles, con el fin de describir y comprender los hechos desde la mirada de cada uno de los actores sociales a través de diversas técnicas de recolección de datos (Salgado Lévano, 2007).

POBLACIÓN

Adolescentes de 17 a 21 años que concurren al Centro de Formación Integral Superior del Instituto Psicopedagógico Soles en la ciudad de Mar del Plata en 2019.

MUESTRA

La muestra se conformó por ocho (8) casos, de ambos géneros, que concurren al Centro de Formación Integral Superior del Instituto Psicopedagógico Soles en la ciudad de Mar del Plata en 2019.

TIPO DE MUESTREO

Se optó por un *muestreo no probabilístico, por conveniencia*. Esto fue debido a que se seleccionó una muestra de la población en relación a la accesibilidad y proximidad de los sujetos al investigador, teniendo en cuenta

que representen ciertas características, de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión.

Se seleccionaron todos los casos que cumplieran con los criterios de inclusión.

La **selección de la muestra** se realizó en base a los siguientes criterios:

de Inclusión:

- Tener entre 17 (diecisiete) y 21 (veintiún) años de edad.
- Adolescentes con discapacidad intelectual con posibilidad de comprensión y de respuesta a la entrevista semiestructurada. Se tomarán como criterios el grado de autonomía y de independencia tanto en las áreas académicas como en talleres, registrado de los informes docentes de fin de año (ANEXO 2).
- Aceptar participar voluntariamente del estudio con la firma de consentimiento informado del adolescente y de los padres o tutores.

de Exclusión:

- Adolescentes con discapacidad intelectual severa.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Recopilación documental: Se recolectaron datos del legajo escolar como la edad, género, diagnóstico; el informe de la Trabajadora Social y la historia escolar para constatar la información obtenida por parte de los adolescentes; y el informe de fin de año de los docentes para conocer el nivel de autonomía de los alumnos (ANEXO 2).

Observación no estructurada: Se realizó una observación de una *Experiencia Reflexiva* (ANEXO 3) como instancia previa a la elección de los cursos de capacitación laboral a realizarse con los adolescentes que forman parte del CeFI Superior del Instituto Psicopedagógico Soles y que cumplían con los criterios de inclusión para esta investigación. La experiencia reflexiva se desarrolló en el contexto de la institución y fue coordinada por un referente de la misma, por lo que se observó el desarrollo del encuentro, haciendo hincapié en la dinámica grupal, la participación y predisposición de los sujetos, la comunicación verbal y no verbal de los mismos, entre otras; con el fin de conocer la visión que tienen los adolescentes sobre el trabajo y la posibilidad de que reflexionen sobre las habilidades laborales generales necesarias para un puesto laboral. El desarrollo de la experiencia reflexiva se dio a partir de una charla guiada por parte del referente institucional, quien realizaba preguntas como disparadores de un debate entre los participantes sobre los temas propuestos

Mediante este procedimiento los investigadores recolectaron información sobre la dinámica grupal del encuentro reflexivo en función de los participantes, tanto de sus intervenciones, el ambiente, la duración y frecuencia del mismo; el registro se realizó a partir de notas de campo (por ejemplo: conductas verbales y no verbales, registros de comentarios, participación, etc.) para obtener información sobre las temáticas expuestas (Polit, 2000).

Entrevista Semiestructurada: Se administró de manera individual una entrevista basada en una guía de preguntas (ANEXO 3) donde no todas se encontraban predeterminadas, sino que, el entrevistador contó con la posibilidad de realizar preguntas que considere necesarias con el fin de

abordar todos los temas de interés, esclarecer conceptos y recabar la totalidad de la información requerida. (Hernández Sampieri et al., 2010). La entrevista contó con 5 ejes principales: Variables sociodemográficas; intereses; trayectoria escolar (habilidades sociales); aspectos personales; expectativas y planes futuros. Se propusieron apoyos visuales y verbales para favorecer la comprensión de las preguntas, como por ejemplo uso de imágenes para indagar sobre los trabajos que conocen, y ejemplificaciones a lo largo de toda la entrevista.

Se llevó a cabo una prueba piloto que incluyó dos unidades de análisis para establecer los tiempos de la entrevista, y para evaluar la comprensión e interpretación de las preguntas realizadas a los entrevistados.

PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Los adolescentes fueron contactados en el Instituto Psicopedagógico Soles. Se llegó a ellos a través de la Directora de esta tesis, Lic. en T.O. Jorgelina López y con el permiso de las autoridades de dicha institución. Se invitó a los adolescentes a participar de la investigación, informando los objetivos de la misma y se respondió las consultas que surgieron al respecto.

Se realizó una recopilación de datos y lectura de informes de fin de año realizados por la docente de taller, así como también los informes realizados por otros docentes, para determinar los criterios de inclusión de la muestra en la investigación.

Se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Autonomía dentro del aula.
- Nivel de alfabetización: Habilidades académicas funcionales.

- Desempeño dentro de los trayectos técnicos profesionales: Habilidades laborales generales.
- Sociabilidad con grupos de pares: Habilidades sociales.

Se realizó la observación de una experiencia reflexiva de un único encuentro con una duración de 45 minutos y coordinada por un referente de la institución que tuvo lugar en el marco de una instancia previa a la elección de los cursos.

Por su parte, las entrevistas se registraron mediante grabación digital, siendo esto autorizado por los sujetos entrevistados y por sus padres, tutores o encargados en el Consentimiento informado (ANEXO 5). Tuvieron una duración aproximada de 30 minutos.

Tanto la observación de la experiencia reflexiva como las entrevistas se llevaron a cabo en la institución dentro del horario escolar.

Ante la aparición de ciertos inhibidores que se desprendieron de la incapacidad relativa de los entrevistados para comunicar información (ya sea por olvido, la confusión cronológica y/o el exceso de generalización o falta de concreción en el relato), se utilizaron diferentes tácticas de entrevista descritas por Valles (1997), además de apoyos visuales (imágenes) y verbales (ejemplificación) como una estrategia para contextualizar las preguntas con el fin de que los adolescentes pudieran lograr una mejor comprensión de las mismas y facilitar no solo las respuestas de estas, sino también el desarrollo de la entrevista. Cabe destacar la importancia de la selección de entrevistadores adecuados y de su actuación durante la entrevista para poder solucionar dichos inhibidores (Valles, 1997).

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis se procedió en primer lugar a la organización de los datos, es decir, los relatos y fenómenos surgidos a partir de la observación no estructurada, así como de los testimonios surgidos en la entrevista (Minayo, 2003). En segundo lugar, se procedió a la clasificación de los datos, estableciendo ejes de análisis para los diferentes temas que se abordaron en la entrevista: Características sociodemográficas, Intereses y expectativas laborales, trayectoria escolar, aspectos personales y planes y proyectos futuros.

El análisis de los testimonios surgidos a partir de las entrevistas constó de cuatro procesos cognitivos: comprensión, síntesis, teorización y recontextualización. El análisis apuntó a generar una síntesis expresada en narrativas de los adolescentes con discapacidad intelectual sobre la realidad, con el fin de comprenderla desde su propio punto de vista.

El proceso de análisis se enfocó en la identificación de las percepciones y apreciaciones, ideas, sentimientos y pensamientos de los adolescentes, buscando generar relaciones más allá de lo descriptivo. Se agruparon las expresiones en torno a ideas comunes en la búsqueda de categorías, es decir, conceptos que contienen características o aspectos comunes.

ASPECTOS ÉTICOS

El *Consentimiento informado* (ANEXO 5) fue uno de los requisitos más importante para la participación de los sujetos, porque supone que ellos cuentan con toda la información adecuada respecto a la investigación, lo que les permitió tomar una decisión razonada sobre su participación. Es una forma

o documento cuyo formato constituye la herramienta que por sí sola asegura un comportamiento ético (Mesía Maraví, 2007).

Por esto, se les entregó a los adolescentes para que firmen el mismo, acreditando que accedían a ser parte de esta investigación, y que comprendían y aceptaban los objetivos de la misma.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la investigación se realizó con adolescentes con discapacidad intelectual, a quienes se los considera como sujetos vulnerables, y además son menores de edad, se realizó un *Permiso* firmado por los padres, el tutor o encargado (ANEXO 6) que los autorizaba a participar de la investigación, donde se explicó en qué consistía la misma y cuáles eran sus objetivos.

Contaron con el documento escrito, pero también se les explicó oralmente para mayor comprensión por parte de los adolescentes como de los padres.

Cabe destacar que ésta investigación se realizó con el permiso de los referentes institucionales del Instituto Psicopedagógico Soles (ANEXO 7).

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Encuentro reflexivo:

Se realizó un encuentro reflexivo con el nombre “El Mundo del Trabajo” (ANEXO 3) que tuvo como fin invitar a los adolescentes a reflexionar tanto sobre las habilidades laborales generales que son necesarias para desempeñarse en el mundo laboral, como así también el significado que le otorgan al trabajo. Fue conformado con los ocho participantes que constituyen la muestra, la Terapista Ocupacional (T.O), la Trabajadora Social de la institución y las investigadoras en el rol de observadores. Lo primero que se realizó fue una presentación del encuentro, y de las investigadoras, explicando el porqué de su presencia. Las profesionales decidieron que todos los participantes, inclusive las investigadoras, se colocaran en ronda con el fin de promover un clima distendido y de intercambio. Cabe aclarar que los adolescentes no manifestaron ningún cambio en su actitud o disposición en el encuentro debido a la presencia de las mismas. La T.O. y la Trabajadora Social co-coordinaron el encuentro, introduciendo preguntas y ejemplos de situaciones cotidianas como disparadores ambas, invitando a la reflexión a los adolescentes sobre las habilidades laborales generales necesarias para desempeñarse en el mundo laboral.

El encuentro tuvo una duración de 45 minutos, y durante el desarrollo se pudo observar buena predisposición y participación por parte de la mayoría de los adolescentes, así como una actitud de respeto, empatía y escucha frente al resto de los participantes, donde surgió la comunicación bidireccional, generándose, en ocasiones, debate entre los mismos. Esta dinámica grupal pone en manifiesto la posibilidad de que estén familiarizados a participar de encuentros o actividades similares a la que se estaba llevando a cabo.

También dio la impresión de que están acostumbrados a tratar, en estos espacios, con personas ajenas al ámbito escolar, como practicantes u observadores, ya que no se inquietaron por la presencia de los investigadores, lo cual fue luego confirmado por la Terapeuta Ocupacional. Es importante aclarar que, durante los últimos minutos de la actividad, los adolescentes comenzaron a mostrarse inquietos y dispersos, demostrando una disminución en su capacidad atencional, permitiendo reflexionar sobre la planificación del encuadre por parte de los coordinadores en relación a los tiempos, debiendo ser tenido en cuenta para siguientes propuestas y, también, durante la entrevista a administrar.

Con respecto a la temática abordada, se pudo observar que en la mayoría de los casos fue necesario ejemplificar diferentes situaciones con el fin de contextualizar las preguntas de manera que, a partir de estos ejemplos, los participantes pudieran responder de manera activa.

En cuanto al grado de participación, un solo integrante se destacó por tener mayor nivel de intervención y hacerlo de manera espontánea, con actitud extrovertida. Al contrario de esto, otro de los participantes necesitó constantemente la repregunta para poder contestar, así como las profesionales debían alentarlos para favorecer su contribución, ya que presentaba una actitud tímida frente a la situación.

A lo largo de la experiencia reflexiva la mayoría de la muestra manifestó que, para ellos, el valor y el sentido del trabajo radica en tener dinero para cubrir las necesidades básicas como comer, pagar los impuestos, mantener la casa, y sólo un caso refirió necesitar el salario para obtener plata y así poder comprarse cosas. Algunos testimonios:

“Para si tenés una casa mantenerla.” (Caso N° 2, varón, 18 años).

“Para pagar las cuentas.” (Caso N° 4, mujer, 19 años).

“Para comida.” (Caso N° 5, varón, 17 años).

Dentro de la dinámica propuesta, uno de los objetivos abordados por las coordinadoras fue indagar acerca de si los adolescentes lograban detectar diferencias entre el trabajo remunerado y la capacitación o formación laboral dentro del ámbito escolar o en centros de formación laboral. El grupo en general pudo diferenciar entre aquellos trabajos que son remunerados y los que no lo son, distinguiendo a los que ellos realizan en el ámbito escolar, como parte de los últimos, y a su vez, diferenciando los trabajos voluntarios.

Puede ilustrarse con la siguiente expresión:

“Si, pero no es un trabajo para ganar dinero.” (Caso N°8, mujer, 17 años).

La totalidad de los participantes refirieron su interés por trabajar en un futuro, lo que dio lugar a exponer de forma individual los cursos que realizan y las actividades que llevan a cabo dentro de los mismos. Algunos ejemplos:

“(…) tapicería, hago almohadones, capitones para apoyar la espalda.”
(Caso N° 5, varón, 17 años).

“(…) Telar, hice por ahora terminé de hacer un bolso, una bufanda que la traje (...) y una cosa por el celular.” (Caso N°6, varón, 19 años).

“Soldadura, te enseñan a soldar piezas (...) Ahora enseñan lo teórico y la otra semana vamos a ir haciendo.” (Caso N° 2, varón, 18 años).

Esto funcionó como un conductor para abordar las habilidades laborales generales, tales como la puntualidad, el trabajo en equipo, la responsabilidad, el uso de uniformes específicos, entre otros:

“Tenés que llevar unos guantes, unos borcegos con un metal para que si se cae la chapa no te lastime y después unas máscaras para los ojos.” (Caso N° 2, varón, 18 años).

Es importante destacar que en ese momento se generó un espacio de charla entre pares donde dirigían las preguntas a sus compañeros y ellos eran quienes respondían, reconociendo y siendo conscientes de la importancia de poseer dichas habilidades para su futura inclusión laboral; como así también, compartir con sus compañeros la finalidad de los cursos que se encuentran realizando.

Es posible que el contexto del Encuentro Reflexivo, como espacio socializador, así como el poder poner en palabras y darle valor a lo que ellos hacen, y ver el interés que genera en otro, promueva la motivación de estos adolescentes, favoreciendo su desarrollo personal, siendo capaces de mostrarse independientes y de desempeñarse en un área de su interés. Como ya fue mencionado, al cierre del encuentro los adolescentes comenzaron a mostrarse inquietos, mirando a los alrededores y comenzando a conversar entre ellos sin prestar atención a sus compañeros o los profesionales.

Entrevistas:

Previamente al inicio de cada entrevista, se les comunicó a los participantes la finalidad de la realización de la misma, se les pidió autorización para ser grabados, así como se les dio la posibilidad de que expresaran las inquietudes que les surgieran en el transcurrir de las preguntas.

Al momento de participar, la mayoría de los adolescentes se mostraron dispuestos, a excepción de un caso, que volvió a preguntar acerca de la

finalidad y el objetivo del estudio. Sin embargo, en algunos de ellos se percibió cierto grado de ansiedad, principalmente al dar inicio a la entrevista, cierta timidez al momento de hablar, y una tendencia a expresarse con monosílabos (respondiendo con “sí” o “no”) necesitando de la repregunta para conseguir respuestas más descriptivas. Adhiriendo a esto, en algunos casos, aparecieron dificultades en el lenguaje, teniendo en cuenta que estas son características propias de la discapacidad intelectual, principalmente se vio evidenciado en: un léxico pobre con ausencia en los nexos de unión, por lo que aparecen las sobreextenciones (usando la misma palabra para contestar varias preguntas); en la hipofluencia (teniendo un lenguaje no fluido, lento y tranquilo); en las repeticiones. También, en algunos casos, aparecieron dificultades en el momento de conjugar tiempos verbales. Es importante destacar que, en todo momento se respetaron los tiempos de expresión y de comprensión de cada entrevistado para que puedan responder a cada pregunta, así como también, se recurrió a apoyos visuales como dibujos, ejemplificaciones y, como ya nombramos, la repregunta a lo largo de toda la entrevista.

EJE 1: “Características sociodemográficas”

La muestra estuvo conformada por 8 adolescentes, 5 varones y 3 mujeres, entre 17 y 21 años, que concurren al CeFI Superior del Instituto Psicopedagógico Soles. El género fue identificado en las entrevistas, y la edad se obtuvo en las mismas siendo constatada en los legajos.

	EDAD	GÉNERO
Caso 1	21 años	Varón
Caso 2	18 años	Varón
Caso 3	20 años	Varón
Caso 4	19 años	Mujer
Caso 5	17 años	Varón
Caso 6	19 años	Varón
Caso 7	21 años	Mujer
Caso 8	17 años	Mujer

EJE 2: "Intereses"

2.1 *Subeje*: Intereses

Al indagar sobre qué les gusta hacer en la escuela, la mitad (4 [cuatro]) de los entrevistados compartieron que les gustan los talleres, algunos (3 [tres]) refirieron interés por las materias curriculares, y solo un caso refirió interés tanto por las materias curriculares como lo social.

A su vez, sobre lo que les gusta hacer en el recreo, más de la mitad (5 [cinco]), refirieron jugar a la pelota de los cuales, 2 (dos) casos manifestaron también conversar con los compañeros y 1 (un) caso escuchar música.

"Me gusta mucho hablar, pero me gusta, también juego con los varones a la pelota (...)." (Caso N°8, mujer, 17 años).

La minoría prefiere sólo escuchar música (1 [uno] caso) o conversar con los amigos (2 [dos] casos).

“Acá en el recreo los chicos acá juegan, pero los más grandes como yo hablamos, o hablamos de que haces en tu casa, qué haces en la tuya, hablamos de eso.” (Caso N° 3, varón, 20 años).

“Me pongo a escuchar música, todo.” (Caso N° 1, varón, 21 años).

Al preguntar acerca de los cursos que les gustaría realizar, menos de la mitad (3 [tres]) de los entrevistados manifestaron interés por la gastronomía, siendo expresado del siguiente modo:

“A mí me encantaría hacer algo de cocina. Lo Dulce, porque cosas con sal no puedo comer. Para aprender.” (Caso N°6, varón, 19 años).

Por otra parte, sólo algunos (3 [tres]) de los participantes aludieron preferencia por la estética, siendo uno de los testimonios:

“Uñas esculpidas, me encanta. Lo heredé eso de mi mamá porque mi mamá también hace (...).” (Caso N°8, mujer, 17 años).

Por último, la minoría (2 [dos]) de los casos expresaron su gusto por la mecánica.

“El año pasado hacía curso de mecánica. Me gustaba, pero no terminé, digamos, no terminé. Sí, me dio J. ¹ varias opciones, mecánica, que a mí me gusta mucho mecánica, los autos (...).” (Caso N° 2, varón, 18 años).

2.2 Subeje: Área de intereses

¹ Jorgelina López, Lic. En Terapia Ocupacional

Sobre en qué se sienten que son buenos, o qué cosas creen que hacen bien, algunos (3 [tres]) de los entrevistados hicieron alusión a los cursos que realizan:

“A mí me gusta mucho mecánica (...).” (Caso N°2, varón, 18 años).

(3 [tres]) a dibujar:

“Soy bueno dibujando. Dibujo cosas grandes. Cosas que a mí me gustan, por ejemplo, dibujo cosas de Dragon Ball, todo eso, sí.” (Caso N°6, varón, 21 años).

2 (dos) hicieron referencia a tareas realizadas en el hogar:

“Tendiendo la cama, repasando mis muebles, o sea todo lo que significa limpieza” (Caso N°8, mujer, 17 años).

2 (dos) entrevistados a deportes:

“Jugando a la pelota.” (Caso N°4, mujer, 19 años).

Al consultar acerca de los trabajos que conocen, todos los casos (8 [ocho]) fueron capaces de mencionar más de un trabajo, siendo la mayoría (5 [cinco]) relacionados a los trabajos de sus padres.

“Papá trabaja campo. Computación.” (Caso N°1, varón, 21 años)

“Albañil, arreglar cosas. Panadería, cafetería, supermercado Toledo.” (Caso N°3, varón, 20 años).

A su vez, al indagar acerca de cuál trabajo les gusta más, la mayoría (6 [seis]) de los casos volvió a nombrar los expuestos en la pregunta anterior (¿qué trabajos conocen?). Sin embargo, la minoría (2 [dos]) no aludió a los trabajos identificados anteriormente nombrando nuevas opciones.

“(...) trabajar peluquería o gustaría hacer computación, computadora.” (Caso N°1, varón, 21 años).

“(...) me gusta más la construcción (...) albañil, construir cosas, me gusta esta bueno. De crear cosas no sé, no sé cómo hacer para que me salga, bueno si crear mesas. Me gustaría trabajar de profesor de atletismo”. (Caso N°3, varón, 20 años).

EJE 3: “Trayectoria escolar”

Al consultar sobre su agrado por concurrir a la escuela, la mayoría (7 [siete]) de la muestra respondió de manera afirmativa.

“Sí, porque tengo un montón, varios amigos importantes.” (Caso N°2, varón, 18 años).

Solo en uno (1) de los casos la respuesta fue negativa.

Acerca de la concurrencia al Instituto Psicopedagógico Soles o el haber asistido a otra institución, menos de la mitad (3 [tres]) de casos refirieron haber concurrido siempre a este establecimiento, y, por el contrario, más de la mitad (5 [cinco]) tuvieron un paso previo por otra escuela.

“Sí, no sé de los 10 años creo. Antes iba al Carlos Tejedor, ¿lo conoces? Y acá con los amigos bien, antes no tenía en el Carlos tejedor, no tenía nada de amigos. Lo único que me portaba mal en la escuela, eso sí porque era chiquito, no sabía, pero bueno.” (Caso N° 3, varón, 20 años).

Además, en todos los casos (8 [ocho]) refirieron sentirse bien/cómodos en la escuela.

“Bien, alegre. Me encanta hacer cosas buenas, compartir la maestra a la tarde a la mañana, eh todo.” (Caso N° 7, mujer, 21 años).

Al indagar sobre las preferencias acerca de las materias curriculares, más de la mitad (6 [seis]) de los entrevistados se inclinaron hacia matemática.

“Matemática. Aunque me cuesta, no importa eso es lo de menos. Está bueno para ejercitarte más o menos para los números, más para ya cuando tenés que ir al supermercado, cuando no sabes la plata tenés que saber.” (Caso N° 3, varón, 20 años).

Un (1) caso refirió inclinación hacia las Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales, y otro ([1]) de los casos no manifiesta preferencia alguna.

Al preguntar la predilección por los talleres y/o proyectos, la mitad de la muestra se dividió entre quienes mencionaron cerámica (2 [dos]) y los que refirieron el taller de microemprendimiento (2 [dos]).

“Microemprendimiento, estamos haciendo regalo para la familia.” (Caso N°6, mujer, 21 años).

Por otro lado, un (1) solo caso refirió no gustarle ninguno, y el conjunto restante (3 [tres]) se inclinó por el taller de huerta.

“(...) ahora estoy haciendo Huerta. Me gusta más Huerta, porque como soy del campo, me encanta huerta.” (Caso N°8, mujer, 17 años).

Cuando se les pidió que nombren a sus amistades dentro de la escuela, todos (8 [ocho]) los casos fueron capaces de mencionar a cada uno de sus amigos. A continuación, se señala uno de los testimonios:

“Importantes con los que yo entre digamos, bueno, son varios, P., J., S. y quien más, y T. y después tenía otro amigo que también venía acá que se llamaba J. (...).” (Caso N°2, varón, 18 años).

Acerca del trabajo en clase, casi todos (7 [siete]) los adolescentes refirieron gustarle, sentirse cómodos al trabajar en grupo con sus compañeros.

“Me gusta, trabajamos, por ejemplo, antes cuando la seño estaba con otro yo ayudaba a otro compañero. Por ejemplo, yo ayudaba siempre a P. con la

tarea. A escribir, siempre con cosas de lengua.” (Caso N°6, varón, 19 años).

Solo un (1) caso manifestó preferir trabajar solo.

“Equipo maso, me gusta más solo.” (Caso N° 2, varón, 18 años).

Al indagar sobre cómo actúan en el momento que la maestra y/o sus compañeros piden ayuda, en todos (8 [ocho]) los casos respondieron que colaboran.

A su vez, al consultar qué sucede en el caso de que ellos necesiten ayuda, la mitad (4 [cuatro]) de los adolescentes refirieron su agrado por recibir ayuda de los compañeros o docentes.

“Me gusta que tengan mucha paciencia. No sé cómo hacen.” (Caso N° 3, varón, 20 años).

La otra mitad (4 [cuatro]) reconoció ser capaz de pedir ayuda.

“Yo digo a la seño y compañeros a veces.” (Caso N° 7, mujer, 21 años)

Al inquirir en qué aspectos son ayudados por el otro o en qué requieren más ayuda, la mayoría (5 [cinco]) de los casos no fueron capaces de reconocerlos. Por el contrario, la menor cantidad (3 [tres]) de casos fue capaz de identificarlos, expresado del siguiente modo:

“A veces en lengua, por ahí en matemática.” (Caso N°2, varón, 18 años).

EJE 4: “Aspectos personales”

4.1 *Subeje:* Familia

En referencia a la composición familiar, la mayoría (6 [seis]) de los casos expone estar compuesta por los padres y hermanos.

“Con mi mamá, con mi papá y con mi hermana. Es más grande.” (Caso N° 5, varón, 17 años).

Solo algunos (2 [dos]) refieren no tener hermanos.

Al preguntar de qué trabajan las personas con las que conviven, todos (8 [ocho]) los adolescentes fueron capaces de identificar a qué se dedica cada uno de los miembros de su familia, como puede verse ejemplificado en este testimonio:

“Mi papá trabaja campo. Mamá trabaja con chicos. Hermano hermana va a facu.” (Caso N°1, varón, 21 años).

Al indagar sobre las relaciones con su familia directa, la mayoría (6 [seis]) de los casos mencionaron que se llevan mejor con los padres, y los menos (2 [dos]) con los hermanos.

En referencia a cómo ellos perciben el apoyo familiar frente a una demanda o pedido, la totalidad (8 [ocho]) de los entrevistados respondieron de manera afirmativa.

“Sobre todo mi mamá me cuesta más, es como que no sé, le cuesta más no tiene como cierta paciencia. Con mi papá sí, más paciencia, es más, le iba a preguntar ¿cómo haces para tener tanta paciencia?” (Caso N°3, varón, 20 años).

4.2 Subeje: Rutinas

Al consultar sobre de las actividades que desarrollan los días de la semana en los momentos que no se encuentran a la escuela, todos (8 [ocho]) los casos refirieron actividades de ocio relacionadas al uso de la tecnología. A su vez, más de la mitad (5 [cinco]) de ellos mencionaron realizar actividades

por fuera del hogar, repartidas entre actividades deportivas, laborales y sociales.

“Nada, juego. Juego en la Play, y con el celular también.” (Caso N° 6, varón, 19 años).

A su vez, en relación a las actividades que desarrollan durante los fines de semana, todos (8 [ocho]) los entrevistados mencionaron realizar actividades recreativas, de los cuales la mayoría (7 [siete]) las realiza fuera del hogar, mientras que un (1) caso aislado refirió hacerlo en su casa.

“Fui a caminar por la costa, cerca de mi casa, venir y volver. El sábado me quedé en casa. Escribí una carta y pintar. Televisión sí.” (Caso N° 7, mujer, 21 años).

“Mi primo tiene una peluquería y cada vez que voy casi todo, digamos, los sábados. Y después con mi primo siempre vamos a la costa, y va también mi hermano.” (Caso N° 2, varón, 18 años).

En cuanto a si ayudan en las tareas del hogar, casi todos (7 [siete]) los casos respondieron que sí, expresado de la siguiente manera:

“Ayudo un poquito en casa, hacer cama, hacer leche.” (Caso N°1, varón, 21 años).

Sólo uno (1) de ellos no ayuda con las tareas del hogar.

En referencia al ambiente o espacio físico del hogar en el que se sienten más a gusto, la mayoría (6 [seis]) de los entrevistados refirieron que prefieren su habitación, mientras que, los entrevistados restantes (2 [dos]), no hicieron alusión a ningún lugar específico.

“Está complicado. Ciertamente mi pieza a veces está más tranquila, yo estoy más tranquilo. Hablo WhatsApp con mis amigos o me invento algo para estar entretenido.” (Caso N°3, varón, 20 años).

Cuando se les preguntó sobre si realizan visitas a familiares y/o a amigos solos, la mayoría (6 [seis]) de los casos respondieron que no.

“No. siempre llevan en auto mamá o hermano.” (Caso N°7, mujer, 21 años).

Mientras que la minoría (2 [dos]) respondieron que sí.

Acerca de ser independientes para utilizar transporte público como el colectivo, más de la mitad (6 [seis]) contestaron de manera negativa, mientras que la minoría (2 [dos]) refirió que afirmativa.

“Sí. Desde este año vengo a la escuela sólo. Me voy atrás de todo para no molestar a nadie.” (Caso N° 2, varón, 18 años).

Al consultar sobre las formas de traslado que utilizan para ir a los cursos, casi todos (6 [seis]) los entrevistados respondieron que los llevan en vehículo particular, combi escolar o colectivo, mientras que solo 2 (dos) utilizan el colectivo de forma independiente.

4.3 *Subeje*: Identificaciones

Al indagar si tienen ídolos como referentes identificadorios, la mayoría (6 [seis]) respondieron de manera afirmativa, pudiendo reconocerlos, entre los cuales los destacados fueron figuras relacionadas al deporte (4 [cuatro]), youtubers (3 [tres]) y un (1) caso eligió cantantes. Siendo alguno de los testimonios los siguientes:

“Michael Pelphs, nada. Tiene un montón de medallas y eso.” (Caso N° 5, varón, 20 años).

“De todos, el Rubius, es muy conocido. Fernanfloo, Jugando con Natalia todos esos son los más conocidos de You Tube.” (Caso N° 3, varón, 20 años).

“(…) cantante me gusta Maluma, otra que se llama Agustina, Toco para vos, Shakira y Natty Nattasha y Becky G.” (Caso N° 8, mujer, 17 años).

Por otro lado, la minoría (2 [dos]) de los casos no hubo respuesta, es decir no reconocieron a nadie como referente identificadorio.

4.4 *Subeje*: Amigos

Respecto a las amistades, todos (8 [ocho]) los entrevistados refirieron tener amigos. La minoría (2 [dos]) de ellos expuso tener amigos sólo en la escuela:

“Sí. E., J., S. En la escuela.” (Caso N° 4, mujer, 19 años).

Por el contrario, la mayoría (6 [seis]) de los entrevistados manifestaron tener amigos tanto dentro de la escuela como fuera de la misma.

“Sí. Tengo un montón, de mi iglesia, van todos los encuentros y también tengo muchos amigos. S., J., T. es amigo mío, yo no vengo a pelear porque vengo a estudiar.” (Caso N° 7, mujer, 21 años).

Al indagar sobre la edad de sus amigos, la mayoría (6 [seis]) de los casos pudieron dar cuenta de ello, a su vez, refirieron tener aproximadamente la misma edad; mientras que la minoría (2 [dos]) no pudo identificar la edad de los mismos.

Cuando se les consultó qué hacen con los amigos, la minoría (2 [dos]) expresó no ver a sus compañeros por fuera de la escuela, mientras que la mayoría (6 [seis]) mencionó sí hacerlo. A su vez, estos últimos dividen las

actividades con sus amigos entre salidas (1 [un] caso) y juntarse en las casas a jugar, cocinar, charlar (6 [seis] casos). Algunos testimonios:

“Charlamos. Vienen a mi casa. Jugamos a la play.” (Caso N° 5, varón, 17 años).

“Al shopping. Cumpleaños, salidas, compu.” (Caso N°1, varón, 21 años).

Al solicitar una descripción acerca de sus amigos, toda la muestra (8 [ocho] casos) tuvo una valoración positiva sobre los mismos.

4.5 *Subeje*: Aptitudes

Respecto a sus objetivos/sueños, en más de la mitad (6 [seis]) de los casos las respuestas fueron referidas a empleos, y menos de la mitad (3 [tres]) hicieron referencia a cuestiones personales como tener pareja, viajar. Con respecto a si creen que van a lograrlo, la mayoría (6 [seis]) respondió de manera afirmativa, mientras que la minoría (2 [dos]) lo duda.

“Ir a Brasil. Si voy a poder.” (Caso N° 4, mujer, 19 años).

“Bueno, mi sueño es ser como los que relatan. Eh no. Eso antes, ahora ya no.”

A mí me gustaría ser un Director Técnico. Sí.” (Caso N°6, varón, 19 años).

“Tener novia. Sí y no voy a poder cumplirlo. ¿Por qué digo si y no?, porque es como que ya las chicas de ahora se interesan más con otros chicos, no se interesan por chicos de mi edad, ya hay chicas que se interesa, como te digo, pueden tener 20 años y el chabón puede tener 30 años, no sé si me explico mejor.” (Caso N° 3, varón, 20 años).

Todos (8 [ocho]) los casos entrevistados pudieron reconocer qué sentimiento o sensación les genera exponerse frente a otros. Algunos testimonios:

“Un poco de vergüenza. Ahí más o menos.” (Caso N°1, varón, 21 años).

“A veces me da vergüenza.” (Caso N° 4, mujer, 19 años).

“Depende de qué pregunta me hagas. No sé cómo decirlo, pero bueno. Depende de qué pregunta hagas, si es de la escuela o no, si es que puede hacer o no. Soy tímido, me da vergüenza, desde chiquito tuve vergüenza.” (Caso N° 3, varón, 20 años).

Al preguntarles sobre cómo reaccionan frente a una negativa por parte del otro, la mitad (4 [cuatro]) de los entrevistados dijeron que acatan el no como respuesta. La otra mitad (4 [cuatro]) se dividen entre quienes refieren que su reacción depende de la situación (2 [dos] casos), y los que manifiestan insistir ante un pedido (2 [dos] casos).

Ante una situación en la que las cosas no les salen como esperaban la mayoría (6 [seis]) de los casos expresa volver a intentarlo.

“Lo vuelvo a hacer hasta que me salga bien. Digo no era de esta manera, lo tengo que hacer de otro.” (Caso N° 6, varón, 19 años).

Por el contrario, los casos restantes (2 [dos]) manifiestan no volver a intentarlo.

“No lo hago más, ya para la próxima no me sale. Porque si o si tiene que ser una vez. ¿Cómo te digo? Un dibujo si vos querés hacer un dibujo no te puede salir a la tercera ni a la vencida, te tiene que salir a la primera, porque si ya tenés práctica... ¿me explico o no? (...).” (Caso N° 3, varón, 20 años).

Acerca de cómo reaccionan ante una situación de enojo, la mitad (4 [cuatro]) de los entrevistados pudieron referir acerca de su forma de reaccionar,

y por el contrario, la mitad (4 [cuatro]) restante no fue capaz de dar cuenta de ello.

Así como también, sólo la mitad de la muestra (4 [cuatro] casos) fue capaz de reconocer qué situaciones les provocan diferentes emociones.

“Enojado hacer una tarea, hacer cosas en la escuela. No, en casa no, nada.

Contento sí. Contento salir, contento muchos amigos.” (Caso N° 1, varón, 21 años).

“Cuando mi hermano chiquito toca todas mis cosas.” (Caso N° 4, mujer, 19 años).

En referencia a expresar sus sentimientos o emociones, o si se lo guardan para ellos, la mitad (4 [cuatro]) de los adolescentes respondieron que son capaces de expresar cómo se sienten:

“Sí. Un día se me murió la Chiqui mi gata, que la cuidé un montón de años y me puse mal y le conté a la seño de eso. Tengo una foto, y me acuerdo, era re buena. Le mostré la foto.” (Caso N° 5, varón, 17 años).

3 (tres) manifestaron que depende de la situación o de las personas:

“Eh, digo más cuando estoy contenta. Pero, cuando estoy triste no digo tanto. Siempre trato de estar igual porque si estoy triste trato de no demostrarlo tanto, pero si estoy contenta estoy con una sonrisa.” (Caso N° 8, mujer, 17 años).

Un (1) sólo caso reconoció guardarse los sentimientos para él.

“No. Nada nada. En casa tampoco.” (Caso N° 1, varón, 21 años).

Al investigar sobre las relaciones sociales de los entrevistados, la mayoría (4 [cuatro]) de ellos prefieren estar con gente:

“Me gusta estar con *gente*, pero no esa gente que sea tan pegada a mí.” (Caso N° 8, mujer, 17 años).

La minoría (3 [tres]) se dividió entre quienes optan por estar solos:

“*Estar solo, porque es más cómodo. Me pongo nervioso.*” (Caso N° 6, varón, 19 años).

Y quien expresa que depende de la situación o de las personas (1 [un] caso):

“*Bueno, depende, porque si es con chicos, tenés confianza, eso sí. Pero ya al momento decís bueno los chicos ya cansan. Pero si estas con chicas más de mi edad, ¿no? Ahí sí, ahí hablo también, un poco hablo. Si me preguntan cosas a mí, hablo, pero si es por mi yo no hablo. Me gusta más con gente si es menos de hablar, una vez en el shopping, una vez fui el sábado mucha conversaciones y ya me empecé a marear, y ya no.*” (Caso N° 3, varón, 20 años).

Al indagar sobre el cumplimiento de las normas de convivencia, la mitad (4 [cuatro] casos) de la muestra fue capaz reconocer las dificultades para cumplirlas, a su vez, la minoría (3 [tres]) de los casos, pudieron identificar en qué áreas.

“*Eh, no a veces no las respeto, a veces como que me cuelgo, porque si estoy hablando con P. y suena el timbre una vez nos colgamos las dos y nos tienen que venir a avisar. Con mis compañeros me llevo re bien, con la única que nos peleamos a veces así es con A., discutimos normal, nos tomamos un tiempo y después una a la otra nos pedimos perdón. Cuesta cumplir con el uniforme. En Cerámica me insistían para ponerme el delantal.*” (Caso N° 8, mujer, 17 años).

La otra mitad (4 [cuatro] casos) expresó cumplirlas sin dificultad.

“Sí. A mí me gusta hablar con la gente, con mis amigos. Yo entro rápido con S.”

(Caso N° 7, mujer, 21 años).

EJE 5: “Expectativas y planes futuros”

Sobre qué les gustaría hacer cuando terminen la escuela, casi la totalidad (7 [siete]) de los entrevistados manifestaron ganas de trabajar.

“Trabajar en Toledo reponiendo o hacer uñas.” (Caso N°4, mujer, 19 años).

Mientras que un (1) entrevistado expresó no haberlo pensado nunca.

“No sé. Nunca lo pensé.” (Caso N° 6, varón, 19 años).

Al consultar acerca de las cosas que creen que serán importantes cuando terminen la escuela, la totalidad (8 [ocho]) de los entrevistados expresaron querer tener un trabajo, y a su vez, la mayoría (5 [cinco]) refirieron querer tener una casa para vivir solos, y la minoría (3 [tres]) mencionó seguir viviendo con la familia actual.

“Tener dinero, a mí me gusta comprarme pantalones rotos. Para comprar cosas. Me gustaría trabajar de panadería. (...) No, Me encanta vivir con mi familia.” (Caso N° 7, mujer, 21 años).

“Plata, trabajo, familia. Irme vivir solo, me gusta.” (Caso N° 1, varón, 21 años).

Cuando se les consultó qué les gustaría empezar a hacer ahora, la mayoría (7 [siete]) de los casos refirieron querer realizar cursos:

“Yo me encanta seguir haciendo cursos.” (Caso N°7, mujer, 21 años).

Por su parte, un (1) solo caso manifestó no saberlo.

Acerca de la formación fuera de la escuela, la mitad (4 [cuatro]) de los adolescentes expresaron haber realizado al menos dos cursos de capacitación,

mientras que la otra mitad (4 [cuatro]) refirió haber comenzado este año con su primer curso.

Por último, al preguntarles sobre si en alguna otra oportunidad pensaron acerca de los temas tratados a lo largo de la entrevista, la mitad (4 [cuatro]) de los casos respondieron de manera afirmativa.

“Lo charlé con mis amigos y con J.² Y en casa con mis papas. Cuando empecé con el curso me re gusta la cocina.” (Caso N° 7, mujer, 21 años).

Por el contrario, la otra mitad (4 [cuatro]) de los casos expresó ser ésta la primera vez en reflexionar sobre estos temas:

“Eso no, nunca me lo pregunté. Igual mucho ahora que lo estoy haciendo de a poco voy pensando qué voy a hacer.” (Caso N° 2, varón, 18 años).

Observaciones: Principalmente al indagar sobre en qué se sienten que son buenos, o qué cosas creen que hacen bien (dentro del subeje 2.2), sobre sentirse apoyados por sus padres acerca de querer o pedir algo nuevo (dentro del subeje 4.1) y respecto a si hay algo que quieren realizar o algún sueño por cumplir (dentro del subeje 4.5), fue donde se observaron mayores dificultades para responder, por lo que se debió utilizar la ejemplificación para facilitar la comprensión de las preguntas, y así darles guía para la reflexión.

Cuando se les consultó acerca de los trabajos que conocen (subeje 2.2) 3 (tres) de los casos requirieron de apoyo visual para responder a la pregunta, y en 1(un) caso se utilizó para ampliar su respuesta.

En otras preguntas referidas a cómo están compuestas sus familias, de qué trabajan las personas con las que viven (ambas dentro del subeje 4.1) y si hay algo que quieren realizar o algún sueño por cumplir (en subeje 4.5), la

² Jorgelina López, Lic. En Terapia Ocupacional

repregunta fue utilizada en prácticamente todos los casos. En algunos, para preguntar de otra manera, ya que se percibió que no entendían las preguntas de la forma en la que se formularon originalmente, por lo que no había respuesta por parte de los entrevistados; y el caso N°7 en particular, respondía otra cosa diferente a lo que se le preguntaba, por esto se utilizó la repregunta en varias oportunidades, para que su respuesta sea acorde a lo que se estaba solicitando.

Particularmente en el caso N° 6, se percibió que las respuestas no eran críticas ni reflexivas, sino que eran respondidas rápidamente como queriendo contestarlas porque debía hacerlo para conformar a los entrevistadores.

INTERPRETACIÓN DE DATOS

Antes de comenzar con la Interpretación de Datos, es de gran importancia resaltar diversos aspectos en relación a la experiencia de la toma de los mismos, ya sea durante la entrevista semiestructurada, así como también, durante la observación de la experiencia reflexiva.

En primer lugar, cabe destacar que no se presentaron grandes dificultades a lo largo del trabajo de campo. Sin embargo, surgieron inconvenientes en ciertos aspectos específicos de la entrevista, relacionados con las dificultades de comprensión por parte de los entrevistados. Como esto ya estaba previsto como una posibilidad, se tenían preparados apoyos visuales y verbales, como el uso de imágenes, la repregunta y la ejemplificación. Los tipos de apoyos se seleccionaron a partir de una generalidad con respecto a las características de la población y sus posibles necesidades. Sin embargo, antes de ponerlos en práctica, se le brindó a cada sujeto la posibilidad y el tiempo

necesario tanto para procesar y comprender lo que se le estaba preguntando, como para desarrollar una respuesta verbal espontánea.

Por otra parte, a lo largo del encuentro reflexivo se pudo observar un mayor grado de expresión y participación por parte de la muestra en comparación a las entrevistas que se realizaron en forma particular con cada uno de los adolescentes. Durante el primero, pudieron involucrarse realmente en la temática y así compartir sus experiencias personales, notándose un sentido real de pertenencia con el grupo. Por otro lado, el hecho de que no se exhibieron demasiado en sus respuestas durante las entrevistas, siendo las mismas concisas y necesitando, también, que se indague con más preguntas sobre un mismo tema para así obtener la información requerida para la investigación, puede estar relacionado a diversos factores. Entre estos, podría destacarse un hecho que afectaría a toda persona que se encuentra en una situación de entrevista y es el vínculo con los entrevistadores, habiéndolos conocido para dicha investigación por lo que es un vínculo nuevo (a pesar de que, como ya se nombró, una de las entrevistadoras conocía previamente a algunos de los sujetos por la realización de una práctica clínica en la institución de la cual se desprende ésta tesis), ya que durante este trabajo no hubo encuentro previo a la entrevista, a excepción del encuentro reflexivo al que se concurrió como observadores no participantes, por lo que en ese encuentro no se intervino activamente con los integrantes del mismo. Otra de las causas puede ser las características de personalidad de cada uno de ellos, ya que a algunos se los notó más comunicativos y reflexivos que a otros, mientras que las posibilidades cognitivas y funcionales (implicancia en las habilidades,

posibilidad de lenguaje y de respuesta, entre otros) de cada entrevistado, también pudo influir en el desarrollo de la entrevista.

Las diferencias mencionadas entre el encuentro reflexivo y la entrevista, pueden deberse, no sólo a que como instrumentos son muy diferentes, ya que la entrevista indaga más en profundidad sobre cuestiones y aspectos más personales, y donde la atención está puesta en el entrevistado, sino que además, en el encuentro reflexivo se notó la pertenencia a nivel grupal, ya que estaban con sus compañeros y las preguntas estaban a cargo de la terapeuta ocupacional y la trabajadora social de la institución, con las que tienen mayor vínculo.

Al comparar los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas con los extraídos de los legajos de cada alumno, se observó congruencia entre los mismos, a excepción de algunos detalles mínimos que no influyen en los resultados de la presente investigación, como por ejemplo que reconozcan la actividad que realizan sus padres, pero no el nombre técnico de la profesión. Sin embargo, en algunos casos, en ciertas preguntas donde se solicitaron, por ejemplo, datos básicos acerca de con quién viven o la edad de esas personas, se necesitó inquirir con más insistencia, mientras se tomaban más tiempo para responder. A partir de esto nos preguntamos si existe la posibilidad de que se vincule con ciertas falencias en la construcción de su autodeterminación, viviendo esta no acorde a la edad cronológica que poseen, teniendo dificultades para identificar lo más propio. Por su parte, Arroyave Palacio & Freyle Nieves (2009), plantean que esto puede relacionarse a las pocas oportunidades que se les brindó a lo largo de su infancia para vincularse de manera independiente con la sociedad y las exigencias del entorno,

impactando en sus habilidades para reconocerse como sujetos con propia identidad y poder tomar sus propias decisiones, pudiendo traerles dificultades a la hora de emprender cursos de capacitación e insertarse en el área laboral, ya que no se visualizan próximos a llevar una vida adulta. Es importante destacar, que también se presentan casos en los que refieren conocer los hábitos que se deben cumplir dentro de un ámbito de trabajo y/o de capacitación, pero a partir de las respuestas obtenidas en la entrevista se observa que en el contexto de hogar o el escolar tiene dificultades para cumplirlas basándonos que en la mayoría de los adolescentes apareció la autocrítica en relación a que les cuesta seguir y cumplir con las consignas. Podemos pensar que, quizá, esto esté relacionado a varias causas, como pueden ser, sus dificultades para apropiarse de los conocimientos adquiridos, es decir, trasladar lo aprendido de una situación a otra, el lugar en el que se los coloca o se colocan ellos mismos y las oportunidades que se les brindan dentro de cada ámbito en el que acceden, ya sea el intrafamiliar, la escuela, los cursos, etc. y cómo responden vincularmente en función a esto, entre otras. En relación a lo anterior, se ha podido observar que los intereses de cada uno de los adolescentes de la muestra son amplios y oscilan entre diversas áreas, concordando con lo que plantean Arroyave Palacio & Freyle Nieves (2009), donde se evidencia una dificultad en los adolescentes con discapacidad intelectual para desarrollar la autodeterminación, manifestándose en un amplio espectro de gustos e intereses. Sin embargo, estos intereses se mantienen constantes, mostrando que sus preferencias no varían a lo largo de toda la entrevista. Cabe destacar que en todos los adolescentes (con o sin discapacidad intelectual), muchos de estos gustos e intereses son moldeados,

posiblemente, por sentimientos de admiración e idealización hacia alguno de sus familiares, debido a que la familia es formadora de identidad, y por tal motivo influye en las elecciones de los mismos. Por otra parte, aparecen también, a lo largo de esta etapa, las referencias subjetivantes que pasan de lo familiar a lo extrafamiliar, donde la televisión, las figuras públicas y los medios masivos de comunicación influyen, entre otros aspectos, en los intereses de la vida de todos los adolescentes. Retomando los casos específicos de los adolescentes con discapacidad intelectual, y en relación a lo mencionado anteriormente, aparecieron ciertas expectativas de profesiones que son mayormente marcadas por la fantasía, como puede ser, tener una fábrica de autos, ser cantante o relator de fútbol (considerando que es mínimo el porcentaje de la población que logra desempeñarse en este tipo de profesiones como medio de vida). Puede relacionarse con una vocación signada por la infancia, que se espera cambie en la adolescencia; sin embargo, como se pudo observar a lo largo de la investigación, es posible que, la mayoría de los adolescentes con discapacidad intelectual se tomen más tiempo para transicionar de la infancia a la adolescencia, teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el que se desenvuelven, las barreras que este impone y las necesidades y posibilidades individuales de dichos adolescentes, entre otros factores.

Se puede vincular esto último, con el hecho de que los adolescentes que conforman la muestra de esta investigación, son capaces de proyectarse a futuro, manifestando no sólo la importancia y el deseo de tener un trabajo, sino también, el querer independizarse y, en algunos casos, formar sus familias en un hogar propio. A pesar de esto, perciben al futuro como muy lejano, y no

como algo que va suceder a la brevedad (sobre todo teniendo en cuenta que están transitando el CeFI Superior y acorde a su edad, se encuentran próximos a concluir con su escolaridad). Es posible que, como ocurre en la mayoría de los adolescentes, en esta etapa de la vida el tiempo adquiera características particulares donde hay una dificultad para diferenciar entre pasado, presente y futuro. A esto se le suma el hecho de que, debido a las dificultades cognitivas que presentan, propias de la discapacidad intelectual, se ve obstaculizada la adquisición de la noción de temporalidad, influenciando no sólo su capacidad de proyectarse en el tiempo, sino también sus habilidades para reconocer duración de periodos de tiempo del pasado (ej. cuánto tiempo concurrieron a una escuela). Esto puede deberse a que la temporalidad depende de procesos cognitivos como la abstracción, la cual se encuentra afectada en esta población.

Otro punto a analizar, es el hecho de que la mayoría de la muestra manifestó concurrir o haber concurrido en algún momento de sus vidas a diferentes espacios (ya sea la escuela común donde estuvieron integrados, las actividades sociales a las que concurren en familia y los cursos de capacitación) donde tienen o tuvieron la posibilidad de vincularse con personas sin discapacidad. La mayoría hicieron referencia a ellos como sus amigos, pero al indagar más sobre sus vínculos y la forma de relacionarse con ellos ya no los nombraron como parte de su vida cotidiana, sino que refirieron principalmente a sus compañeros de la escuela. Esto puede deberse a que, tal y como expone Fainblum (2012), para poder reflejarse como iguales con quienes no poseen discapacidad, deben dejar atrás la etapa infantil para encaminarse a una más adulta, identificándose en ella con sus pares para así ir conformando su

identidad. La dificultad para realizar esta transición, junto a las características particulares que le otorgan al tiempo obstaculizan, en algunos adolescentes, la posibilidad de conformar un mismo grupo con personas sin discapacidad ya que no las visualizan como pares, sino como mayores, lo cual se observa como un obstáculo en el momento de establecer vínculos cercanos de amistad con dichas personas. A su vez, a lo largo de la investigación, pudimos detectar que los pasatiempos, gustos e intereses de los sujetos de la muestra, difieren con los de los adolescentes sin discapacidad intelectual de su misma edad cronológica. A pesar de que en algunos aspectos (como lo son escuchar música, jugar a la PlayStation y/o hacer deportes) tienen semejanzas con lo que realizan estos últimos mencionados, la gran diferencia se puede observar en lo social y en la independencia, ya que sus edades varían entre los 17 y los 21 años, tiempo en el que la mayoría de los adolescentes sin discapacidad comienzan a salir a bares, boliches u otros ámbitos con amigos, ir a la facultad, buscar trabajo, transitar la madurez sexual, irse a vivir solos, es decir, generar proyectos de vida personales más independientes, y desarrollando una actitud crítica frente a las diversas instituciones sociales. En cambio, los adolescentes que forman parte de esta investigación, sólo realizan, en alguna oportunidad, salidas al shopping con sus amigos y acompañados/supervisados por un adulto, e incluso algunos de ellos no realizan actividades con sus amigos por fuera del ámbito escolar, probablemente por decisiones intrafamiliares a pesar de que él/ella lo deseen; recién comienzan a realizar cursos de capacitación como primeros pasos hacia su futuro laboral; viven con sus padres y la idea de irse de sus hogares a vivir solos aparece solo en algunos de ellos y como una idea para un futuro lejano. Mencionamos estos aspectos como las principales

diferencias observadas entre los adolescentes de la muestra y aquellos que no poseen discapacidad intelectual. En cuanto a los primeros, muchos de ellos dependen de sus familias, tanto de padres como de hermanos, dificultando el logro de su total independencia, restringiendo de esta forma la participación social. Un claro ejemplo de esto podría ser, el hecho de que son muy pocos los que se desenvuelven solos en la calle, utilizan el transporte público de manera autónoma y tienen un manejo adecuado del dinero, por lo que, para juntarse con sus amigos, necesitan de un adulto para trasladarse a la casa de los mismos, así como también para asistir a los cursos de capacitación a los cuales concurren actualmente. Por lo que es importante que se trabaje en pos de continuar con el proceso de construcción de la autodeterminación de cada uno de estos sujetos, brindándoles oportunidades y conocimientos para que puedan desempeñarse de la manera más independiente posible, lo cual, vale aclarar, ya se viene trabajando en el Instituto Psicopedagógico Soles.

Cabe destacar que todos los adolescentes refirieron sentir apoyo por parte de sus familias al momento de planear y comenzar nuevos proyectos (como pueden bien ser los laborales), siendo fundamental en el momento de impulsar su paso a la vida adulta, a través de pensar proyectos de vida propios e independientes. Además, se pudo conocer que la mayoría de los adolescentes reconocen el apoyo de sus familias en relación a sus decisiones, así como también se reconocen a sí mismos como participantes de la misma, teniendo asignadas diferentes tareas y conociendo las actividades de cada uno de sus miembros.

Los sujetos de la muestra, a lo largo del encuentro reflexivo, identificaron cuáles son las habilidades necesarias para un puesto de trabajo (como son la

importancia del cumplimiento de los tiempos, el poder respetar al otro, el uso de uniformes especiales, el cumplimiento de las normas de convivencia, entre otras), manifestando, en su mayoría, cumplir con ellas en el desarrollo de los cursos de formación. Sin embargo, se pudo identificar, a lo largo de las entrevistas, que algunos de ellos presentan dificultades para cumplir, en determinados momentos, con ciertos hábitos que se pueden vincular con los laborales dentro del ámbito escolar. Podemos pensar que, esto se debe a que dentro del ámbito escolar, y a pesar del intento de los profesionales por impulsarlos hacia su mayor independencia posible, los alumnos se sienten contenidos y familiarizados, y posicionándose en un rol entre niños y adolescentes en el cual se desentienden de ciertas responsabilidades dependiendo de otros para que los guíen en sus actos, algo que dentro de los cursos de formación no sucede ya que son nuevos y desconocidos en estos ámbitos, lo cual podría coincidir con la teoría de Lucas Mangas (2005) quien sostiene que presentan dificultades para transferir habilidades que han sido adquiridas en un ambiente a otro. Podemos destacar que, partiendo de los testimonios obtenidos en las entrevistas, el área en el que suelen presentar mayores dificultades es el de las habilidades sociales, especialmente en la capacidad de expresar o manifestar sus emociones y sentimientos, viéndose evidenciado al momento de reconocer que situaciones los enojan, los ponen contentos o tristes, y cómo reaccionan antes las mismas, lo cual, posiblemente, puede interferir en las relaciones que mantienen con los grupos sociales en los que se desenvuelven, sin dejar de lado el hecho de que dependiendo en qué contexto se encuentren (ya sea escolar, familiar, con amigos o en un curso) lo pueden expresar de maneras diferentes o bien, no

logran expresarlo. Esto puede evidenciarse como una necesidad de comenzar a trabajar en momentos tempranos, dentro del ámbito escolar, aquellas habilidades primordiales para el desempeño laboral, facilitándoles así la formación en ciertos aspectos básicos e imprescindibles para la realización de cualquier trabajo.

Algo que llama la atención, es el hecho de que, si bien en la escuela tienen talleres y espacios referidos a Orientación Vocacional, donde se abordan muchos de los ejes planteados en la entrevista de la presente investigación, varios de los alumnos expresaron no haber pensado acerca de los temas planteados, o no haber conversado con nadie sobre estos asuntos. Puede deberse a la diferencia en los abordajes, como lo son los espacios de talleres/capacitaciones por parte de la escuela, y la modalidad de encuentro reflexivo acompañado de una entrevista semiestructurada para este estudio. Debemos tener en cuenta que, en esta etapa se encuentran empezando a pensarse ellos mismos como seres ocupacionales, reconociendo sus habilidades y sus dificultades, el valor del trabajo, aquello que encuentran interesante y satisfactorio hacer, el propio sentido de capacidad y eficacia en el hacer, pudiendo asumir compromisos y responsabilidades y pensar metas ocupacionales a futuro, entre otras cosas, como pudimos observar durante el encuentro reflexivo.

Dentro de las expectativas que estos adolescentes tienen para su futuro, han puesto de manifiesto el anhelo de, en un futuro, conseguir un trabajo reconociendo como valor y sentido del mismo conseguir dinero para cubrir sus necesidades, refiriendo que para esto todos se encuentran realizando cursos de capacitación en la actualidad. Frente a esto, surge la necesidad de continuar

indagando sobre estos temas, y darles lugar a los adolescentes para expresar y expresarse; pensar, pensarse y repensarse; y así también fomentar su independencia, y su autodeterminación, teniendo en cuenta que se encuentran próximos a concluir con su etapa escolar. Esto, enmarcado en los 3 ejes planteados en el Modelo Social de Discapacidad: educación integral, integración laboral y autovalimiento, que permite brindarles a dichos sujetos un lugar activo y funcional dentro de la sociedad. No se debe dejar de lado el lugar que debe ocupar el Estado en estos procesos, brindando programas que apoyen las inserciones de las personas con discapacidad en la sociedad. En Argentina, a pesar de existir algunos programas que tienen como fin la inclusión (como son el ECA y el “Programa de Inserción Laboral para personas con discapacidad”, entre otros) aunque todavía hay mucho por trabajar.

La importancia del Rol del Terapeuta Ocupacional en la Orientación Vocacional Ocupacional, es darle lugar a la subjetividad de los adolescentes con discapacidad intelectual, brindándoles espacios donde puedan expresarse, reconociendo y reforzando sus habilidades, destrezas y trabajando específicamente con las dificultades que se presenten, acompañando la construcción de la identidad ocupacional que les permita desempeñar en un futuro un rol de manera eficaz y orientando el proceso de formación profesional de los alumnos. Además, es de real importancia el trabajo transdisciplinario, no sólo dentro del ámbito escolar y de los profesionales a cargo de los cursos de formación, sino también, y principalmente, con la familia.

Esta investigación aporta al Terapeuta Ocupacional una herramienta para conocer las necesidades, expectativas e intereses propios de cada uno de los adolescentes que concurren al Instituto Psicopedagógico Soles, otorgando

información útil para acompañar los procesos de orientación vocacional ocupacional de manera más específica a cada uno de los alumnos, brindándoles a ellos también, un espacio de reflexión que les permite conocerse y reconocerse como sujetos de derechos que son, y puedan comenzar a decidir o diseñar, con autonomía, su propio proyecto de vida, en igualdad de oportunidades que el resto de la sociedad, y como miembro partícipe de la misma.

PARTE IV

CONSIDERACIONES FINALES

La problemática que dio lugar a la presente investigación surgió a partir de la experiencia de Práctica Clínica de una de las investigadoras, realizada en el Instituto Psicopedagógico Soles, en la cual se realizó un taller sobre Orientación Vocacional donde se trabajaron diferentes áreas de la misma, la cual, al finalizar, generó ciertos interrogantes sobre cuáles son los intereses, necesidades y expectativas laborales de los adolescentes con discapacidad intelectual que concurren a dicha Institución.

Se debe tener en cuenta que, los alumnos que asisten al CeFI Superior de esta escuela, se encuentran próximos a finalizar su escolaridad, y deben elegir qué cursos de capacitación desean realizar para comenzar a formarse, acompañados y orientados por una T.O de la institución, pensando en una posterior inserción laboral. Para ello, resulta necesario que cada adolescente construya su autodeterminación, que se conozca, reflexione, tome sus propias decisiones y realice elecciones personales. Es por esto que se creyó importante contar con alguna herramienta que, no solo brinde mayor información sobre los adolescentes para mejorar este proceso de orientación, sino que le permita a cada sujeto pensarse y expresarse desde su propia subjetividad.

A lo largo de esta investigación se fueron respondiendo los aspectos relacionados con el interrogante que surgió como punto de partida. Entre los que se debe considerar, por un lado, la visión que tienen los adolescentes de la muestra acerca del trabajo, al cual consideran necesario para cubrir las necesidades básicas, y por el otro, la de las habilidades laborales generales, siendo estos capaces de reconocer los aspectos fundamentales de las mismas, pero apareciendo ciertas dificultades para

transferir lo aprendido en ciertas áreas hacia otras, principalmente con ciertas habilidades como el uso de uniformes, el cumplir horarios, etc. A su vez, al investigar sobre las percepciones que la muestra tiene respecto a sus relaciones interpersonales con pares, padres y referentes escolares, que podrían intervenir en sus elecciones frente a una futura capacitación laboral, se conoció el hecho de que las familias son los principales influyentes en sus elecciones siendo evidenciado al momento de seleccionar profesiones que en muchos casos estaban relacionadas con las de sus padres, y refiriendo sentir el apoyo por parte de ellos en la toma de decisiones pero, a su vez, demostrando estas estar influidas o determinadas por los mismos padres; además, se puso en manifiesto que a pesar de que estos sujetos tienen las posibilidades de vincularse con personas sin discapacidad en su entorno, a quienes más reconocen como parte de sus vidas son los amigos del ámbito escolar, que también presentan discapacidad intelectual. Cabe destacar que, los referentes escolares, ocupan un lugar de gran importancia a la hora de guiar a estos adolescentes tanto en sus proyectos de orientación vocacional como en su vida cotidiana, lo cual pudo observarse a largo del encuentro reflexivo y de las entrevistas en los que refirieron reiteradas veces a los distintos profesionales de la institución.

En referencia a la trayectoria escolar de los adolescentes, en cuanto a tiempo de concurrencia a la institución, habilidades sociales y preferencias dentro de las áreas de estudio, se conoció que los adolescentes tuvieron un paso previo en los primeros años por una escuela común en donde estaban integrados, pero transcurrieron el resto de su escolaridad en esta escuela especial. Una de las principales necesidades que se pudo observar, es la

imperiosidad de que continúen trabajando y abordando las habilidades sociales, para luego poderlas transferir de un lugar o situación a otra de la manera más eficaz posible. Es importante hacer mención que a pesar de que la mayoría de los adolescentes refirieron tener una predilección por las áreas relacionadas con Matemática y con los talleres, estos intereses no influyeron al momento de elegir futuras profesiones.

También se indagó acerca de sus expectativas y planes para cuando finalicen su etapa escolar, en relación a la realización de cursos de formación y la importancia que le otorgan a diferentes aspectos de la vida adulta. Si bien, se encuentran realizando cursos de capacitación en la actualidad, y plantearon el deseo de continuar con los mismos o realizar nuevos al finalizar los presentes, así como también, plantearon la importancia de conseguir un trabajo en su vida adulta, demostraron dificultades para reconocer esa transición como un suceso próximo. Además, algunos de ellos resaltaron como importante el hecho de formar una familia y vivir solos, mientras que otros manifestaron su deseo por continuar viviendo con sus padres.

En futuras investigaciones, resultaría pertinente hacer una investigación más profunda acerca de los apoyos específicos e individuales, partiendo de conocer mejor a cada uno de los sujetos que conforman la muestra, ya que no todos tienen mismas necesidades y posibilidades. También, sería recomendable que se realicen algunos encuentros previos, como de caldeamiento para generar un vínculo de confianza con los alumnos y llegar al momento de la entrevista con más comodidad y confianza por parte de todos, lo cual consideramos que sería más beneficioso y enriquecedor para la investigación.

La Orientación Vocacional Ocupacional debería ser un tema central en todas los Centros de Formación Integral, así como lo es en el Instituto Psicopedagógico Soles, ya que los intereses, las decisiones, elecciones y habilidades laborales generales de los adolescentes con discapacidad intelectual que a él concurren, repercutirán en el mundo laboral del mañana. Se debe recordar y tener en cuenta, por un lado, que la O.V ocupacional es un proceso que se inicia o debería iniciarse tiempo antes de llegar al CeFI Superior, y por otro lado, que esta investigación además de ser una herramienta que apoya este proceso, le brinda a esta población un espacio en el cual hacer uso de su subjetividad, a veces tan vulnerada por el entorno social, fomentando su autodeterminación. Es el Terapeuta Ocupacional quien debe, en conjunto con otros profesionales, brindarles a los adolescentes espacios para pensarse sujetos activos en esta sociedad, influidos por su subjetividad y marcados por su historia y entornos en los que se desempeña. La importancia de incluir a las familias y trabajar conjuntamente con ellas radica en diversas situaciones favorecedoras. Por un lado, se considera que muchos de los obstáculos para la realización personal y social de personas con discapacidad intelectual son las creencias, visiones y concepciones de la propia familia (así como de los grupos sociales más cercanos). Por esto, desde la escuela es pertinente brindarles a las mismas una red de apoyo que les permita empoderarse y tener una visión más amplia de posibilidades que favorezcan el proceso de cambio de su hijo hacia una vida más adulta, partiendo de generar estrategias encaminadas al reconocimiento de la discapacidad como un proceso que resulta de la relación entre las potencialidades, habilidades, necesidades y requerimientos particulares de los

alumnos y las barreras que les impone su entorno. Por el otro, la escuela debe valorizar y reconocer el saber que poseen las familias acerca de sus hijos, y sacar provecho de esos recursos, capacidades y fortalezas, dándoles un lugar activo a lo largo de este proceso de orientación.

Entonces, es de real importancia, continuar este proceso de Orientación Vocacional Ocupacional dentro de la escuela especial, acompañando a estos sujetos hasta que finalicen su etapa escolar, utilizando información específica sobre cada uno de ellos, pudiendo hacer uso de la entrevista que se utilizó en esta investigación como una herramienta más para esto (del mismo modo que fue puesta en práctica por las investigadoras para conseguir la información necesaria y así cumplir con los objetivos de ésta investigación), con el fin de que este proceso se oriente a las necesidades, intereses y expectativas de cada uno de estos adolescentes con discapacidad intelectual, para que cada uno de ellos pueda pensar un proyecto de vida propio y significativo.

Para concluir, se espera que dicha investigación constituya un aporte para el campo de la Terapia Ocupacional, permitiendo que se generen nuevos interrogantes y reflexiones que abran paso a futuras investigaciones que contribuyan al proceso de Orientación Vocacional Ocupacional en adolescentes con Discapacidad Intelectual, fomentando su integración tanto en el área laboral como así también en lo social.

BIBLIOGRAFÍA

Abbott, S. & McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with ID. *Journal of Intellectual Disabilities*. 10(3):275-87. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/6870948_The_barriers_to_social_inclusion_as_perceived_by_people_with_ID (acceso 7 de noviembre de 2017).

Aberastury, A., & Knobel, M., (2004). *La adolescencia normal. Un enfoque Psicoanalítico*. México: Paidós Educador.

Aguirre Baztán, A. (1996). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Alfaomega.

Aparicio, A., Codutti, M. & López, M. (1995-1996). *Integración de adolescentes con retardo mental leve a Centros del Sistema Ordinario de Formación Profesional*. (Tesis de grado). Licenciatura en Terapia Ocupacional. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. Buenos Aires.

Arias Mele, J., Herrera Lartigue, S. & Yanson, M. (2014). *Inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual*. (tesis de grado). Licenciatura en Recursos Humanos. Facultad de Administración y Negocios. Universidad Argentina De La Empresa. CABA. Argentina. Recuperado de: <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/2408/Arias%20Mele.pdf?sequence=5&isAllowed=y> (acceso 8 de marzo de 2018).

Arroyave Palacio, M. & Freyle Nieves, M. (2009). *La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual*. Innovar, Especial en Educación. Recuperado de:

[http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3935/1/ArroyaveMargari ta_2009_autodeterminacionadolescentes.pdf](http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3935/1/ArroyaveMargari%20ta_2009_autodeterminacionadolescentes.pdf) (acceso 21 de noviembre de 2017).

Asociación Americana de Psiquiatría (2015). *DSM-5: Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Médica Panamericana. 5ª Edición.

Aznar, A. & Gonzalez Castañón, D. (s/f). *Autodeterminación, apoyos y subjetividad*. Talleres de capacitación institucional en discapacidad. Buenos Aires. Argentina.

Baez, M. (2016). Discapacidad y adolescencia. *El Diario de Misiones Primera Edición*. Recuperado de: <http://www.primeraedicion.com.ar/nota/209905/discapacidad-y-adolescencia.html> (acceso 07 de noviembre de 2017).

Cabezas de la Roche, J. (2014). Reseña No. 1: Conferencia de Esteban Levin. Taller de Formación Profesional: Psicología Clínica y de la Salud. Universidad ICESI. Cali. Colombia. Recuperado de: https://www.icesi.edu.co/capsi/images/Resea_Jcabezas_conferencia_Levin_2014.pdf (acceso el 18 de febrero de 2019).

Castignani, M. L., & Gavilán, M. (2009). La Orientación Vocacional y la transición a la vida adulta en los jóvenes con discapacidad. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-020/328> (acceso 5 de febrero de 2018).

- Castro Hernández, N. (2008). *La Discapacidad en la Adolescencia*. Presentación, Universidad Católica. Recuperado de: <https://www.slideshare.net/nancycastlero/discapacidad-en-la-adolescencia-presentation> (acceso 7 de noviembre de 2017).
- Celis Trujillo, M. & Chacón Galué, D. (2013). *Inserción Laboral de Personas con Discapacidad Intelectual a través de programas de empleo con apoyo*. (Tesis de grado). Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela. Recuperado de: <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAS7306.pdf> (acceso 28 de febrero de 2018).
- Coleman, J.C. & Hendry L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. España: Morata, 4ta Edición.
- CONADIS (s/f). *Área Inclusión Laboral*. Recuperado de: <http://www.conadis.gob.ar/AreaInclusionLaboral> (acceso 28 de febrero de 2018).
- Crespillo, I., De Martino, M. & Vieyra, B., (2018). *Discapacidad y transición a la vida adulta*. Jornada de Intercambio. Equipo tríada. Mar del Plata. Argentina.
- Cruz Roja (s/f). *Tipos y grados de discapacidad*. Recuperado de: http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=418,12398047&_dad=portal30&_schema=PORTAL30 (acceso 24 de septiembre de 2018).
- De las Heras, C. (2004). *Teoría y aplicación del Modelo de Ocupación Humana*, Primera Parte. Reencuentros. Providencia.
- Dirección de Educación Especial (2003). Resolución 6249. Anexo I. Trayecto Pre-Profesional para alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Recuperado de:
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/anexoresol6249-03.pdf> (acceso 10 de febrero de 2018).

Dirección de Educación Especial (2007). Circular técnica parcial N° 5. Área de Educación Técnico Profesional y Formación Laboral. Buenos Aires. Argentina.

Dirección de Educación Especial (2008). Circular técnica general N° 1. Aportes Equipo Transdisciplinario, y Legajo del Alumno con Discapacidad. La Plata. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de:
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/circular_tecnica_general_1.pdf (acceso 10 de febrero de 2018).

Dirección de Educación Especial (2012). Circular técnica general n° 7. Área de la formación pre-profesional y profesional u ocupacional. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Argentina. Recuperado de:
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2012/circular_tecnica_general_nro_7_de_2012.pdf (acceso 19 de febrero de 2018).

Dirección de Educación Especial (2015). Circular Técnica General N° 2. Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad en el Sistema Educativo Provincial: Su formación integral en el marco de las políticas de inclusión. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. Argentina. Recuperado de:
<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespe>

cial/normativa/circular_tecnica_general_2.pdf (acceso 17 de febrero de 2018).

Dirección de Educación Especial (2017). *Modalidad transversal al sistema educativo*. Dirección General de Escuelas. Provincial de Mendoza. Argentina. Recuperado de: <http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/EDUCACION-ESPECIAL-2017.pdf> (acceso 27 de febrero de 2019).

Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas (2009). *Estudio sobre discriminación y discapacidad mental e intelectual*. Recuperado de: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E06-2009.pdf (acceso 24 de septiembre de 2018).

Dirección General de Cultura y Educación (2002). Resolución 789/02. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/normativa/expolimodal/resoluciones/res%20789-02.pdf> (acceso 29 de enero de 2018).

Dirección General de Cultura y Educación (2011). Resolución N° 4418. *Iniciación a la Formación Laboral en Educación Especial*. Buenos Aires. Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación (2011). Resolución N°1269. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Dirección Provincial de Educación Especial (s/f). Documento de apoyo n° 6. *Centro de formación integral para adolescente, jóvenes y adultos. Organización de propuestas educativas integrales*. Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos

Aires. Argentina. Recuperado de:
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/caracterizaciones/laboral/documento_de_apoyo_6.pdf (acceso 18 de febrero de 2018).

ECO, Umberto. (2001) *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona, España: Gedisa.

Enciclopedia de Características (2017). *Adolescencia*. Recuperado de:
<https://www.caracteristicas.co/adolescencia/> (acceso 7 de noviembre de 2017).

Fainblum, A., Edgar, L. & Luongo, C. (2012). *Discapacidad Intelectual y Proceso Adolescente: La Rebelión del eterno niño*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Argentina. Recuperado de:
<https://www.aacademica.org/000-072/779> (acceso 14 de noviembre de 2017).

Fernández, A & Gonçalves da Cruz, J. (2017). *Curso Pubertad y Adolescencia en los contextos actuales. Módulo I. Espacio Psicopedagógico de Buenos Aires*.

Fernández, A & Gonçalves da Cruz, J. (2017). *Curso Pubertad y Adolescencia en los contextos actuales. Módulo II. Espacio Psicopedagógico de Buenos Aires*.

Ferreras Remesal, A., Suárez García, E., Moreno Sarrión, L., Bermejo Bosch, I., Oltra Pastor, A., Svensrud, A., Peris Serra, J. & Soler Gracia, C. (s/f).

Orientación profesional a personas con discapacidad intelectual.

España. Recuperado de:

https://gestion.ibv.org/gestoribv/index.php?option=com_docman&view=download&alias=444-orientacion-profesional-a-personas-con-discapacidad-intelectual&category_slug=productos&Itemid=142 (acceso 24 de mayo de 2018).

Freire de Garbarino, M., & Maggi de Macedo, I., (1992). *Adolescencia II*. Montevideo: Roca Viva.

Fundación Iberoamericana Down21 (s/f). *Por qué es importante que trabajen las personas con discapacidad intelectual*. España. Recuperado de: <https://www.down21.org/empleo/97-personas-con-discapacidad-intelectual-y-el-empleo/385-por-que-es-importante-que-trabajen-las-personas-con-discapacidad-intelectual.html> (acceso 13 de febrero de 2019)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: mcgraw-hill / Interamericana, 4ª Edición.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: mcgraw-hill / Interamericana, 5ª Edición.

Hilarión, P. & Koatz, D. (2012) *Guía para la integración laboral de personas con trastorno mental*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”.

Instituto Psicopedagógico Soles (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Escuela de Educación Especial. Dipregep.

- Iturbide Rodrigo & Serrano Mujika (2004). *Manual de orientación laboral para personas con discapacidad*. Lantegi Batuak. Recuperado de: <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/10458/8-4-1/manual-de-orientacion-laboral-para-personas-con-discapacidad.aspx> (acceso 20 de septiembre de 2018).
- Jenaro, C. (1999). de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca.
- Jerez, M., La Placa, A. & Guzmán Rosa, M. (2013). *Proyecto de Integración Laboral. Un impacto en la vida de los adolescentes con discapacidad intelectual*. (Tesis de grado). Licenciatura en Terapia Ocupacional. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. Buenos Aires.
- Ke, X. & Liu, J. (2017). *Discapacidad intelectual*. Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesionales Afines. Recuperado de: <http://iacapap.org/wp-content/uploads/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf> (acceso 24 de septiembre de 2018).
- León, O. & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill, 3era Edición.
- Levin, E. (2003). *Discapacidad. Clínica y Educación. Los niños del otro espejo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Lopes, L (2006) A orientação profissional para jovens com déficit cognitivo: um relato de experiência boletim de psicologia. *Boletim de psicologia*. (LVI, Nº 125), p. 189-203.

- López Fraguas, et al (2004). La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación. *Siglo cero*, 35(1) (210). Recuperado de: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3093> (acceso 14 de abril de 2018).
- Mannoni, O., Deluz, A. & Hébrard, J. (1996). *La Crisis de la Adolescencia*. Barcelona, España: Gedisa, 3ra Edición.
- Mansilla De Larraechea, J. & Olmos Ortiz, A. (2010). Proyección Laboral de los jóvenes que presentan deficiencia mental perteneciente al Proyecto de Integración Escolar Municipal y Escuelas Especiales en la ciudad de San Felipe. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/915/TPDI F%202011.pdf?sequence=1> (acceso 24 de noviembre de 2017).
- Margulis, M. & Urresti, M. (2008). *La construcción social de la condición de juventud*. Recuperado de: www.perio.unlp.edu.ar/system/files (acceso 26 de noviembre de 2017).
- Margulis, M. (2004). Adolescencia y cultura en la argentina. *Perspectivas metodológicas*. Universidad Nacional de Lanús, Universidad de Buenos Aires. (1. N°4). Recuperado de: <http://www.revistas.unla.edu.ar/articule/view/574> (acceso 26 de noviembre de 2017).
- Merino Gamiño, C. (1993). Perfiles Educativos. Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/132/13206008/> (acceso 20 de noviembre de 2017).

Mesía Maraví, R. (2007). Contexto ético de la investigación social. *Investigación Educativa*. Volumen. 11 N° 19, pp. 137 – 151.

Ministerio de Modernización (2018). *Empleo con apoyo*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/modernizacion/empleadopublico/discapacidad/buenaspracticas/empleoconapoyo> (acceso 25 de febrero de 2018).

Ministerio de Salud y Protección Social (2017). *DisCAPACIDAD*. República de Colombia. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/DisCAPACIDAD.aspx> (acceso 5 de diciembre de 2017).

Ministerio de Trabajo (s/f). *SECLAS. Servicio de Colocación Laboral Selectiva para Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <http://www.trabajo.gba.gov.ar/index.php/2015-09-14-11-50-34/seclas> (acceso 27 de febrero de 2018).

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (s/f). *Programa de Inserción Laboral para personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/trabajo/discapacidad/pil> (acceso 28 de febrero de 2018).

Molina Contreras, D. (2002). Concepto de Orientación Educativa: Diversidad y Aproximación. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. *Revista Iberoamericana de Educación*. Venezuela. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/736Molina108.PDF> (acceso 05 de mayo de 2018).

- Morey Alzamora, A. (2013). La orientación académica-profesional en alumnos con discapacidad intelectual escolarizados en centros de educación especial. *El Docent*.
- Mosca de Mori, A. & Santivago C. (s/f). *Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional ocupacional de los jóvenes*. Uruguay. Recuperado de: <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/MANUAL-CONCEPTOS-Y-HERRAMIENTAS-OVO.pdf> (acceso 19 de marzo de 2018).
- Müller, M. (1996). *Orientación Vocacional: Aportes clínicos y educacionales*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Müller, M. (2006). *Orientación Vocacional: Aportes clínicos y educacionales*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Normas APA actualizadas (Formato APA) para la presentación de trabajos escritos. (2018). Recuperado de <http://normasapa.com/> (acceso 27 de agosto de 2018).
- Núñez, B. (2008). *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*. Buenos Aires, Argentina: Lugar. Recuperado de: http://ciapat.org/biblioteca/pdf/870-Familia_y_discapacidad_de_la_vida_cotidiana_a_la_teoría.pdf (acceso 20 de noviembre de 2017).
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Grupo editorial CINCA. Recuperado de:

<http://www.tiempodelosderechos.es/docs/jun10/m6.pdf> (acceso 15 de diciembre de 2017).

Pallisera Díaz, M. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 70 (25,1), 185-200.

Pantano, L. (s/f) *La discapacidad como problema social*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Pasqualini, D., & Llorens, A. Comps. (2010). *Salud y bienestar de Adolescentes y jóvenes: Una mirada Integral*. Facultad de Medicina. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/SaludBienestarAdolescente%20Diana%20Compiladores.pdf> (acceso 7 de noviembre de 2017).

Pellegrini, M (s/f). *El rol de terapia ocupacional en la orientación vocacional ocupacional desde el Modelo de la Ocupación Humana (MOHO)*. Argentina.

Pellegrini, M. (s/f). *Orientación vocacional ocupacional asistida*. Argentina.

Peñaranda, A., Morales, G. & Solano, J. (2017). *Terapia Ocupacional, Profesión idónea dentro de las estrategias de orientación vocacional en la Educación Media, Revisión de Literatura*. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*. (Vol. 01), p. 171-178. Chile. Recuperado de: <https://revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/46390/51132> (acceso 3 de octubre de 2018)

Polit, D. & Hungler, B. (2000). *Investigación Científica en Ciencias de la Salud*. México: McGraw-Hill/Interamericana.

- Rocha, M. (2013). *Discapacidad, orientación vocacional y proyectos de vida. El desarrollo de la autonomía*. Rosario: La Borde.
- Rogero, B. (2014). El rol del TO en orientación vocacional y administración. Recuperado de: <https://slideplayer.es/slide/2417768/> (acceso 3 de octubre de 2018).
- Rojo Vivot, A. (2007). El trabajo y las personas con discapacidad. Buenos Aires, Argentina: Dunken. 2da edición.
- Salgado Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liber*, 13 (13), 71-78. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&nrm=iso (acceso 4 de noviembre de 2016).
- Schorn, M. (2013). *Vínculos y Discapacidad. Al encuentro de la persona con déficit, sus padres y los docentes*. Argentina: Lugar.
- UNICEF (2005). Seminario Internacional: Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas. Chile. Recuperado de: http://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf (acceso 28 de febrero de 2018).
- Uriarte, C. (2010). *La resignificación de las identificaciones en la adolescencia*. Recuperado de <http://fepal.org/nuevo/images/stories/clara-uriarte.pdf> (acceso 7 de noviembre de 2017).
- Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de Intervención Social: Reflexión, metodología y práctica profesional. Madrid. Editorial Síntesis S.A.
- Verdugo, M. A. & Jenaro, C. (1994) Evaluación profesional de personas con discapacidad. En M. A. Verdugo (dir.), *Evaluación curricular: Una guía*

para la intervención psicopedagógica (pp. 573-612). Madrid: Siglo XXI.
Recuperado de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.11-5045/cap11.pdf> (acceso 27 de febrero de 2019).

Verdugo, M. A. & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* (41 (4), Núm. 236) P. 7 – 21. España: Siglo Cero. Recuperado de: http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/sn0131.dir/sn0131.pdf (acceso 15 de diciembre de 2017).

Villa Fernández, N. (2007). Las Personas con Discapacidad Intelectual: Estudio de la Situación Socio Laboral en la comunidad de Madrid. *Educación y diversidad: anuario internacional de Investigación sobre discapacidad e interculturalidad*. Universidad Complutense de Madria. Madrid, España. Mira editores. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2313674> (acceso 23 de noviembre de 2017).

Visconti Delgado, F. (2014). *La Orientación Vocacional en Jóvenes con Discapacidad Intelectual. Un Aporte desde la Psicopedagogía*. (Tesis de grado). Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, Argentina.

Von Furstenberg M., Iriarte F. & Navarro D. (s/f). *Búsqueda e inclusión laboral de personas con discapacidad cognitiva en Chile: una mirada desde sus madres*. Chile. Recuperado de: <https://revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/22049> (acceso 24 de mayo de 2018).

ANEXOS

ANEXO 1

INSTITUTO PSICOPEDAGÓGICO SOLES

El Instituto Psicopedagógico Soles es una escuela de Modalidad Especial que desde el año 1994 brinda atención especializada a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Dicha institución se propone difundir y socializar al Paradigma Social de la Discapacidad, siendo este un eje fundamental para la educación inclusiva dentro de las instituciones y espacios con los que comparten proyectos. Trabaja transdisciplinariamente con profesionales y familias, formando integralmente y ayudando a descubrir potencialidades y valores personales de los alumnos, considerándolos capaces de tomar decisiones y resolver problemas, en un proceso de constante interrelación con su medio y formación de su subjetividad, asumiendo una actitud activa en la búsqueda del logro de sus metas.

El proyecto educativo hace hincapié en quien se está formando, predominando una mirada humanista, dinámica y flexible. Es decir, la escuela otorga a los alumnos una formación educativa integral fomentando el auto descubrimiento de potencialidades y valores personales, guiándolo de esta forma con el fin de que sea capaz de insertarse en el mundo laboral y/o social. Así como también, pretende promover el desarrollo integral de los mismos, impulsando sus capacidades cognitivas, sociales, emocionales, espirituales, físicas y artísticas buscando que estos adolescentes se constituyan como personas autónomas. Para esto, el docente, incentiva a los mismos proponiéndoles medios, instrumentos y experiencias educativas, que fomenten el encuentro con los demás y el mundo; desarrolla un ambiente propicio para que el alumno pueda abordar su proceso de formación personal de manera

positiva; y promueve proyectos, gestiones y/o propuestas pedagógicas y/o laborales con otras escuelas o instituciones junto con el equipo técnico que participa activamente en el proceso de capacitación y orientación laboral de los adolescentes, fomentando un acuerdo con la familia, el alumno y las instituciones integradoras. Cabe destacar la importancia del rol de la familia, ya que es quien debe acompañar el proceso de orientación y capacitación socio laboral estando presentes en la elección y participando en la búsqueda de la mejor decisión para la futura vida del adolescente; además de acompañarlo en su trayectoria escolar apoyando los aprendizajes, valorando los esfuerzos y habilidades, y respetando las decisiones y ritmos personales (Instituto Psicopedagógico Soles, 2017).

ANEXO 2

INFORME DOCENTE

Se transcribe informe docente para ejemplificar criterios que demuestren autonomía dentro del aula. Se garantiza la confidencialidad de los datos personales.

Instituto Psicopedagógico SOLES
Informe Pedagógico, fin de ciclo lectivo 2018
CeFI CICLO SUPERIOR

Alumno:

Docente:

DESEMPEÑO PERSONAL SOCIAL

C. ha progresado en su desempeño diario a lo largo de este año. Se compromete más con su trabajo y su participación en el trabajo en equipo sea para actividades de las diferentes áreas como también para actividades de la vida diaria dentro de la rutina escolar. Afianzó la relación con sus pares, mostrándose más respetuoso en el trato, comprendiendo que a veces sus bromas pueden lastimar u ofender a alguien. Solidario siempre, le gusta ayudar a quien lo necesita. Pero le cuesta aceptar la ayuda del otro hacia él, negándose a veces recibirla.

Algunas estrategias diarias con las que se trabaja con C.:

- Utilizar la agenda diaria como forma de organización y ubicación en tiempo y espacio.

- Proponer actividades en las que deba interactuar con el compañero para resolverla.
- Proponer tiempos breves de trabajo y actividades cortas.
- Acordar momentos para trabajar y momentos para conversar y así contar lo que desea.
- Facilitar información visual.
- Focalizar la atención en conceptos claves y esenciales.
- Darle las consignas de a una por vez.
- Pedirle que diga en voz alta qué es lo que le pide la actividad para ver si lo entendió.
- Priorizar en sus producciones más la calidad que la cantidad.
- Alentarlo y reforzarle sus logros.
- Darle estrategias que le permitan la reflexión.
- Valorar sus trabajos por su contenido, no por los errores.

DESEMPEÑO PEDAGÓGICO

Prácticas del Lenguaje:

Lee y escribe palabras sencillas con sílabas directas sin soporte gráfico y con ayuda oral del docente. Suele cometer omisiones, sustituciones, inversiones de letras aún en la copia del pizarrón. Es capaz de utilizar su creatividad para inventar un cuento siguiendo pautas preestablecidas con la guía del docente. Disfruta del **Taller de Lectura**, aunque no participa con comentarios, está atento y logra resolver las actividades posteriores a este.

Matemática:

Realiza actividades de reconocimiento de números y cantidades de manera independiente. En operaciones de suma y resta necesita de la guía del docente paso a paso, utilizando material concreto. Comenzó a trabajar con la noción de multiplicación, utilizando tabla pitagórica para resolver cálculos y situaciones problemáticas a nivel concreto.

Aprendió a usar la calculadora.

Reconoce el valor del dinero en billetes y monedas de uso corriente, realizando actividades de estimación de cantidad, comparaciones de precios, listas de compras, pero requiere ayuda para operar con ello.

Ciencias Naturales:

Ha participado del **Taller de Ciencias**, de modo rotativo, con buenas aproximaciones a distintos aspectos del conocimiento científico sobre el mundo natural, utilizando instrumentos y conocimientos que provienen de una perspectiva científica, con actitud de exploración y experimentación, logrando elaborar conceptos alrededor de las temáticas sobre las cuales se trabajó.

Ciencias Sociales:

Trabajó de manera individual y grupal en actividades tendientes a poder identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los hechos importantes en nuestra evolución histórica, comprendiendo nuestra realidad, y que los fenómenos sociales tienen causas y consecuencias que transforman la vida de la gente.

Construcción de la ciudadanía:

Trabajó satisfactoriamente cada contenido en relación a conocer y apreciar valores y normas de convivencia, obrando de acuerdo con ellas, preparándose para el ejercicio activo de la ciudadanía, respetando y defendiendo sus derechos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. Desarrolló hábitos de trabajo individual y de equipo, actitudes de confianza en sí mismo y sentido crítico.

Se lo observó muy contento y participativo en el **Taller de Arte y Comunicación**, disfrutando especialmente de las intervenciones artísticas urbanas realizadas.

C. continuará cursando el CeFI Superior de esta institución en el próximo año.

FORMACIÓN PROFESIONAL

CeFI SUPERIOR. TALLER DE HUERTA Y JARDINERIA

Módulos 1 y 2

INFORME DICIEMBRE 2018

Docente:

Alumno: C. S.

ÁREA PERSONAL-SOCIAL:

C. es un joven conversador y simpático, que ha logrado establecer buen vínculo con sus pares, tanto con quienes comparte el salón, como con alumnos de otros grupos con quienes comparte el recreo y el momento del almuerzo. Le gusta hacer bromas a sus compañeros y que estos le hagan a él. Muestra en ocasiones dificultades para llevar a cabo actividades en el taller de huerta, se niega a trabajar, manifestando que está cansado o que está enojado

con alguien o con algo, pero sin ser claro en que es lo que le ocurre cuando se le pregunta.

Presenta escasa confianza en sí mismo y baja autoestima, si bien demuestra lo contrario cuando está entre sus compañeros esto se hace más notorio al momento de realizar algunas de las actividades. La relación con la docente es cordial, presenta momentos en los que puede llevar adelante una conversación adecuada e interesante y otros en los que realiza bromas. Requiere de estímulo para trabajar y reconocer sus posibilidades en la ejecución de tareas ya que es difícil darse cuenta de lo que puede llevar a cabo, su dificultad motora le ocasiona por momentos algunas dificultades, pero con estímulo verbal y asistencia se logra que pueda muchas veces realizar lo que se le solicita.

Tiene reiteradas inasistencias lo cual también dificulta su continuidad y desempeño en el taller.

ÁREA TÉCNICO-ESPECÍFICA:

Taller de huerta y jardinería:

A través de las distintas actividades realizadas en el taller durante todo este segundo cuatrimestre (siembra, riego, cosecha, armado de almácigos, mantenimiento de plantas y cantero, limpieza de bancales, trasplante) y en relación con los contenidos de los cuatro ejes que determinan la planificación, se observan en C. los siguientes aspectos:

- Procedimientos técnicos: Aun en proceso de reconocer los materiales y herramientas de trabajo, usos y características de los mismos, requiriendo de la indicación verbal y estímulo para realizar una aplicación ajustada de los mismos. Ha podido llevar a cabo diversas técnicas a través de configuraciones

de apoyo verbal y gestuales. Requiere de supervisión en las actividades. Ha logrado identificar algunas pautas de seguridad e higiene en el campo de trabajo.

-Sistemas tecnológicos: Se encuentra en proceso de identificar los distintos momentos del proceso tecnológico de las actividades de huerta, pudiendo reconocer de forma independiente las actividades, pero no todos los pasos necesarios que componen las mismas, requiriendo apoyos verbales para la nominación técnica.

- Lenguaje tecnológico: Ha logrado incorporar algunas palabras específicas del área como por ejemplo algunos materiales, herramientas. En proceso de identificar las informaciones técnicas contenidas en los diferentes soportes con los que se interactúa dentro del taller de huerta.

-Organización del trabajo: Ha logrado participar en grupos de trabajo cooperativo de acuerdo a la asignación de funciones y responsabilidades pensada para cada alumno en particular. Requiere de apoyo verbal para las primeras secuencias de trabajo, como así también de supervisión paso a paso y asistencia para finalizar sus producciones.

Requiere de estímulo para participar de las diferentes actividades, si bien participa de los diferentes grupos de trabajo, lo hace en mayor medida en aquellos donde se encuentran aquellos compañeros con quienes tienen mayor relación.

Taller de micro emprendimientos:

Durante el segundo cuatrimestre en el marco de este proyecto el cual consistió en el armado de un SET DE SPA para regalar a las familias en la fiesta de fin de año, se han realizado diferentes actividades como, preparación

de sales de baño, embolsado de estas, preparación de jabones, armado de cajas de cartón, realización de la tarjeta, armado final del set.

C. participo del paso de preparación de las sales aromáticas, pudo adaptarse al trabajo cooperativo en especial con aquellos pares con quienes tiene mayor vínculo, y se pudo observar en el desarrollo de este taller también en muchas ocasiones su desgano en el desarrollo de las propuestas.

Taller de adolescencia:

En este taller se realizan encuentros donde se han trabajado distintas temáticas inherentes a la adolescencia, comunicación, uso de redes, relación con los pares, gustos e intereses de esta etapa de la vida, en donde los alumnos pueden manifestar sus inquietudes y expectativas.

La participación de C. dentro de este taller ha sido pasiva en la mayoría de los encuentros, en algunas oportunidades se le debió llamar la atención para que participara y se conectara con el grupo y la actividad que se estaba desarrollando. En otras oportunidades ha podido realizar algunas reflexiones sobre los temas que se trataron, pero requiriendo de estímulo para esto.

ANEXO 3

ENCUENTRO REFLEXIVO

“El Mundo del Trabajo”

DESTINATARIOS: adolescentes que asisten al CeFI Superior del Instituto Psicopedagógico Soles.

MODALIDAD: Grupal.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 45 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS GENERALES:

- Invitar a la reflexión a los adolescentes sobre las habilidades laborales generales necesarias para desempeñarse en el mundo laboral.
- Invitar a la reflexión a los adolescentes sobre el significado del trabajo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Conocer el valor y sentido que le otorgan los adolescentes al trabajo en función de su momento personal y familiar.
2. Identificar las diferentes habilidades laborales generales y contextualizarlas dentro del trabajo cotidiano en los talleres técnico profesionales
3. Reflexionar sobre las habilidades necesarias para un puesto de trabajo.

ESTRATEGIAS:

Se realizará una experiencia reflexiva en la que se formularán preguntas de guía para abordar los temas propuestos en cada uno de los objetivos específicos, generando un intercambio entre los adolescentes, siendo un referente institucional quien coordine la charla. En todo momento se utilizarán apoyos verbales (como ejemplificaciones, repreguntas, etc.) para facilitar la comprensión y fomentar el diálogo entre los diferentes participantes.

El fin del encuentro es indagar los conocimientos que los adolescentes presentan acerca de las temáticas, así como expandir los mismos a partir de una charla con sus pares.

ANEXO 4

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

GUIA DE PREGUNTAS PARA LOS ALUMNOS QUE CONCURREN AL CeFI SUPERIOR DEL INSTITUTO PSICOPEDAGÓGICO SOLES EN LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA EN MAYO DE 2019.

Fecha: _____ *Hora:* _____

Instituto Psicopedagógico Soles. Mar del Plata.

Entrevistador(a): Belatti, Ma. Laura; Perissé, Ma. Sofía.

Datos del entrevistado:

- *Género:*
- *Edad:*

Introducción: Se explicará a los alumnos que se está realizando una investigación dentro de un marco de Tesis Universitaria para obtener el título en “Licenciatura en Terapia Ocupacional”. Además, se hablará sobre el objetivo de la investigación, y sobre que fueron seleccionados debido a que están próximos a comenzar a realizar cursos de capacitación o ya los están realizando en algunos casos.

Características de la entrevista: Previo a cada entrevista, se le explicará a los participantes que se grabará el encuentro para el posterior análisis pero que la información recabada es anónima. Además, se les informará que tienen la posibilidad de retirarse en cualquier momento que lo sientan oportuno, o no contestar si alguna pregunta los incomoda.

Preguntas:

- **INTERESES**

Intereses

- ¿Qué te gusta hacer en la escuela?
- ¿Qué haces en el recreo?
- ¿Qué te gustaría hacer fuera de la escuela? ¿Te gustaría hacer algún curso?
¿Sobre qué / Cuál?

Áreas de Interés:

- ¿Qué cosas sentís que te salen bien? o ¿Haciendo que cosas sentís que sos el mejor?
- ¿Qué trabajos conoces? (Trabajar con la madera [Carpintería]; Hacer artesanías [Cestería, cerámica, bijouterie] Hacer cosas en la computadora [Diseño en computadora, Informática]; hacer arreglos en la casa [Electricidad, Gasista Plomero], Arreglarte o arreglar a otros maquillando y/o peinando [Estética: manicura, colorista y peinador]; Algo relacionado con la cocina [Gastronomía: mozo, panadero, cocinero de restaurante], Trabajar con autos [Mecánica, ayudante de mecánica]; Trabajar en hoteles [Servicios: recepcionista y conserje de hotel]; Te gustaría algo relacionado con la ropa [Vestimenta: bolsillero, modista, hacer ropa de trabajo, etc.], Aprender otro idioma [inglés]).
- ¿Cuál te gusta?

- **TRAYECTORIA ESCOLAR (Habilidades Sociales)**

- ¿Te gusta venir a la escuela? ¿Por qué?

- ¿Siempre viniste a Soles? ¿Cómo te sentís acá en la escuela?
- ¿Qué te gusta más, Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales?
- ¿Te gustan los talleres de la tarde? ¿Cuál te gusta más? ¿Te gusta hacer proyectos?
- Nómbrame a tus amigos de la escuela.
- ¿Cómo te sentís cuando tenés que trabajar en grupo con tus compañeros?
- Si te piden que ayudes o colabores con la seño y tus compañeros, ¿vos que haces?
- ¿Y si vos necesitás ayuda?
- ¿En qué te ayudan?

- **ASPECTOS PERSONALES**

Familia:

- Contame de tu familia. ¿Con quién vivís?
- ¿De qué trabajan las personas con las que vivís?
- ¿Con quién te llevas mejor en tu casa?
- Cuando querés algo nuevo o pedís algo ¿qué te dicen, te apoyan?

Rutinas:

- ¿Qué haces cuando no estás en la escuela? o ¿Qué haces antes de la escuela? ¿y qué haces después de la escuela?
- ¿Qué haces los fines de semanas?
- ¿Ayudas en tu casa? ¿En qué? ¿Qué actividades personales haces solo?
- ¿Dónde te gusta estar en tu casa?
- ¿Haces compras solo, algún mandado cerca de tu casa?

- ¿Vas sólo a visitar a algún familiar o amigo?
- ¿Tomas colectivos solo?
- Si vas a tomar un colectivo, ¿lo paras vos o la persona que te acompaña?
- ¿Pagas vos el colectivo?. Y si vas de compras ¿Pagas vos?
- Si haces un curso ¿En qué vas hasta ahí? ¿Te llevan o vas solo?

Identificaciones:

- ¿Te gusta algún cantante, deportista, youtuber o alguien de la tele?

Amigos:

- ¿Tenes amigos? ¿Quiénes son tus amigos? ¿Dónde los conociste?
- ¿Cuántos años tienen?
- ¿Qué haces con tus amigos?
- ¿Cómo describirías a tus amigos?

Aptitudes (Habilidades laborales generales):

- ¿Hay algo que te gustaría realizar, algún objetivo? ¿Pensás que lo vas a lograr/ poder hacer?
- ¿Te gusta hablar delante de gente o te da vergüenza?
- ¿Si te dicen que no, vos insistís?
- ¿Cuando algo te sale mal volvés a hacerlo o te enojas? ¿Cómo te sentís?
- ¿Cuándo te enojas qué haces?
- ¿Qué te enoja? ¿Qué te pone contento?
- ¿Cuándo te sentís triste o alegre lo podés decir o te lo guardas para vos?
- ¿Te gusta más estar solo o con gente?
- ¿Respetás las normas de convivencia? ¿Cuáles?

- **EXPECTATIVAS Y PLANES FUTUROS**

- ¿Qué te gustaría hacer cuando termines la escuela?
- Cuando no vengas más a la escuela, ¿qué cosas pensás que van a ser importantes para vos? (ej. el dinero, el tiempo libre, la familia, un trabajo).
- ¿Qué te gustaría empezar a hacer ahora? (por ejemplo: tener novia, aprender a trabajar).
- ¿Hiciste algún curso de capacitación?
- ¿Alguna vez pensaste o te preguntaste sobre estas cosas que charlamos, o es la primera vez?

Observaciones: Las preguntas en relación a las diferentes opciones de trabajos contarán, en los casos que resulten necesarios, con apoyos visuales para mejor comprensión y ampliación de las respuestas.

ANEXO 5

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN LA ENTREVISTA DIRIGIDA A ALUMNOS (Y/O RESPONSABLES DEL MISMO) QUE CONCURREN AL CeFI SUPERIOR DEL INSTITUTO PSICOPEDAGÓGICO SOLES DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA.

Tema del estudio: Conocer cuáles son los intereses, necesidades y expectativas laborales de los alumnos que concurren al Centro de Formación Integral Superior del Instituto Psicopedagógico Soles de la ciudad de Mar del Plata.

Investigadoras:

- Belatti, María Laura. Estudiante avanzada de la carrera Lic. en Terapia Ocupacional U.N.M.D.P.
- Perissé, María Sofía. Estudiante avanzada de la carrera Lic. en Terapia Ocupacional U.N.M.D.P.

A usted se le está invitando a participar en este estudio de investigación. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como Consentimiento Informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

La presente investigación de la cual, en caso de así quererlo estaría formando parte, busca conocer los intereses, necesidades y expectativas laborales de los adolescentes, a partir de explorar el significado de trabajo para los adolescentes, sus relaciones interpersonales, referentes identificadorios, así como también la trayectoria escolar de cada uno, sus proyectos y planes futuros.

PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

En caso de aceptar participar en el estudio, se le realizarán algunas preguntas en relación a intereses y expectativas laborales, trayecto escolar, aspectos personales (rutinas, identificaciones, familia, amigos, aptitudes), y planes y proyectos a futuro; a fin de obtener la información necesaria que permita responder cada uno de los aspectos planteados en los objetivos anteriormente descritos.

CONFIDENCIALIDAD

Toda la información obtenida en este estudio será considerada confidencial y usada sólo a efectos de investigación. Su identidad será mantenida en anonimato.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entendido que los

datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación.

Recibiré una copia firmada y fechada de esa forma de consentimiento.

Firma del participante o del padre o tutor

Fecha

Esta parte debe ser completada por los investigadores (o su representante):

He explicado al Sr (a). _____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Firma de los investigadores

Fecha

ANEXO 6

MODELO DE NOTA DE SOLICITUD PERMISO PARA PADRES/TUTOR O ENCARGADO

Mar del Plata, 2019

Al padre/ madre, tutor o encargado del
alumno.

Presente.

María Laura Belatti, D.N.I 36.871.189, y María Sofía Perissé, D.N.I 37.719.230, estudiantes avanzadas de la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNMDP, nos dirigimos a usted a efectos de solicitarle una autorización para que el alumno _____ participe de nuestro proyecto de investigación.

Dicho proyecto tiene como objetivo general: Conocer los intereses, necesidades y expectativas laborales de los alumnos que concurren al Centro de Formación Integral Superior del Instituto Psicopedagógico Soles en la ciudad de Mar del Plata en 2019. Y como objetivos específicos del estudio: Conocer la visión que tienen los adolescentes que forman parte del CeFI Superior acerca del trabajo y las habilidades laborales generales; indagar sobre las percepciones que los adolescentes tienen respecto a sus relaciones interpersonales con pares, padres y referentes escolares, que podrían intervenir en sus elecciones frente a una futura capacitación laboral; caracterizar la trayectoria escolar de los adolescentes en cuanto a tiempo de concurrencia a la institución, habilidades sociales y preferencias dentro

de las áreas de estudio; conocer expectativas y planes de los adolescentes para cuando finalicen su etapa escolar, en relación a la realización de cursos de formación y la importancia que le otorgan a diferentes aspectos de la vida adulta.

En caso de aceptar participar en el estudio, se le realizarán algunas preguntas en relación a intereses laborales, trayectoria escolar, aspectos personales (rutinas, identificaciones, familia, amigos, aptitudes/habilidades sociales), y expectativas y planes de los adolescentes para cuando finalicen la etapa escolar; a fin de obtener la información necesaria que permita responder cada uno de los aspectos planteados en los objetivos anteriormente descritos. Toda la información obtenida en este estudio será considerada confidencial y usada sólo a efectos de investigación. La identidad de los adolescentes será mantenida en anonimato.

SALUDAMOS A UD. ATTE.

Y AGRADECEMOS SU AMABLE DISPOSICIÓN.

Belatti, María Laura

Perissé, María Sofía

CARTA DE AUTORIZACIÓN

Yo, _____ D.N.I

_____ autorizó a

_____ a participar del proyecto de

investigación a cargo de María Laura Belatti, D.N.I 36.871.189, y María Sofía

Perissé, D.N.I 37.719.230.

Recibiré una copia firmada y fechada de esa forma de esta autorización.

Firma del participante o del padre o tutor

Fecha

ANEXO 7

MODELO DE NOTA DE SOLICITUD PERMISO PARA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN

Mar del Plata, 2019

A la señora directora
del Instituto Psicopedagógica Soles,
Claudia Rodriguez.
Presente.

María Laura Belatti, D.N.I 36.871.189, y María Sofía Perissé, D.N.I 37.719.230, estudiantes avanzadas de la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNMDP, nos dirigimos a usted a efectos de solicitarle una autorización para que nos sean facilitados, momentáneamente, los legajos de los alumnos que concurren al CeFI Superior de la institución, así como también un momento con dichos alumnos y un espacio dentro del establecimiento, con el fin de realizar entrevistas para obtener la información necesaria que nos permitan obtener la información requerida para responder al problema planteado en nuestra tesis de grado.

SALUDAMOS A UD. ATTE.

Y AGRADECEMOS SU AMABLE DISPOSICIÓN.

Belatti, María Laura

Perissé, María Sofía