

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

**Intervenciones psicopedagógicas en la
promoción de la autonomía e inclusión de
adolescentes y jóvenes con discapacidad:
estudio de una fundación, en Cipolletti,
Río Negro**

Estudiante: María Agustina Ferreiro

Legajo: 23282

Director/es: Lic. Asteasuain, Florencia

Trabajo Final de Integración para acceder al título de la Licenciatura en
Psicopedagogía

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI []

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: Cipolletti, Río Negro, 14 de agosto del 2026.

Firma y aclaración del autor: Ferreiro, María Agustina.

Índice

Título.....	5
Resumen.....	5
Introducción	6
Delimitación del objeto de estudio	8
Planteamiento del problema.....	9
Justificación y aportes del TFI.....	10
Objetivos de investigación.....	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos.....	11
Hipótesis y/o supuestos básicos de investigación.....	12
Estado del arte.....	13
Marco teórico	20
Discapacidad e Inclusión: enfoques actuales	20
Adolescencia y juventud con discapacidad: transiciones y trayectorias	24
Rol de la psicopedagogía sociocomunitaria en el abordaje de la discapacidad desde las ONG	29
Rol de la psicopedagogía en la promoción de la autonomía de las personas con discapacidad	33
Barreras y facilitadores para la inclusión educativa, social y laboral	35
Marco legal en torno a la inclusión de personas con discapacidad	39
Método	42
Análisis de resultados	45
Rol psicopedagógico en el trabajo con adolescentes y jóvenes con discapacidad en el marco de una fundación	46
Construcción y ejercicio del rol psicopedagógico	46

Intervención psicopedagógica y trabajo interdisciplinario con adolescentes y jóvenes con discapacidad	49
Diseño de propuestas y desarrollo de proyectos con orientación socioeducativa	49
Implementación de apoyos visuales, material concreto y secuencias de acción	51
Promoción de la autonomía como eje central de la intervención.....	52
Desafíos en los procesos de inclusión: el trabajo sobre hábitos y normas de convivencia..	55
Discusión.....	56
Conclusión	60
Aportes y contribuciones de la investigación	63
Limitaciones y líneas futuras de la investigación	65
Referencias.....	68
Anexos	77
Anexo 1: Modelo de entrevistas para equipo interdisciplinario.....	77
Anexo 2: Desgrabación de entrevistas del equipo interdisciplinario	78
Anexo 3: Primer modelo de entrevista para adolescentes y jóvenes.....	85
Anexo 4: Modelo de entrevista para adolescentes y jóvenes utilizando pictogramas	86
Anexo 5: Desgrabación de entrevistas de adolescentes y jóvenes	87
Anexo 6: Recursos utilizados para la entrevista.....	90
Anexo 7: Modelo de Consentimiento Informado.....	94
Consentimiento presentado a los/as profesionales.	94
Consentimiento presentado a tutores de los/as adolescentes y jóvenes.....	95

Título

Intervenciones psicopedagógicas en la promoción de la autonomía e inclusión de adolescentes y jóvenes con discapacidad: estudio de una fundación, en Cipolletti, Río Negro.

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como propósito analizar el rol de la Psicopedagogía en el marco de la inclusión de adolescentes y jóvenes con discapacidad que asisten a una fundación, ubicada en la región del Alto Valle de Río Negro, Argentina, durante el año 2025.

El objetivo general consistió en analizar el rol de la Psicopedagogía en la promoción de la autonomía y en el proceso de inclusión educativa, social y laboral de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad que asisten a la fundación. A su vez, los objetivos específicos se orientaron a indagar cómo se construye y se ejerce dicho rol dentro de la institución; identificar las intervenciones específicas que realiza la Psicopedagogía para promover la autonomía y el desarrollo integral de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad; examinar cómo contribuye a la superación de las barreras sociales, educativas y culturales que enfrentan; identificar las estrategias y herramientas utilizadas para adaptar el entorno educativo y social a sus necesidades específicas; y analizar la importancia del trabajo interdisciplinario con otros/as profesionales de la fundación para lograr una inclusión plena.

Entre las conclusiones de la investigación se destacó la importancia de pensar las intervenciones psicopedagógicas desde una mirada que contemple la diversidad de los/as adolescentes y jóvenes, reconociendo que no todos/as aprenden de la misma manera ni en los mismos tiempos. Se tornó fundamental generar propuestas, recursos y estrategias que acompañen estos procesos, adecuando las formas de enseñanza y las condiciones del entorno. Desde la Psicopedagogía, este trabajo permitió reflexionar sobre dicho rol dentro de las

instituciones, no solo en el acompañamiento individual, sino también en la identificación y transformación de aquellas prácticas que pueden convertirse en barreras para el aprendizaje y la participación, promoviendo así una sociedad más inclusiva.

Palabras clave

Rol de la Psicopedagogía; Discapacidad; Inclusión educativa; Inclusión social; Autonomía; Trabajo interdisciplinario.

Listado de abreviaturas

ABP: Aprendizaje Basado en Proyectos

CAPS: Centros de Atención Primaria de la Salud

CIDDM: Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías

CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud

CUD: Certificado Único de Discapacidad

NNyA: Niños, Niñas y Adolescentes

ONG: Organización No Gubernamental

PIE: Programa de Integración Educativa

PPI: Proyecto Pedagógico para la Inclusión

SAAC: Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación

SUM: Salón de usos múltiples

Introducción

En el contexto educativo y social actual, resulta fundamental garantizar el acceso a una educación inclusiva, de calidad y equitativa para todas las personas, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida como un derecho humano básico y un medio esencial para fomentar la inclusión y la participación activa en la sociedad.

En este sentido, la inclusión educativa adquiere una relevancia particular para las personas con discapacidad, quienes a menudo enfrentan barreras adicionales al interactuar con obstáculos sociales, culturales o físicos. Según el Ministerio Público Fiscal (2016), el artículo 24 de la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad establece que:

Los Estados deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles y garantizar que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior y a la formación profesional. Estipula también que, para hacer efectivo el derecho a la educación, se deben realizar ajustes razonables en función de las necesidades individuales y prestar medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (p. 17)

Bajo esta premisa, se vuelve fundamental examinar las intervenciones que se despliegan en el ámbito no escolar desde una perspectiva comunitaria, entendida como “una estrategia metodológica de intervención, mediante la planificación de proyectos desde y para las personas que forman parte de una comunidad, en sus particularidades, necesidades, problemas, preocupaciones, prioridades y desafíos” (Juárez, 2020, citada por Erriquenz y Giovanetti, 2024, s. p.). Desde esta mirada, las prácticas de intervención se orientan a promover las herramientas necesarias para eliminar las barreras que impiden el desarrollo de las personas con discapacidad, fomentando su inclusión en la vida educativa, social, recreativa y laboral. A su vez, buscan generar espacios donde las personas puedan desarrollar su potencial y ser protagonistas de su propia historia, acompañadas por su familia y comunidad.

El interés por investigar dicha problemática surge a partir de entender a la Psicopedagogía como una disciplina orientada a comprender y favorecer los procesos de

aprendizaje, así como el desarrollo integral de las personas. En el ejercicio cotidiano de este rol emergen interrogantes en torno al quehacer específico, en contextos donde lo comunitario y lo educativo se entrelazan. Se vuelve central la articulación con otros/as profesionales y el reconocimiento del aprendizaje como eje transversal de la intervención psicopedagógica en tanto herramienta clave para la transformación social.

En este marco, la intervención psicopedagógica en contextos comunitarios, como el de esta fundación, se orienta a acompañar trayectorias diversas, identificar barreras sociales y culturales que obstaculizan la inclusión y diseñar propuestas que permitan fortalecer las habilidades individuales en articulación con los recursos del entorno. Así, el trabajo psicopedagógico se convierte en un puente entre las necesidades singulares de cada persona y las posibilidades que ofrece la comunidad para su participación plena y activa.

A partir de estas consideraciones iniciales, la investigación se centra en un recorte particular que se explicita en la delimitación del objeto de estudio.

Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio se centra en el análisis del rol psicopedagógico dentro de la fundación, una organización no gubernamental situada en la ciudad de Cipolletti, Río Negro. Específicamente, se indaga en el desarrollo de sus intervenciones y estrategias orientadas a promover la autonomía e inclusión social, educativa y laboral de adolescentes y jóvenes con discapacidad de entre 17 y 22 años.

La investigación fue llevada a cabo en la sede de la fundación, la cual cuenta con espacios de taller, SUM y aulas de planificación, durante el período comprendido entre los meses de octubre y noviembre del año 2025. Durante este lapso, se realizaron observaciones, entrevistas y recolección de información necesaria para el estudio, lo que permitió indagar en

las dinámicas, así como en las experiencias y miradas de quienes participan en el proceso de inclusión.

La población estuvo conformada por adolescentes y jóvenes con discapacidad que asisten a la fundación, y por profesionales que integran el equipo interdisciplinario (una trabajadora social, tres acompañantes terapéuticas y una psicopedagoga). El estudio abarca la totalidad del accionar institucional, visibilizando los aportes específicos de la Psicopedagogía en la articulación con el equipo interdisciplinario y su incidencia en los procesos de inclusión y autonomía de los/as adolescentes y jóvenes.

Planteamiento del problema

El problema de investigación se enmarca en el campo de la Psicopedagogía, con especial atención al análisis del rol profesional en contextos sociocomunitarios, particularmente en organizaciones no gubernamentales. En este tipo de organizaciones, orientadas al acompañamiento de personas con discapacidad, se observa que el rol psicopedagógico no siempre se encuentra claramente delimitado, lo que puede generar tensiones en la intervención y en la articulación con otros/as profesionales. Se configura así un rol en permanente construcción, que debe adaptarse a las demandas institucionales y a las necesidades singulares de los sujetos, sin contar siempre con marcos de referencia suficientes que orienten su accionar.

Esta falta de delimitación cobra relevancia al considerar que las trayectorias de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad se encuentran, en numerosos casos, interrumpidas respecto de la educación formal. En ese escenario, las organizaciones no gubernamentales se constituyen en uno de los pocos ámbitos que sostienen la continuidad de los procesos de aprendizaje, la construcción de la autonomía y la participación social, aunque no responden a la estructura de la institución escolar.

Los antecedentes relevados abordan mayoritariamente centros de día, talleres e instituciones educativas, y resultan escasos los estudios situados en este tipo de organizaciones, así como aquellos que recuperan la perspectiva de los/as propios/as adolescentes y jóvenes en tanto sujetos activos de derecho. En ausencia de marcos de referencia que la orienten, la intervención psicopedagógica queda librada al criterio de cada profesional y de cada institución, lo que dificulta su sistematización y su transferencia a otros contextos. Ante esta realidad, y considerando los desafíos que supone el acompañamiento de trayectorias vitales diversas, atravesadas por barreras sociales, educativas y culturales, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se construye y se ejerce el rol de la Psicopedagogía en la promoción de la autonomía y en los procesos de inclusión educativa, social y laboral de adolescentes y jóvenes con discapacidad que asisten a una fundación de Cipolletti, Río Negro?

Justificación y aportes del TFI

La investigación se justifica en tanto aporta conocimiento teórico y práctico sobre la intervención psicopedagógica en contextos inclusivos no formales, un campo aún poco explorado en el ámbito disciplinar. Desde una perspectiva epistemológica, busca enriquecer los debates actuales sobre la inclusión y autonomía en personas con discapacidad, ofreciendo una comprensión situada del quehacer psicopedagógico en este tipo de escenarios. Desde una perspectiva profesional, los hallazgos resultan de utilidad para profesionales de la Psicopedagogía e integrantes de equipos interdisciplinarios, en tanto permiten repensar las estrategias y herramientas que sostienen las intervenciones en pos de una inclusión equitativa. Asimismo, la relevancia social del estudio se vincula con la posibilidad de visibilizar el trabajo psicopedagógico en espacios comunitarios y su incidencia en la construcción de

proyectos de vida más autónomos y participativos para adolescentes y jóvenes con discapacidad.

En cuanto a los aportes del presente Trabajo Final Integrador, el estudio documenta prácticas situadas en una organización no gubernamental de la ciudad de Cipolletti, de la que se registran pocos estudios previos en el campo disciplinar. A su vez, incorporó la perspectiva de los/as propios/as adolescentes y jóvenes con discapacidad mediante un dispositivo de entrevista adaptado con apoyos visuales y pictogramas, lo que permitió posicionarlos como sujetos activos de derecho y no únicamente como destinatarios de la intervención.

A partir de lo expuesto anteriormente, surgen el objetivo general y los objetivos específicos de investigación, los cuales se detallan a continuación.

Objetivos de investigación

Objetivo general

- Analizar el rol de la Psicopedagogía en la promoción de la autonomía y en el proceso de inclusión educativa, social y laboral de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad que asisten a la fundación.

Objetivos específicos

- Indagar cómo se construye y se ejerce el rol psicopedagógico dentro de la fundación.
- Identificar las intervenciones específicas que realiza la Psicopedagogía en la fundación para promover la autonomía y el desarrollo integral de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad.
- Examinar cómo la Psicopedagogía contribuye a la superación de barreras sociales, educativas y culturales que enfrentan los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad en la fundación.

- Identificar las estrategias y herramientas utilizadas por la Psicopedagogía en la fundación para adaptar el entorno educativo y social a las necesidades específicas de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad.
- Analizar la importancia del trabajo interdisciplinario de la Psicopedagogía con otros/as profesionales dentro de la fundación para lograr una inclusión plena de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad.

Hipótesis y/o supuestos básicos de investigación

El presente apartado se organiza a partir de tres supuestos que orientan el trabajo de campo y guían la posterior construcción de las categorías de análisis.

El primer supuesto parte de reconocer que el rol psicopedagógico en contextos sociocomunitarios no se encuentra previamente delimitado, sino que se construye de forma progresiva a partir de las necesidades de los sujetos, las demandas propias de la institución y el trabajo en conjunto con otros/as profesionales.

El segundo sostiene que las barreras que obstaculizan la inclusión no residen en las características individuales de los sujetos, sino en las condiciones del entorno, por lo que su superación requiere intervenciones específicas y apoyos que adapten dicho entorno a sus necesidades, en tanto estos contextos presentan dinámicas, actores y problemáticas que no pueden abordarse desde una lógica exclusivamente escolar.

Por último, el tercero plantea que la práctica psicopedagógica, especialmente en contextos inclusivos y comunitarios, no puede sostenerse de manera aislada, sino que requiere del trabajo articulado con otros/as profesionales e instituciones. La complejidad de las problemáticas vinculadas al aprendizaje y a la discapacidad demanda intervenciones integrales que contemplen múltiples dimensiones del desarrollo.

Estado del arte

En el presente apartado se exponen los antecedentes de investigación que se destacan en Argentina y Latinoamérica entre los años 2021 y 2025, en relación con la temática del trabajo de investigación.

En primer lugar, en la ciudad de Rosario, Lantelme y Rubio (2023) publicaron “Aportes de la psicopedagogía al trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en un centro de día”, cuyo objetivo era conocer las características del abordaje psicopedagógico en dicho contexto. A partir de una metodología cualitativa con alcance descriptivo, las autoras recolectaron información por medio de entrevistas semi estructuradas a diversos actores institucionales, incluidos cinco concurrentes, dos directivos (psicólogos), cinco coordinadores (dos psicopedagogas, dos psicólogos y una terapeuta ocupacional) y un tallerista (profesor de educación física). En sus hallazgos, concluyeron que la psicopedagogía se posiciona como un vínculo articulador entre las funciones institucionales y las demandas del proyecto institucional. Este rol buscaba equilibrar las expectativas institucionales en torno al aprendizaje y las necesidades emergentes en el cotidiano del Centro de Día. El contexto social y grupal de los concurrentes fue central en el acompañamiento psicopedagógico.

En segundo lugar, también en la ciudad de Rosario, Barrionuevo et al. (2022) presentaron la investigación titulada “Concepciones de psicopedagogos acerca de su rol profesional en diferentes organizaciones para favorecer la inclusión laboral de personas con discapacidad”. El objetivo de este trabajo fue indagar sobre las concepciones de los psicopedagogos respecto a su rol profesional en organizaciones que promueven la inclusión laboral de personas con discapacidad. Con un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo no experimental, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez psicopedagogos que ejercían su profesión en la provincia de Salta. Los resultados obtenidos reflejaron diversos puntos de

vista, destacándose coincidencias en cuanto a la importancia del psicopedagogo en el fortalecimiento de la inclusión laboral de las personas con discapacidad.

En tercer lugar, en la ciudad de Villa María, Córdoba, Salvador y Valdez (2023) desarrollaron el trabajo titulado “La formación laboral de personas con discapacidad intelectual: el rol psicopedagógico en un taller protegido de producción de la ciudad de Villa María”. Este estudio tuvo como finalidad describir las estrategias de intervención psicopedagógica en un taller protegido de producción en dicha ciudad. A partir de un enfoque cualitativo con carácter descriptivo y corte transversal, se recabaron datos mediante entrevistas semiestructuradas a la persona a cargo del taller a nivel municipal y a la psicopedagoga supervisora, junto con encuestas a los operarios del taller. La muestra estuvo conformada por estos actores clave. Las autoras concluyeron que las estrategias implementadas por el psicopedagogo facilitaban la formación laboral de personas con discapacidad intelectual, resaltando su intervención como un pilar fundamental para brindar apoyo y fomentar la autonomía en las tareas realizadas por los operarios.

En cuarto lugar, en la ciudad de Chaco, Dimitroff (2021) presentó su tesis “Los efectos de la inclusión laboral en la autonomía de adultos jóvenes con discapacidad intelectual”, con el objetivo principal de comprender la importancia de la inclusión laboral de adultos jóvenes con discapacidad intelectual en las empresas e instituciones. De tal modo, se abordaron objetivos a fin de analizar cómo repercute la inclusión laboral en la autonomía de las personas con discapacidad intelectual, identificar herramientas para inserción laboral de los adultos jóvenes con discapacidad intelectual en empleos aptos y en igualdad de condiciones, demostrar la importancia del abordaje psicopedagógico en el campo laboral, determinar la importancia de la empleabilidad de las personas con discapacidad intelectual respondiendo a las necesidades tanto de la persona como de la empresa y reconocer cómo influye la superación de prejuicios hacia las personas con discapacidad intelectual en el

ámbito laboral. La investigación tuvo un enfoque mixto. Desde la dimensión cualitativa, buscó establecer y comprender los resultados de la relación entre las variables, permitiendo un análisis subjetivo del contexto y de los datos brindados con un fin interpretativo, por lo que se configuró como un estudio exploratorio y descriptivo. Asimismo, desde la dimensión cuantitativa, permitió abordar datos de la realidad para analizarlos interpretativamente, sin manipulación de variables. La muestra fue no probabilística de tipo intencional por conglomerado, conformada por 8 personas con discapacidad intelectual de entre 15 y 35 años, integrantes de la UEGP N° 143 “Centro de Formación Integral para Personas con Discapacidad”.

Como resultado de esta se concluyó a través de la tabulación de datos cuantitativos y cualitativos que la exclusión laboral era puramente responsabilidad de la falta de conocimiento e información de la comunidad comerciante sobre el concepto y el modo de definir a las personas con discapacidad intelectual. A su vez, los datos analizados manifestaron que se debe también por la falta de compromiso de los comerciantes y empresarios por brindar ofertas en el mercado del trabajo, por último, del Estado que no se ocupa de controlar la obediencia de las leyes.

En quinto lugar, en la ciudad de La libertad, Ecuador, Bastidas Yturalde (2024) presentó su investigación “Trabajo Psicopedagógico en las habilidades sociales para el mejoramiento del rendimiento académico en un estudiante con discapacidad psicosocial.”. El objetivo que se persiguió fue explorar la asertividad de las intervenciones psicopedagógicas basadas en el desarrollo de las interacciones sociales para abordar las dificultades pedagógicas derivadas de esta condición, empleando un enfoque cualitativo, se implementó un plan de intervención con un estudiante con discapacidad psicosocial, orientado a fortalecer sus habilidades sociales. Se emplearon diferentes técnicas como observaciones áulicas psicopedagógicas, y entrevistas antes y durante la intervención. Los datos obtenidos

indicaron mejoras significativas en el rendimiento académico, la interacción en clase y las relaciones con sus pares estudiantiles, enmarcando la importancia del plan psicopedagógico en el desarrollo de habilidades sociales para atender las necesidades educativas de estudiantes asociadas con la discapacidad psicosocial. Este estudio proporcionó evidencia empírica sobre la eficacia de las intervenciones psicopedagógicas centradas en habilidades sociales en este contexto, enfatizando la relevancia de un enfoque integral que aborde tanto aspectos psicológicos como las interacciones sociales para un óptimo rendimiento académico

En sexto lugar, en la ciudad de Buenos Aires, De los Santos (2024), presentó su investigación titulada “La importancia del rol del psicopedagogo en Atención Primaria de la Salud Estudio de caso de CAPS en el Municipio de Tres de Febrero”. Esta tuvo como objetivo identificar y analizar el rol del psicopedagogo en Atención Primaria de la Salud Pública; cuáles eran las demandas a las que se atendían y las necesidades de la comunidad a la que responde. Para la recolección de datos, se entrevistaron a las familias (madres, padres o tutores) de los niños que asistían a la consulta en los CAPS observados, mediante una entrevista semiestructurada, utilizando preguntas abiertas y cerradas. Se utilizaron estrategias metodológicas de tipo cualitativo, con algunos análisis estadísticos sobre las familias entrevistadas, apoyadas en contrastación de fuentes y técnicas de validación, obteniendo los datos de manera directa en dos CAPS (Centros de Atención Primaria de la Salud) del Partido de Tres de Febrero, mediante observaciones y encuestas a los profesionales de la salud (psicopedagogos) y entrevistas a las familias de los pacientes que asisten a estos.

En séptimo lugar, en la ciudad de Santiago de Chile, Muñoz Hinrichsen (2022) presentó su investigación “Facilitadores y barreras para niñas, niños y adolescentes con alguna condición o deficiencia que se asocia a situaciones de discapacidad que practican actividad física en contexto escolar”, con el objetivo principal de analizar los facilitadores y las barreras para niñas, niños y adolescentes con alguna condición o deficiencia que se asocia

a situaciones de discapacidad que practican actividad física en contexto escolar, junto con conocer los niveles de conocimiento, conciencia y actitudes de las personas que conforman las comunidades educativas respecto a la inclusión y a la calidad de vida de NNyA con discapacidad. La metodología de este estudio correspondió a un enfoque mixto que desde el punto de vista cuantitativo fue un estudio no experimental, descriptivo, exploratorio y transversal, y respecto al proceso de investigación cualitativa corresponde a una ontología de tipo constructivista donde la realidad es intangible y múltiple por lo que se construye en base a experiencias. Para abordar los conocimientos, conciencia y actitudes de la comunidad educativa se utilizaron encuestas como instrumentos para la recolección de datos en esta investigación. La población del estudio correspondió a directivos y docentes de las comunidades educativas escolares, integrantes de equipos de Programas de Integración Educativa (PIE), niñas, niños y adolescentes con discapacidad de las comunidades educativas escolares y padres y madres de Niñas, Niños y Adolescentes estudiantes de las comunidades educativas escolares.

Los autores concluyeron que existe una serie de variables que dan una composición multicausal al momento de desarrollar argumentos o definiciones en base a los resultados, y que a su vez, estas podían actuar como facilitadores y barreras dependientes del contexto y de las diversas circunstancias que se generan alrededor de la inclusión y el modelo ecológico como paradigma para comprender el fenómeno investigado, lo que da un carácter dual y a su vez amplio y diverso al momento de abordar las temáticas que se involucran en este proceso.

En octavo lugar, en la ciudad de La libertad, Ecuador, Vásquez (2025), presentó su investigación “Estrategias psicopedagógicas para fortalecer la autonomía en estudiantes con discapacidad intelectual”, que tuvo por objetivo principal desarrollar estrategias psicopedagógicas que fortalezcan la autonomía de estudiantes con discapacidad intelectual, promoviendo su desarrollo personal, social y académico en un entorno inclusivo. La

metodología utilizada en este estudio de caso se centró en una investigación cualitativa analizando el comportamiento y desenvolvimiento del sujeto principal de estudio, en este caso, el estudiante con discapacidad intelectual. Esta investigación se realizó mediante un estudio cualitativo con carácter descriptivo utilizando una metodología inductiva-deductiva. La investigación deductiva parte de una hipótesis o teoría para ponerla a prueba a través de la observación, con el fin de realizar un análisis crítico de los elementos que conforman la naturaleza oncológica de una investigación basada en un estudio de casos, a partir de la información más relevante, considerando las estrategias psicopedagógicas para fortalecer la autonomía en estudiantes con discapacidad intelectual. Se aplicó una entrevista del tipo estructurada a docentes de la institución, estudiantes con discapacidad que asisten a la institución y familias de esos estudiantes. Las entrevistas permitieron profundizar en las opiniones y experiencias de los participantes, facilitando una comprensión más rica de los fenómenos estudiados. Como instrumento se utilizó un cuestionario con preguntas cerradas previamente estructuradas. De acuerdo con los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a docentes y padres de familias, se determinó que la escuela y la familia jugaban un rol fundamental. Los estudiantes con discapacidad intelectual tienen un papel importante en el desarrollo de su autonomía. La influencia en la mayoría de los casos fue positiva.

En noveno lugar, en la ciudad de Santa Elena, Uribe Veintimilla et al. (2024) presentaron su investigación “La psicopedagogía en la aplicación de los juegos recreativos con estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje”, con el objetivo de determinar el efecto de una intervención psicopedagógica en la memoria de los estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje en la Unidad de Educación Especial de la ciudad de Milagro, a través del juego recreativo. Para ello se trabajó con un enfoque cuantitativo y diseño experimental, aplicando las pruebas de figuras incompletas y puzzle visual del WISC-V y el ABC de Filho a 18 estudiantes hombres y mujeres entre 6 a 7 años. El estudio consistió en la

aplicación de las pruebas, el desarrollo de un programa de juegos recreativos y un post test. Los hallazgos indicaron un nivel bajo del 50% de alumnos en el test de figuras incompletas, 61% con nivel alto en puzzle visual y 50% con nivel bajo en ABC de Filho, mientras que en el post test la valoración fue del 61% nivel alto en figuras incompletas, 89% nivel alto en puzzle visual y 44% nivel alto en ABC de Filho. Se concluyó mediante comparación de las medianas con signo de Wilcoxon que sí existieron diferencias significativas entre el test y post test de las pruebas figuras incompletas y ABC de Filho, es decir que los estudiantes mejoraron sus valoraciones luego de la intervención con juegos recreativos a nivel cognitivo, de la memoria mediata e inmediata, razonamiento lógico y concentración; sin embargo, en la prueba de puzzle visual no se presentaron diferencias.

Por último, en el décimo lugar, en la ciudad de Buenos Aires, Franco (2024), presentó su investigación “Intervenciones psicopedagógicas para favorecer el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual en el ámbito educativo”, con el objetivo de indagar acerca de las intervenciones que pueden realizar los/as psicopedagogos/as para favorecer el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas con diagnóstico de discapacidad intelectual dentro del ámbito educativo, así como también analizar las estrategias utilizadas y los apoyos brindados para lograr su inclusión y participación en la institución escolar y en la sociedad. El estudio empleó el método cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas. La muestra se conformó por cinco licenciadas en psicopedagogía pertenecientes a instituciones educativas de diferentes municipios de la zona oeste del Gran Buenos Aires, tanto en escuelas de nivel como de modalidad especial, a través de un muestreo no probabilístico tipo bola de nieve. A partir de estas entrevistas se observaron cuáles son las intervenciones que llevaban a cabo las psicopedagogas, qué estrategias, configuraciones y apoyos utilizaron para posibilitar un mayor desarrollo de las habilidades sociales. Además, se pudo conocer si se realizaba un trabajo interdisciplinario

entre las licenciadas y otros profesionales pertenecientes a la institución y/o externos y de qué manera. Los resultados obtenidos permitieron conocer que las psicopedagogas realizaban diferentes intervenciones de manera diaria y también planificada en talleres o reuniones con las familias que favorecían y potenciaban las habilidades sociales y mejoraban los vínculos de niños con discapacidad intelectual, dando como resultado una mayor inclusión escolar y social. Asimismo, se observó que el trabajo interdisciplinario se encontraba presente y brindaba resultados positivos en el ámbito educativo y con niños con este diagnóstico ya que permitía realizar los ajustes necesarios en base a la singularidad de cada sujeto, teniendo en cuenta, además, a su entorno y a su familia.

Marco teórico

Para encuadrar esta investigación, se identifican siete ejes conceptuales fundamentales que guían y estructuran el análisis. En primer lugar, un eje llamado *Discapacidad e inclusión: enfoques actuales*; el segundo eje, *Adolescencia y juventud con discapacidad: transiciones y trayectorias*; el tercer eje, *La intervención psicopedagógica y el rol profesional en contextos inclusivos*; el cuarto eje, *Rol de la psicopedagogía sociocomunitaria en el abordaje de la discapacidad desde las ONG*; el quinto eje, *Rol de la Psicopedagogía en la promoción de la autonomía de las personas con discapacidad*; el sexto eje, *Barreras y facilitadores para la inclusión educativa, social y laboral*; y por último, el séptimo eje, *Marco legal en torno a la inclusión de personas con discapacidad*.

Discapacidad e Inclusión: enfoques actuales

La discapacidad, en el contexto de los enfoques actuales, ha dejado de ser vista como una deficiencia aislada, para convertirse en un fenómeno social condicionado por el entorno. Luque y Rodríguez (2007) citados por Luque Parra y Luque Rojas (2015) sostienen que:

El contexto donde se desarrolla un individuo con discapacidad influye en su realización y crecimiento como persona, favoreciendo o limitando su independencia. De este modo, un entorno centrado en las dificultades y no favorecedor de sus potencialidades y habilidades puede situarse en una situación de desventaja social y cultural. La sociedad y la comunidad donde convive la persona con discapacidad es responsable de crear un entorno accesible que permita su desarrollo y su participación plena de las diferentes facetas de la vida en sociedad. (p. 65)

Bajo esta perspectiva, la responsabilidad del desarrollo y la autonomía se traslada del individuo hacia la comunidad. Esto exige que los entornos sociales, culturales e institucionales dejen de actuar como observadores pasivos y asuman un rol activo en la eliminación de barreras, transformando las limitaciones en oportunidades de participación real a través del reconocimiento explícito de las potencialidades del sujeto.

Siguiendo esta línea, la Organización Mundial de la Salud se propuso desarrollar una clasificación como instrumento para todos/as los profesionales que trabajan en el campo de la discapacidad, ya sea en contextos de salud, laboral o comunitarios. Para ello, publicó la clasificación internacional de las deficiencias, discapacidades y minusvalías (CIDDM), cuyo objetivo principal es clasificar las consecuencias de la enfermedad y no tanto la mera recopilación de cuáles son las causas de esta (Padilla-Muñoz, 2010, p. 398).

Sin embargo, las limitaciones de este enfoque demostraron que la discapacidad no puede reducirse a una cuestión médica individual. Por ello, la necesidad de una clasificación más inclusiva llevó a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), al considerar la discapacidad como una deficiencia y una interacción entre la persona y su entorno, que incluye factores sociales, ambientales y culturales. De esta manera, la CIF promueve una visión integral de la salud, donde se reconoce que las barreras sociales y

físicas, como la actitud de las personas y la falta de accesibilidad, son tan determinantes como las condiciones biológicas individuales. Al respecto, Cantis (2020) sostiene que:

El concepto de discapacidad ha sufrido importantes modificaciones a medida que los distintos paradigmas científicos y culturales se van actualizando, transformándose, pero no siempre en forma lineal ya que muchas veces un viejo paradigma puede permanecer con el actual. Lo importante es rescatar y visibilizar a la persona con discapacidad en relación con su contexto familiar y sociocultural. (p. 15)

En este sentido, se comprende que la discapacidad debe interpretarse en función de las transformaciones históricas que atraviesan a cada comunidad. Como advierte la autora, la permanencia de viejos paradigmas, como el médico-rehabilitador¹, convive con enfoques actuales basados en los derechos y la autonomía. Esto explica por qué en algunos contextos todavía prevalecen prácticas basadas en la sobreprotección o la exclusión, mientras que en otros se avanza hacia la generación de apoyos y la eliminación de obstáculos contextuales.

A su vez, Cantis (2020) también sistematiza esta evolución a través de modelos que reflejan estas transiciones culturales. En un primer momento, el Modelo Tradicional entiende la discapacidad como una problemática orgánica funcional que adopta conductas de sobreprotección y/o de aislamiento, generando una fuerte exclusión social. Posteriormente, el Modelo del Paradigma de la Rehabilitación, hace foco en los déficits de la persona con discapacidad. Se cuestiona en este paradigma la omnipotencia médica y los riesgos de excesos de tratamientos sin coordinación ya que los niños con discapacidad corren el riesgo de recibir lógicas contradictorias en los procesos terapéuticos. Luego, el Modelo del Paradigma de la Autonomía, que introduce la noción de barreras físicas, comunicacionales y

¹ En este modelo, la discapacidad se basa en la idea de que los problemas y dificultades que sufren las personas con discapacidad están directamente relacionados con su impedimento físico, sensorial o intelectual (Hahn, 1985; Quinn y Degener, 2002, citado por Pérez Dalmeda y Chhabra, 2019, p. 10).

sociales, destacando que no solo las limitaciones individuales condicionan la vida de una persona, sino también los obstáculos impuestos por la sociedad. Por último, se encuentra el Modelo del Paradigma de la Integración e Inclusión, que reconoce la importancia de la participación plena en la vida social, escolar y laboral. Este enfoque concibe a los sujetos como ciudadanos de pleno derecho, subrayando que el acceso a la comunidad es clave para fortalecer su desarrollo y pertenencia.

Cada uno de estos paradigmas ha desplazado de forma progresiva la mirada desde la limitación individual hacia un enfoque amplio que contempla al contexto social como factor central. Esta postura coincide con lo regulado en el Decreto 1421 (2017) citado por Córdoba Gómez et al. (2023), donde se concibe a la inclusión como:

Un proceso permanente donde se busca responder a la diversidad de los niñas, niños, jóvenes, adolescentes y adultos, y su objetivo promover el desarrollo, participación y aprendizaje con semejantes de edades iguales en ambientes comunes de aprendizaje libre de discriminación, favoreciendo sus derechos, el apoyo y los acuerdos en la formación mediante acciones que supriman las barreras actuales dentro del contexto educativo. (p. 14)

De este modo, se resalta la inclusión como un proceso dinámico y continuo, que exige la transformación de las prácticas institucionales para garantizar la equidad. Siguiendo la misma línea, UNESCO (2005) citada por Hinrichsen (2022), aporta que este enfoque “responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad” (p. 12).

Desde esta perspectiva, resulta relevante analizar cómo las organizaciones comunitarias logran traducir este concepto en acciones concretas, diseñando estrategias que fortalezcan el sentido de pertenencia. Dicho esto, se destacan tres elementos principales del

término inclusión: la presencia, el aprendizaje y la participación, considerándola como un proceso de mejora sistemático, con el objetivo de pretender eliminar las barreras de diferentes tipos que entorpecen y limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los sujetos en las diferentes actividades que se realizan en los centros e instituciones escolares (Maqueira Caraballo et al., 2023, p. 212).

Resulta importante considerar estas tres dimensiones en el marco de este trabajo, ya que permitirá valorar la asistencia o integración de las personas con discapacidad, como también las oportunidades reales de aprendizaje y participación que se les brindan, poniendo en evidencia la necesidad de avanzar hacia prácticas más inclusivas y transformadoras.

Adolescencia y juventud con discapacidad: transiciones y trayectorias

Los procesos de inclusión no se despliegan de manera uniforme a lo largo de la vida, sino que asumen características particulares según el momento vital que atraviesan los sujetos. En el caso de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad, este período resulta especialmente significativo, en tanto coincide con la finalización o interrupción del trayecto escolar obligatorio y con el inicio de un pasaje hacia la vida adulta que suele desarrollarse sin los apoyos institucionales que sostuvieron las etapas previas.

En este sentido, es importante destacar qué se entiende por estas categorías. Al respecto, (Ação Educativa et al., 2002, p. 7) citados por Dávila León (2004) recupera aportes que conciben a la adolescencia y a la juventud en tanto construcciones sociales, históricas y culturales. Siguiendo a Ação Educativa et al. (2002, citados por Dávila León, 2004), señala que junto a las transformaciones biológicas universales que caracterizan esa fase de la vida intervienen elementos culturales que varían a lo largo del tiempo, entre sociedades y entre grupos dentro de una misma sociedad, y que es a partir de las representaciones que cada sociedad elabora sobre la adolescencia que se definen las responsabilidades y los derechos

atribuidos a las personas de esa franja etaria. Desde este encuadre, la adolescencia y la juventud se definen menos por la edad cronológica que por el conjunto de transiciones que las atraviesan, como la finalización de la trayectoria escolar obligatoria, la construcción de proyectos formativos y laborales, la ampliación de los vínculos por fuera del ámbito familiar y la progresiva asunción de decisiones sobre la propia vida.

Dichas transiciones no se producen de manera lineal. Terigi (2007) distingue entre las trayectorias escolares teóricas, que expresan la progresión prevista por el sistema educativo y las trayectorias reales, que dan cuenta de los modos heterogéneos, variables y contingentes en que una proporción significativa de la niñez y la juventud transita efectivamente su escolarización. Esta distinción resulta especialmente pertinente para pensar los recorridos de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad, en tanto la discontinuidad respecto de la educación formal no constituye una excepción sino una condición frecuente.

Un aspecto particularmente relevante se vincula con las transiciones educativas. Al analizar el pasaje entre niveles, Rossano (2006), citada por Terigi (2007), advierte que entre el egreso de una institución y el ingreso a la siguiente se configura un territorio sin jurisdicción clara para el sistema, en el que los sujetos se vuelven invisibles ya que nadie los espera ni los busca, en tanto ya han egresado de una institución, pero todavía no pertenecen a ninguna otra. En esas circunstancias, la responsabilidad de sostener la continuidad educativa queda casi exclusivamente en manos de las familias. La propia autora señala que algo similar ocurre en la transición de la juventud a la adultez, donde los logros o la imposibilidad de alcanzarlos suelen considerarse problemas individuales y no asuntos de las políticas públicas (Terigi, 2007).

A ello se suma una particularidad de orden normativo. La Ley N.º 26.061 reconoce derechos específicos a niños, niñas y adolescentes hasta los dieciocho años, obligando al Estado y a las instituciones a garantizar el acceso a la educación, la salud y la inclusión

social. A partir de esa edad, sin embargo, las trayectorias quedan sujetas a una menor cobertura institucional, en un momento en que la escolaridad obligatoria ha concluido o se ha interrumpido. Se configura así un escenario en el que la adultez legal no siempre se acompaña de las condiciones concretas para el ejercicio efectivo de la autonomía.

En este escenario, los espacios de educación no formal adquieren un lugar central. Pastor Homs (1999), citada por Martín (2014), la define como aquel proceso educativo "organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté relacionado con él, no proporcione directamente ninguno de sus grados y titulaciones" (p. 184). Al no responder a la lógica ni a los tiempos de la institución escolar, estos espacios permiten sostener propuestas orientadas a la vida cotidiana y a la construcción de proyectos de vida, en un período en el que las trayectorias suelen quedar sin continuidad institucional. Es en este marco donde cobra relevancia preguntarse quiénes acompañan dichos procesos y desde qué saberes lo hacen, interrogante que conduce a precisar en qué consiste la intervención psicopedagógica.

La intervención psicopedagógica y el rol profesional en contextos inclusivos

Resulta necesario precisar en qué consiste la intervención psicopedagógica, en tanto constituye el eje central del presente trabajo. Martínez Dueñas (2008) la define como:

El conjunto de procesos y procedimientos concretos de actuación que analizan los fenómenos conductuales y evolutivos de una persona, y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de establecer líneas de acción que remedien alguna problemática o simplemente contribuyan a que el sujeto se desenvuelva mejor en el ambiente (escolar, social y familiar). (p. 96)

Entre los principios que orientan la intervención se destaca el de acción social, Henao López et al. (2006) lo define como “la posibilidad de que el sujeto haga un reconocimiento de variables contextuales y de esta manera hacer uso de competencias adquiridas en la intervención, para adaptarse y hacer frente a éstas en su constante transformación” (p. 219). Este principio resulta relevante en el marco de esta investigación, en tanto sitúa la intervención más allá del vínculo individual entre el/la profesional y el sujeto. Lo aprendido no se agota en el espacio donde se produjo, sino que adquiere sentido en la medida en que puede desplegarse en los distintos ámbitos que la persona habita.

Cabe distinguir, asimismo, entre el rol profesional y la intervención propiamente dicha. Mientras el rol remite a la posición que ocupa la Psicopedagogía dentro de un entramado institucional y a las funciones que le son atribuidas, la intervención designa las acciones concretas mediante las cuales ese rol se materializa. Las intervenciones posibles dependen del lugar asignado a la disciplina en cada institución y, a su vez, el rol se configura a partir de las intervenciones que efectivamente se despliegan.

En relación al mismo, se pueden retomar los postulados de Müller (2006), ya que sostiene que la Psicopedagogía estudia el aprendizaje humano en sus diferentes dimensiones, incluyendo sus características, evolución y los factores que inciden en su desarrollo, así como también las dificultades que pueden presentarse y las estrategias de intervención para favorecer procesos de aprendizaje significativos. Su mirada no se limita a acompañar a quien tiene dificultades escolares, sino que la misma abarca una comprensión integral del aprender en sus múltiples dimensiones: académica, social, familiar, vocacional, ocupacional y laboral. Desde esta perspectiva, la Psicopedagogía sostiene un enfoque abierto al diálogo y al trabajo interdisciplinario, especialmente cuando se trabaja con NNyA, ya que apunta a garantizar su derecho a una educación inclusiva y significativa.

De acuerdo con lo que plantea Azar (2017), “el objeto de estudio de la Psicopedagogía es el sujeto en situación de aprendizaje o aprendiente” (p. 107). Se reconoce que dicho objeto está atravesado por múltiples factores sociales, culturales, orgánicos, emocionales, cognitivos, económicos, políticos e institucionales, que influyen de manera singular en cada sujeto.

Siguiendo esta línea, Garay (2016) señala que la práctica psicopedagógica se constituye a partir de los saberes que la conforman y de los escenarios institucionales en los que se desarrolla, como son la escuela, hospitales, comunidades, ámbitos judiciales, entre otros, los cuales condicionan, habilitan o limitan dicha intervención. Es importante comprender críticamente el contexto y el propio campo profesional, ya que es clave para sostener un rol psicopedagógico comprometido con la inclusión, la equidad y la transformación social.

Es por ello que pensar la inclusión de manera integral implica trascender los límites del aula y considerar también los contextos sociales en los que los sujetos se desarrollan. Desde esta mirada, la inclusión social, reconocida como un derecho fundamental en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, representa uno de los principales objetivos que deben promoverse.

Al respecto, Cobigo y Cols (2016) citados por Tamarit Cuadrado (2018), sostienen que la inclusión social es “el producto de interacciones complejas entre las características personales y el entorno” (p. 118), poniendo en relieve la importancia de los vínculos, el sentido de pertenencia y la aceptación dentro de la comunidad.

Por ende, “toda Psicopedagogía ejercida en diferentes ámbitos es social, (...) ya que está vinculada a cuestiones escolares y familiares” (Maluf, 2004, p. 12). Así, en el trabajo con adolescentes y jóvenes, la Psicopedagogía fortalece aprendizajes académicos, fomenta la

autonomía, la inclusión social y la integración comunitaria, entendiendo que cada intervención impacta en la vida cotidiana y en las relaciones sociales de cada sujeto.

Uno de los escenarios más significativos donde se materializan los principios de la inclusión social es en el ámbito escolar. Este aparece como un espacio privilegiado para promover la participación, el aprendizaje y la convivencia en la diversidad. Desde esta perspectiva, la misma es entendida como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación. Esta involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias con una visión común que rige a todos los niños/as en el rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as. (Lalama Franco, 2018, p. 135)

No obstante, y tal como se ha señalado, las trayectorias de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad no siempre encuentran continuidad en el sistema educativo formal, lo que conduce a examinar cómo se despliega la intervención psicopedagógica en escenarios sociocomunitarios.

Rol de la psicopedagogía sociocomunitaria en el abordaje de la discapacidad desde las ONG

En relación al eje del rol de la Psicopedagogía sociocomunitaria en el abordaje de la discapacidad desde las ONG, se pueden retomar los postulados de Baña Castro et al. (2000), ya que sostienen que:

La intervención sociocomunitaria es una forma de intervención psicopedagógica y social que tiene como objetivos el desarrollo humano

integral y la reducción de los problemas psicosociales, a nivel de población, no a nivel individual sino colectiva y más preventiva que restauradora. Esta intervención suele centrarse en problemas, necesidades y cuestiones sociales detectados en la comunidad. (p. 565)

Esto significa que la misma busca transformar las condiciones sociales que afectan a grupos o comunidades enteras, promoviendo estrategias preventivas y de desarrollo integral. Esta perspectiva permite diseñar acciones que favorezcan los aprendizajes de los jóvenes con discapacidad, impactando en su participación social y en la transformación de su entorno.

Asimismo, Matteoda (1998, p. 114) citado por Juárez (2012, p. 203) plantea la existencia de componentes que configuran una psicopedagogía comunitaria. Estos permiten precisar el alcance profesional de las intervenciones psicopedagógicas, desde dicha perspectiva y se desarrollan a continuación.

En primer lugar, la problemática u objeto de intervención, el objeto no se limita a lo individual, sino también se extiende a lo colectivo y a los procesos de aprendizaje que emergen en contextos sociales diversos. Su propósito es acompañar el desarrollo de conocimientos que trasciendan lo meramente experiencial o ingenuo, promoviendo una comprensión crítica y reflexiva de la realidad. Esta construcción del saber busca favorecer subjetividades autónomas, así como modos de actuar que impulsen una transformación social orientada al desarrollo humano integral.

En segundo lugar, los destinatarios de la intervención son hombres y mujeres de todas las edades que, en tanto sujetos de derechos, aprenden a construir su propia realidad histórica asumiendo injerencia en ella a través de la participación en acciones posibilitadoras de cambio social respecto de la realidad de sus comunidades a través de situaciones de aprendizajes dialógicos y sociales.

En tercer lugar, los ámbitos de intervención pueden ser múltiples y flexibles, estos pueden abarcar desde entornos institucionales formalizados, como centros de salud, complejos comunitarios o aulas escolares fuera del horario de clases, hasta lugares informales y espontáneos que van desde el hogar de un vecino solidario hasta espacios públicos al aire libre, como plazas, terrenos o caminos cuando las condiciones climáticas lo permiten.

En cuarto lugar, el surgimiento de la demanda, la problemática que va a ser objeto de una intervención psicopedagógica en comunidad puede ser detectada por varias fuentes, de manera que quienes pueden erigirse en demandantes de la intervención pueden ser agentes externos o agentes internos:

Los agentes externos son personas vinculadas a instituciones públicas o privadas (como hospitales, escuelas u ONG) que detectan problemáticas en una comunidad y solicitan intervención psicopedagógica, siendo clave el proceso de acercamiento y familiarización con la comunidad para que esta reconozca el problema como propio. Los agentes internos, en cambio, son miembros de la comunidad que identifican el problema desde su experiencia cotidiana y buscan apoyo externo para su resolución.

En quinto lugar, posibles demandas o escenarios de intervención se construyen de manera compartida entre el profesional y el grupo comunitario, a partir de un diálogo que permite identificar problemáticas significativas para la comunidad. Esto implica una definición conjunta de los motivos de intervención, reconociendo que los aprendizajes y las dificultades asociadas a ellos pueden presentarse en múltiples y diversos contextos sociocomunitarios.

En sexto lugar, las estrategias de intervención son diversas y se eligen en función del marco teórico del profesional. Estas pueden incluir entrevistas, trabajo interdisciplinario, talleres educativos, grupos de aprendizaje, técnicas lúdicas y participativas como dramatizaciones o juegos de roles, y el uso de recursos proyectivos y visuales. La creatividad

del psicopedagogo resulta clave para adaptar los recursos a las necesidades del grupo y enriquecer el proceso de intervención.

Por último, los marcos conceptuales subyacentes, son planteos que pueden fundamentar, de manera individual o complementaria, enfoques de trabajo psicopedagógico con comunidades. Acá también la creatividad en la recreación y reformulación de los planteos teóricos es fundamental para enriquecer la intervención.

En definitiva, estos componentes permiten comprender la complejidad del abordaje psicopedagógico en comunidad, en el que la creatividad, la participación y la transformación social se entrelazan. Esta perspectiva resulta fundamental para analizar el modo en que las organizaciones despliegan sus acciones orientadas a la inclusión de las personas con discapacidad.

Siguiendo la misma línea, De los Santos (2024) sostiene que:

El objetivo de toda intervención sociocomunitaria es producir un cambio social a través del cambio de estructuras y procesos sociales. El proceso es complejo, multidimensional, imprevisible y desconocido, y busca que sean los sujetos quienes se involucren y participen en la mejora de su calidad de vida, mediante la creación de recursos sociales que movilicen sus capacidades individuales y colectivas, siendo ellos mismos quienes encuentren las soluciones a sus problemas, aprendan en su contexto y resuelvan las situaciones y conflictos que su comunidad les demanda. (p. 35)

En este marco, la psicopedagogía comunitaria construye junto a la comunidad espacios de reflexión, aprendizaje y acción que promuevan la autonomía, el empoderamiento y la participación social de los sujetos con discapacidad. Por lo tanto, el rol en este ámbito se caracteriza por un enfoque colaborativo e interdisciplinario, sostenido desde una perspectiva clínica que reconoce la singularidad de cada contexto. Asimismo, se basa en una lógica

relacional que articula lo individual y lo social, promoviendo un análisis continuo entre distintos niveles de la realidad y una reflexión permanente sobre las propias prácticas (Etchegorry, 2014).

Particularmente, cuando se trata de personas con discapacidad, el accionar de las organizaciones no gubernamentales cobra aún más relevancia, ya que muchas de estas asumen el compromiso de generar espacios inclusivos y accesibles donde se promueva la equidad educativa y social. Es así como las mismas “(...) desempeñan, sin duda, un papel crucial en la consecución de una sociedad que respete sus derechos” (Molino Alonso, 2003, p. 137). Esto implica reconocerlas como espacios que potencian las trayectorias individuales y los procesos de aprendizaje desde una perspectiva inclusiva. En este marco, sus propuestas se desarrollan principalmente en escenarios comunitarios, donde adquiere centralidad la participación de equipos interdisciplinarios. De este modo, se generan instancias de acción concreta que favorecen el fortalecimiento de los vínculos sociales y el acompañamiento integral de las experiencias de las personas. Es en este entramado donde la psicopedagogía comunitaria encuentra un anclaje propicio para desplegar intervenciones significativas que promuevan derechos y potencien capacidades.

Rol de la psicopedagogía en la promoción de la autonomía de las personas con discapacidad

La promoción de la autonomía constituye uno de los ejes centrales de la intervención psicopedagógica con adolescentes y jóvenes con discapacidad. Se trata de un proceso que no se inicia en esta etapa, sino que se construye de manera gradual a lo largo del desarrollo, lo que implica un aprendizaje progresivo en el que se van adquiriendo herramientas de forma sostenida. Desde esta perspectiva, el entorno familiar y social debe propiciar oportunidades para la toma de decisiones y el ejercicio de la responsabilidad desde los primeros años.

En consonancia con esto, Piaget (1932) citado por Vásquez (2025), sostiene que la autonomía personal es “una habilidad que se desarrolla a lo largo de la vida, en un proceso que avanza en relación con el desarrollo del individuo en diferentes etapas, desde la niñez” (p. 9). De este modo, se comprende que el desarrollo de la autonomía no es un logro que aparece repentinamente en la adultez, sino el resultado de un acompañamiento sostenido en el tiempo que reconoce al sujeto en su singularidad y potencialidad. En la adolescencia y la juventud este proceso adquiere características particulares, ya que la autonomía deja de vincularse únicamente con la realización de tareas cotidianas y pasa a involucrar la toma de decisiones sobre la propia vida, la expresión de preferencias y necesidades, y la participación en escenarios por fuera del ámbito familiar y escolar. En esta línea, Aymond (2024) enfatiza que “cuando al sujeto se le permite el crecimiento progresivo en autonomía conquista más espacio para que pueda expresar sus necesidades, su personalidad y su imagen de sí mismo se fortalezca y pueda consolidar habilidades diversas” (p. 21).

Desde esta perspectiva, fomentar la autonomía de los/as jóvenes con discapacidad es central para su inclusión social y educativa. Esto implica diseñar intervenciones que promuevan espacios de decisión, participación y aprendizaje significativo, permitiendo que se apropien de su proceso de desarrollo y fortalezcan sus habilidades personales, sociales y académicas para convertirse en protagonistas de su propia historia.

Para que esto sea posible, se requiere que el entorno inmediato (familia, profesionales, escuela) trabaje de manera colaborativa, con objetivos claros y atendiendo especialmente a lo que ocurre en la zona de desarrollo próximo, entendida como:

La distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de una

colaboración con un compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, citado por Luque Disandro, 2017, p. 49)

Asimismo, el rol psicopedagógico cumple una función de mediador clave en este proceso, ya que promueve el desarrollo de la autonomía a través del diseño de estrategias personalizadas, la observación constante de los avances y la articulación con otros actores del entorno del sujeto. Desde este enfoque, la autonomía se concibe como una construcción dinámica y compartida, cuyo despliegue encuentra tanto obstáculos como condiciones habilitantes en el entorno.

Barreras y facilitadores para la inclusión educativa, social y laboral

Dentro del análisis de los factores que inciden en los procesos de inclusión, es posible considerar el rol de los equipos psicopedagógicos como un componente central, principalmente por su capacidad para identificar y desarticular aquellos obstáculos que restringen la participación de los sujetos.

Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (2001) citada por Castro Pérez (2019), sostiene que “las barreras para la inclusión son todos aquellos factores físicos, sociales y actitudinales que impiden o limitan la realización plena de los individuos” (p. 2). Partiendo de la premisa de que la discapacidad constituye un fenómeno de carácter social, se comprende que no es la condición en sí misma la que limita la participación, sino las barreras físicas, actitudinales, comunicacionales e institucionales impuestas por la propia sociedad. En esta línea, Maldonado (2013) plantea que concebir la discapacidad como un problema social implica situarla dentro de un contexto social, cultural, histórico y geográfico determinado; reconocer que la deficiencia constituye solo una parte de la discapacidad; y comprender que su abordaje requiere tanto procesos de rehabilitación adecuados como la construcción de una sociedad accesible.

Estas barreras se manifiestan en distintos ámbitos de la vida de las personas con discapacidad, como en el ámbito educativo, social y laboral. En el plano educativo, la Resolución N.º 311/16 del Consejo Federal de Educación establece en su artículo 15 que, en la etapa inicial de interacción de los/as estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, surgirá un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso, la participación, la comunicación y el aprendizaje (Cobeñas et al., 2018). Se trata de obstáculos que pueden ser físicos o estructurales, pero que también incluyen dificultades en la comunicación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las actitudes de docentes, compañeros/as y familiares, a lo que se suma la falta de capacitación e información sobre prácticas inclusivas.

En el ámbito laboral, Castro Pérez (2019) identifica como barreras más frecuentes las actitudes de los empleadores hacia la población con discapacidad, los requisitos laborales y procesos de reclutamiento complejos, y la inaccesibilidad física, junto con la escasez de vacantes adecuadas, los patrones y ritmos de trabajo y la falta de oportunidades de formación en habilidades laborales. Asimismo, el autor señala que la cultura y la recreación constituyen un aspecto poco explorado, en el que inciden la carencia de políticas y programas recreativos, deportivos y culturales inclusivos, la escasa accesibilidad de las instalaciones, la falta de personal capacitado, la limitada información sobre las actividades disponibles, los costos y el transporte.

En el plano sociocomunitario, las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad se explican por la persistencia de prácticas sociales, representaciones culturales y estructuras institucionales que limitan su participación en la comunidad. Al respecto, Montoya (2023) sostiene que "se habla de la inclusión social como una oportunidad para lograr reducir o eliminar cualquier forma de discriminación mediante un proceso que promueva la plena participación social de la población con menores oportunidades en la

sociedad" (p. 27). De este modo, la inclusión se configura como un proceso dinámico y continuo que requiere intervenciones intencionales y sostenidas, y cuya concreción demanda transformaciones profundas en las concepciones sociales vigentes.

Ahora bien, si las barreras son construcciones sociales y no atributos de los sujetos, resulta posible modificarlas, es decir, transformarlas en facilitadores. Se entiende por facilitadores a todos aquellos factores que favorecen la presencia, la participación y el aprendizaje de las personas con discapacidad, y que resultan del reconocimiento de la diversidad humana. Comprenden la implementación de los apoyos necesarios y los ajustes pertinentes, e implican la redefinición de las leyes y normas, la redistribución de los recursos y la ampliación de las oportunidades educativas (Castro Pérez, 2019).

Desde esta perspectiva, la Psicopedagogía ofrece herramientas valiosas para intervenir en los diferentes contextos, entre ellas la generación de propuestas que contemplen encuadres de trabajo con función psicosocial y la promoción de aspectos organizativos que favorezcan la apropiación de herramientas para el trabajo intelectual y el establecimiento de vínculos intersubjetivos. En este sentido, Gómez (2017) sostiene que:

Los psicopedagogos pueden conformar equipos técnicos interdisciplinarios que se insertan en instituciones escolares, o bien desempeñarse desde dispositivos externos que intervienen en acciones de prevención y/o asistencia. Estas intervenciones pueden desarrollarse tanto en organismos estatales como en instituciones de gestión privada, o incluso en proyectos a término financiados por fundaciones y llevados adelante por organizaciones no gubernamentales. (p. 33)

Dicho esto, la conformación de estos equipos supone una modalidad de trabajo específica. Se entiende por equipo interdisciplinario a un grupo de profesionales en el que el trabajo es compartido, la responsabilidad es colectiva y cada integrante cuenta con un campo

de acción definido (Pizarro Aguilar, 1981). Esta lógica horizontal permite que los distintos saberes se articulen sin subordinarse entre sí, favoreciendo abordajes integrales frente a problemáticas que ninguna disciplina puede resolver por sí sola.

Entre los apoyos que operan como facilitadores concretos se encuentran los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), definidos como "un conjunto de recursos, sistemas o estrategias dirigidos a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje de personas que tienen dificultades en la adquisición del habla y/o en la escritura, y su finalidad es la de aumentar el habla o sustituirla" (Montero González, 2003, s. p.). Recursos como los pictogramas, las agendas visuales y las secuencias de acción se inscriben en esta perspectiva, en tanto transforman una barrera comunicacional en una condición de accesibilidad que habilita la participación.

Entre las propuestas pedagógicas que operan como facilitadores en contextos no formales se encuentran aquellas organizadas a través de proyectos, que promueven aprendizajes significativos y situados. Estas se vinculan con los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), entendido como "una estrategia pedagógica (...), que involucra a los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real a través de proyectos colaborativos" (Yáñez et al., 2023, p. 3980). Sin desarrollarse en el marco del empleo formal, este tipo de propuestas permite a los/as adolescentes y jóvenes construir herramientas para su futura participación en el ámbito sociolaboral.

Las habilidades que se promueven desde este enfoque han sido enmarcadas por la UNESCO en categorías como maneras de pensar, maneras de vivir el mundo, herramientas para trabajar y maneras de trabajar, consideradas fundamentales para la formación integral de los sujetos en la sociedad actual (Scott, 2015, citado por Pinilla, 2021). En la misma línea, Culclasure et al. (2019), citados por Pinilla (2021), sostienen que el ABP "promueve habilidades no solo ejecutivas, sino también afectivas, además de habilidades para el siglo

XXI" (p. 80). De este modo, la metodología favorece la adquisición de competencias vinculadas al pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la gestión emocional.

Estas modalidades de intervención amplían el campo de acción de la disciplina, situándola comprometida con la transformación de los entornos y no solo con el acompañamiento de los procesos de aprendizaje individuales. Al respecto, Cuesta et al. (2018), citados por Montoya (2023), sostienen que la psicopedagogía en los ámbitos de inclusión social y discapacidad "busca minimizar barreras y variables potenciales de exclusión que nacen desde la misma condición y desde un enfoque anticipador, involucra a la familia como recurso fundamental en el proceso del desarrollo y fortalecimiento de habilidades" (p. 35).

En síntesis, las barreras constituyen uno de los principales obstáculos para el acceso pleno a derechos, en tanto se expresan en prácticas y estructuras que limitan la autonomía. Desde el modelo social de la discapacidad, no son inherentes a la persona, sino producto de un entorno que no contempla la diversidad. En este marco, la Psicopedagogía, especialmente desde una perspectiva comunitaria, adquiere un rol fundamental en la identificación, el cuestionamiento y la transformación de dichas barreras, promoviendo procesos de inclusión sostenidos en el acompañamiento a las familias y el trabajo articulado con la comunidad.

Marco legal en torno a la inclusión de personas con discapacidad

El abordaje de la discapacidad en la Argentina se encuentra sustentado en un conjunto de leyes, resoluciones y normativas que reflejan un progresivo cambio de paradigma, pasando de modelos asistencialistas y médicos hacia un enfoque de derechos humanos, inclusión y participación social. El objetivo principal de este entramado legal es interpelar a la sociedad

en su conjunto para lograr la inclusión plena, fundando las bases de igualdad, autonomía y equidad.

Es importante destacar que el rol psicopedagógico trabaja desde y por los derechos de niños, niñas, adolescentes y familias. Por lo tanto, requiere profundizar el marco legal correspondiente, ya que este define las características de las prácticas profesionales desde una lógica donde las personas son concebidas como sujetos de derechos y no como objetos de cuidados.

En este escenario, la Ley N.º 22.431, sancionada y promulgada en 1981, establece el sistema de protección integral de las personas con discapacidad, con el objetivo de garantizar atención médica, educación y seguridad social. Esta normativa pionera contempla por primera vez prestaciones vinculadas a la rehabilitación integral, la formación laboral o profesional, el acceso a subsidios, la eliminación de barreras y la promoción de la inclusión individual, familiar y social.

A partir de esta base, con el fin de robustecer la cobertura sanitaria y social, la Ley N.º 24.901, sancionada en 1997, amplía este enfoque mediante la creación del sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral, orientado a brindar una cobertura del 100% por parte de las obras sociales y prepagas en acciones de prevención, asistencia, formación, apoyos educativos y transporte adaptado.

Años más tarde, en el año 2001, la Ley N.º 25.504 introduce el Certificado Único de Discapacidad (CUD), estableciendo un sistema de certificación a nivel nacional que contempla las características personales, antecedentes y posibilidades de inserción laboral de cada persona. Más adelante, la Ley N.º 26.061, sancionada en 2005, representa un cambio significativo al reconocer a los niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derecho, obligando al Estado y a las instituciones a garantizar el acceso a la educación, la salud y la inclusión social, especialmente en situaciones de vulnerabilidad.

Asimismo, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, sancionada en 2006, consagra a la Educación Especial como una modalidad transversal en todos los niveles del sistema educativo, orientada a garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad bajo el principio de inclusión. Este cambio de paradigma se consolida con la Ley N.º 26.378, sancionada en 2008, que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esta normativa introduce un enfoque basado en derechos humanos, promoviendo la inclusión, la accesibilidad y la eliminación de barreras físicas, sociales y actitudinales.

En relación con el ámbito laboral, la Ley N.º 26.816, sancionada en 2012, crea el Régimen Federal de Empleo Protegido para Personas con Discapacidad, en reemplazo de la Ley N.º 24.147. Esta normativa contempla distintas modalidades orientadas a promover el desarrollo de capacidades laborales y el acceso al empleo, entre ellas los talleres protegidos y las instancias de empleo con apoyo. Su relevancia radica en el reconocimiento de trayectos formativos previos a la inserción en el mercado laboral abierto, aspecto que permite situar las propuestas de carácter prelaboral desarrolladas en organizaciones comunitarias.

En relación con el ámbito educativo, diversas resoluciones han contribuido a la construcción de un sistema más inclusivo, como es la Resolución N.º 3438/11 del Consejo Provincial de Educación de Río Negro que fija los lineamientos jurisdiccionales para la inclusión educativa y el acompañamiento de las trayectorias escolares en los distintos niveles. En este plano, la Resolución N.º 311/16 del Consejo Federal de Educación constituye un hito fundamental al reglamentar el Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) y garantizar los criterios de promoción, acreditación, titulación y certificación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes de todo el país.

En el ámbito provincial, el ejercicio de la disciplina se encuentra regulado por la Ley G N.º 2133, sancionada en 1986 y modificada de manera integral por la Ley N.º 4360 en

2008. Esta normativa delimita el campo de acción de la Psicopedagogía y establece las funciones profesionales correspondientes, entre las cuales se incluye la realización de procesos de orientación educacional y vocacional-ocupacional. De este modo, el marco provincial reconoce a la Psicopedagogía como una disciplina habilitada para intervenir en contextos diversos, más allá del ámbito escolar.

Por último, la sanción de la Ley N.º 27.793 en 2025, que declara la emergencia nacional en discapacidad hasta el año 2026, visibiliza las tensiones existentes en el sistema y la necesidad de garantizar el acceso efectivo a prestaciones y servicios impulsados por organismos como la Agencia Nacional de Discapacidad.

En conjunto, estas normativas reflejan tanto avances en el reconocimiento de derechos como la persistencia de desafíos en su efectiva implementación. En este escenario, cobra relevancia la intervención de profesionales de la Psicopedagogía, en tanto actores clave para mediar entre la normativa vigente y las condiciones reales en las que se desarrollan las trayectorias de las personas con discapacidad, favoreciendo prácticas inclusivas y el ejercicio pleno de sus derechos.

Método

El presente trabajo se enmarcó en una investigación de tipo cualitativa la cual se centró en obtener información a partir de las propias formas de expresión de los sujetos en su ambiente natural, incluyendo las percepciones, creencias, interacciones y vivencias manifestadas a través del lenguaje de los participantes, con la finalidad de analizarlas, comprenderlas y generar conocimiento sobre su realidad (Hernández Sampieri et al., 2006). Se buscó comprender la perspectiva de los/as profesionales y los/as adolescentes y jóvenes que asisten a la fundación sobre las prácticas de acompañamiento, la construcción de

autonomía y las oportunidades de participación en los procesos de inclusión educativa, social y laboral.

En cuanto al diseño del estudio, el mismo fue un estudio de caso, en tanto la investigación se orientó a comprender en profundidad las prácticas psicopedagógicas en el contexto real donde se despliegan, atendiendo a la singularidad de la institución antes que a la generalización de los hallazgos. Tuvo un corte transversal, dado a que los datos fueron recolectados en un único momento temporal, y un alcance descriptivo, ya que se centró en detallar las propiedades y componentes del fenómeno analizado (Hernández Sampieri et al., 2006). La unidad de análisis quedó constituida por las intervenciones psicopedagógicas orientadas a la inclusión y sus dinámicas de acompañamiento dentro de la fundación.

La población estuvo conformada por la comunidad que integra la fundación: el equipo interdisciplinario y los/as adolescentes y jóvenes. La muestra fue intencional y no probabilística, y quedó conformada por nueve participantes: cinco profesionales (una trabajadora social, tres acompañantes terapéuticas y una psicopedagoga), todas mujeres, con edades entre 28 y 45 años, formación de grado y una antigüedad institucional de entre 1 y 6 años; y cuatro adolescentes y jóvenes: (tres varones y una mujer), con edades entre 17 y 22 años, quienes asisten a la fundación desde hace más de un año.

En cuanto a los criterios de inclusión y exclusión, para el equipo profesional se incluyó a quienes tenían intervención diaria y directa en el diseño y seguimiento de las estrategias psicopedagógicas. Se excluyó a la fundadora, por desempeñar un rol de gestión y dirección general, y a los/as talleristas de áreas expresivas y artísticas, por tener una frecuencia de contacto acotada y no participar en la planificación psicopedagógica. En cuanto a los/as adolescentes y jóvenes, se requirió estar inscriptos de manera regular y contar con la autorización de sus responsables legales; no se establecieron criterios de exclusión adicionales, en tanto se convocó a la totalidad de quienes cumplían dichas condiciones.

A su vez, la recolección de datos se llevó a cabo de manera presencial durante el año 2025, mediante observaciones, entrevistas semidirigidas e información institucional de la fundación (proyectos y actividades que desarrollan). Las entrevistas se realizaron en modalidad grupal, tanto con el equipo de profesionales como con los/as adolescentes y jóvenes. Para estos últimos se implementó una entrevista adaptada con pictogramas. Debido a las características comunicativas del grupo, las preguntas fueron presentadas mediante imágenes que ofrecían opciones de respuesta, lo que permitió la expresión de preferencias, emociones y experiencias en condiciones de comunicación acorde a sus posibilidades.

El contacto con la institución se realizó de manera previa, informando los objetivos del trabajo y solicitando la autorización correspondiente. Los encuentros se desarrollaron dentro del espacio institucional, garantizando el cumplimiento de los principios éticos de la investigación. Antes de la recolección de datos, se solicitó el consentimiento informado a los/as participantes adultos/as y a los responsables legales de los/as adolescentes y jóvenes, detallando los objetivos del estudio, la voluntariedad de la participación, la confidencialidad de la información y el uso académico de los datos. Se resguardó la identidad de los/as participantes mediante el uso de iniciales y se preservó el anonimato institucional utilizando denominaciones generales como “fundación” o “institución”.

Finalizadas las visitas, los datos obtenidos a través de las entrevistas, los registros de observación y el material institucional fueron sometidos a lecturas reiteradas, a partir de las cuales se identificaron los temas principales que surgieron. Estos fueron agrupados en categorías y subcategorías permitiendo contrastar las perspectivas de los/as profesionales, las de los/as adolescentes y jóvenes y lo observado en el espacio institucional. En la siguiente sección, se detallan los resultados obtenidos, conectando las voces de los/as participantes entrevistados/as.

Análisis de resultados

En función de lo planteado por Hernández Sampieri et al. (2006), el análisis de los datos cualitativos implica un proceso de organización, revisión y categorización de la información recolectada, permitiendo que los hallazgos emerjan a partir de los propios datos. A partir de la lectura de las entrevistas, observaciones y registros de campo, se construyeron cuatro categorías de análisis vinculadas a los objetivos de la investigación, las cuales se desarrollan a continuación:

La primera categoría, *rol psicopedagógico en el trabajo con adolescentes y jóvenes con discapacidad en el marco de una fundación*, aborda cómo se construye y se ejerce dicho rol en la práctica cotidiana, en relación con las demandas institucionales, el contexto sociocomunitario y el trabajo con profesionales de otras disciplinas.

La segunda categoría, *intervención psicopedagógica y trabajo interdisciplinario con adolescentes y jóvenes con discapacidad*, se centra en las prácticas de intervención cotidianas y se organiza en dos subcategorías, el diseño de propuestas y el desarrollo de proyectos con orientación socioeducativa, y la implementación de apoyos visuales, material concreto y secuencias de acción.

La tercera categoría, *promoción de la autonomía como eje central de la intervención*, analiza las estrategias orientadas a fortalecer las habilidades de los/as adolescentes y jóvenes para desenvolverse en distintos contextos sociales.

Finalmente, la cuarta categoría, *desafíos en los procesos de inclusión: el trabajo sobre hábitos y normas de convivencia* aborda los obstáculos identificados en la cotidianidad institucional y el modo en que la intervención psicopedagógica contribuye a su superación.

Rol psicopedagógico en el trabajo con adolescentes y jóvenes con discapacidad en el marco de una fundación

El análisis de esta categoría se organiza en torno a la construcción y el ejercicio del rol psicopedagógico, recuperando tanto la perspectiva del equipo interdisciplinario como las prácticas desarrolladas con los/as adolescentes y jóvenes.

Construcción y ejercicio del rol psicopedagógico

En relación con esta subcategoría, se observó que, desde el equipo interdisciplinario, este rol es reconocido como un aporte significativo en la organización y planificación de las propuestas, lo cual implicó no solo la aplicación de conocimientos, sino también la elaboración constante de estrategias que favorezcan los procesos de aprendizaje en estos contextos. Desde este encuadre, la intervención psicopedagógica se configura como una práctica situada, que considera al sujeto en su complejidad, integrando aspectos cognitivos, emocionales, corporales y sociales (Etchegorry, 2014, p. 2).

Estas formas de intervención se pusieron en juego en las instancias de trabajo con adolescentes y jóvenes, quienes frente a distintas consignas lograron participar verbalmente o mediante el uso de pictogramas, eligiendo entre alternativas y expresando sus preferencias. Se observaron distintas formas de participación, mientras algunos/as respondieron verbalmente de manera inmediata, otros/as requirieron mayor tiempo para procesar la consigna. Cabe destacar que la construcción de este dispositivo contó con el acompañamiento de la psicopedagoga de la fundación, quien orientó la reducción y elaboración de las preguntas y la selección de los pictogramas en función de aquellos que los/as adolescentes utilizan cotidianamente. Esto permitió interpretar que el rol psicopedagógico no solo se despliega en el trabajo directo con los sujetos, sino también en la orientación a otros actores, generando las condiciones necesarias para que las propuestas resulten accesibles y significativas.

Tanto la trabajadora social como una de las acompañantes terapéuticas coincidieron en que la psicopedagogía brinda otras miradas, especialmente en lo que respecta a la estructuración del trabajo, lo cual se vincula con la importancia de planificar, anticipar y dar sentido pedagógico a las intervenciones. Esta construcción no se dio de manera aislada, sino en interacción con otros/as profesionales, ya que durante las situaciones de trabajo con los/as adolescentes y jóvenes se encontraba presente el equipo, la psicopedagoga, la trabajadora social y la acompañante terapéutica, quienes intervenían acompañando, orientando y facilitando la participación. En base a ello, los/as adolescentes respondieron a las consignas gracias a los apoyos de las profesionales, lo que permitió visibilizar que tanto la organización como la intervención se construyen colectivamente.

Al respecto, cabe destacar que “la intervención supone un proceso mediante el que se acompaña al individuo durante su desarrollo, con la finalidad de lograr el máximo crecimiento de sus potencialidades” (Rojas Valladares et al., 2020, p. 47). Se trata de un acompañamiento sostenido en el tiempo, que considera las características, necesidades y posibilidades de cada sujeto. De este modo, la psicopedagoga llevó adelante este acompañamiento, atendiendo a las singularidades de cada adolescente y joven, y generando propuestas que buscan potenciar sus capacidades dentro del contexto en el que se desarrollan.

Esta mirada sobre la particularidad del aprendizaje dentro del encuadre grupal fue descrita por la psicopedagoga del equipo: “si bien es un grupo, las singularidades son necesarias trabajarlas (...) hay dos o tres chicos que pueden hacer esto y hay otras necesidades que las vas dividiendo, pero sin que noten que son distintas”.

A su vez, la trabajadora social señaló la existencia de estos espacios de intervención específicos a cargo de la psicopedagoga, en función de las necesidades detectadas: “ella tiene un espacio particular donde específicamente trabaja esto, donde vimos que había una necesidad se abre un espacio concreto para que ella pueda trabajarlo”. La psicopedagoga

refirió que los días viernes se organiza un espacio individual de apoyo escolar en el que se refuerzan contenidos trabajados en la escuela, tales como la motricidad fina, lectoescritura, la fecha, el nombre propio y la resolución de operaciones matemáticas, adecuando las propuestas según las necesidades de cada adolescente y joven dentro del grupo. En esta línea, Etchegorry (2014) citado por Bulacio et al. (2024) plantea que “el psicopedagogo construye un análisis sobre una lógica escolar (...) reconoce que el sujeto aprende en diferentes ámbitos e instituciones y que el aprender forma parte de una dimensión social” (p. 27), dando lugar a un abordaje institucional flexible y descentrado de la escuela tradicional.

Al indagar acerca del lugar que ocupa el rol psicopedagógico dentro del proceso de inclusión de los/as jóvenes, la trabajadora social identificó la marcada discontinuidad escolar de la población como un condicionante central de las trayectorias de aprendizaje. En este sentido, remarcó la necesidad de diversificar las estrategias entre jóvenes escolarizados y no escolarizados, y la importancia de reconstruir saberes previos como base para sostener los procesos de reaprendizaje:

Nos pasa que la mayoría había perdido mucho de lo que había alcanzado porque dejaron varios años de estar en la educación formal, entonces, es volver a retomar esas cosas para dar el paso siguiente. Cada uno en su momento distinto, con los que están escolarizados y los que no, que son la mayoría, y que no están hace bastante entonces hay cosas que se van perdiendo, ahí es donde hay que retomar antes de dar el paso siguiente (...).

Por otro lado, al consultar sobre la articulación con las instituciones escolares, la trabajadora social señaló que dicha comunicación es parcial y compleja, dado que solo una minoría de los jóvenes se encuentra actualmente escolarizada. Al respecto comenta:

Con algunos sí, con algunos es más complejo, solamente dos están escolarizados. Fuimos haciendo un abordaje en conjunto, sobre todo en algunos

casos con los acompañantes terapéuticos y otros obviamente con la escuela. Pero es bastante complicado, la mayoría está egresando, los procesos de la escuela son distintos, las herramientas también, los apoyos son distintos a los que trabajamos acá. Hoy el sistema no tiene las herramientas para acompañarlos, entonces desde ahí es bastante complicado hacer un trabajo en conjunto.

Frente a este escenario, adquiere relevancia la construcción de propuestas pedagógicas que, desde otros espacios, logren sostener y acompañar estos procesos, adaptándose a los tiempos, modos de aprender y necesidades de cada adolescente y joven. Los hallazgos de esta categoría permiten sostener el primer supuesto planteado: el rol psicopedagógico no se encuentra previamente delimitado, sino que se construye de forma progresiva a partir de las necesidades de los sujetos, las demandas institucionales y el trabajo conjunto con otros/as profesionales.

Intervención psicopedagógica y trabajo interdisciplinario con adolescentes y jóvenes con discapacidad

Esta categoría se organiza en dos subcategorías: por un lado, el diseño de propuestas y el desarrollo de proyectos con orientación socioeducativa; por otro, la implementación de apoyos visuales, material concreto y secuencias de acción.

Diseño de propuestas y desarrollo de proyectos con orientación socioeducativa

En relación a esta subcategoría, al indagar sobre cómo se realizan las propuestas de intervención y los proyectos pedagógicos, una de las acompañantes terapéuticas señaló que estas se organizan de manera conjunta dentro del equipo:

Las actividades se planifican en conjunto y cada una es referente de los chicos.

En el medio pasan cosas, nunca es como se planifica. Se trata de trabajar el

uno a uno y nosotras como acompañantes actuamos. R es la que nos va guiando y nos acomoda cuando corremos y V trabaja con nosotras par a par y aporta a su parte pedagógica.

Esta horizontalidad, característica del trabajo interdisciplinario, se ve reflejada en la continuidad de su relato:

Cada una puede poner su impronta y experiencia para aportar desde su rol (...) se trabaja todo por igual, no es que hay un título que pese más que el otro al momento de trabajar, estamos todas igual a la par trabajando con los chicos.

Por su parte, la trabajadora social, expresó que las intervenciones se organizan a partir de proyectos que se sostienen a lo largo del año, pero cuyas actividades se van modificando según las necesidades de cada adolescente y joven. Al respecto, detalló:

Los proyectos ya están por todo el año, lo que hacemos es ir cambiando las actividades de ese proyecto, ya hay una estructura semanal donde cada día se trabajan dos proyectos en la semana, el de higiene, el de cocina, el de pochoclos, el preparado de yerba, y el pedagógico.

Esta modalidad se corresponde con los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos, en tanto las propuestas se organizan en torno a situaciones vinculadas con la vida cotidiana y suponen la participación activa de los/as adolescentes y jóvenes. Al recuperar su perspectiva, se observó que los/as adolescentes y jóvenes logran reconocer, identificar y otorgar sentido a las actividades en las que intervienen. Ante la consigna “con amigos, ¿qué aprendo?”, mediada por el uso de pictogramas correspondientes a los distintos proyectos, como pochoclos, yerba, cocina, merienda e higiene, los/as adolescentes y jóvenes pudieron señalar verbalmente o mediante señas aquellos en los que habían intervenido, evidenciando apropiación de los aprendizajes construidos. Con la ayuda de la acompañante terapéutica, y a partir de interrogantes sobre qué hicieron, qué aprendieron y cuál fue de su preferencia, cada

entrevistado/a pudo comentar lo que más le gustó de cada propuesta, utilizando como soporte una pizarra con pictogramas secuenciados.

Si bien estas propuestas no se inscriben directamente en una lógica de inserción laboral formal, se constituyen como experiencias significativas que recuperan y anticipan saberes esenciales para el ámbito social y laboral, tales como la organización de tareas, la cooperación con otros y el desempeño en instancias de venta. Los hallazgos de esta subcategoría permiten sostener el tercer supuesto, donde la práctica psicopedagógica no se sostiene de manera aislada, sino que requiere del trabajo articulado con otros/as profesionales, tal como se evidencia en la planificación conjunta de las propuestas y en la construcción horizontal de las intervenciones.

Implementación de apoyos visuales, material concreto y secuencias de acción

En relación con esta subcategoría, al indagar sobre qué herramientas y estrategias implementa el equipo interdisciplinario, la acompañante terapéutica y la trabajadora social, sostuvieron que el uso de material concreto es un recurso indispensable en el día a día:

Se usan proyecciones, material concreto siempre de apoyo. Tenemos muchas secuencias armadas, como, por ejemplo, de los pochoclos, las recetas de cada proyecto (...). Tenemos un calendario de rutina del día (...) ellos van armando con ayuda nuestra o entre ellos. Uno toma asistencia, los otros hacen el cronograma diario, arman la rutina cuando llegan.

Cabe mencionar que, en el día de la entrevista, esta herramienta se puso en juego de manera significativa, ya que previamente el equipo había anticipado la visita de la entrevistadora incorporándola en el calendario, comunicando a los/as adolescentes y jóvenes que recibirían a una persona que les realizaría preguntas sobre la fundación, entendida por ellos/as como el espacio que comparten con sus amigos/as. Asimismo, la construcción de la rutina se configura como un proceso compartido en el que se participa activamente; en

algunos casos con mayor autonomía y en otros con el acompañamiento de los/as profesionales, lo que da cuenta de diferentes niveles de apropiación de estas herramientas. De esta manera, el dispositivo no solo organiza la jornada, sino que sostiene el procesamiento de la rutina diaria.

En consonancia con ello, la psicopedagoga del equipo remarcó que “muchos utilizan pictogramas, listas, secuencias, todos necesitan ese refuerzo”. Esta mirada se enmarca en los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), desarrollados en el marco teórico, en tanto los pictogramas, las listas y las secuencias operan como recursos que facilitan la comprensión y la expresión del lenguaje. Además, se observó que uno de los adolescentes utiliza una tablet como principal medio de comunicación, ya que no posee lenguaje verbal. A través de este dispositivo, y mediante pictogramas organizados en una aplicación, logró construir palabras y expresar sus necesidades e intereses, lo que favoreció su participación en la entrevista y en las actividades grupales. De este modo, el uso de pictogramas trasciende la mera organización interna, configurándose como un andamiaje psicopedagógico e institucional indispensable para garantizar el derecho a la expresión y la autonomía de los/as participantes. Los hallazgos de esta subcategoría permiten sostener el segundo supuesto, en tanto la adaptación del entorno mediante apoyos visuales, pictogramas y secuencias constituye una condición para garantizar la accesibilidad y la participación.

Promoción de la autonomía como eje central de la intervención

En relación a esta categoría, al indagar sobre las intervenciones específicas orientadas a promover la autonomía de los/as adolescentes y jóvenes, el equipo destacó que la mayoría de las propuestas se dirigen al desarrollo de habilidades vinculadas al autocuidado, el desenvolvimiento en espacios públicos y la gestión de la vida cotidiana (realizar compras o utilizar documentación personal). Estas prácticas son sostenidas mediante recursos visuales

como pictogramas, listas y secuencias de acción, tal como plantea la psicopedagoga: “la mayoría de los proyectos tienen que ver con buscar esa independencia y autonomía en cada uno/a, por ejemplo, se trabajó el “yo soy”, “la higiene”, poder desempeñarse en el ámbito público, ir a comprar, usar el documento”.

En este sentido, las actividades diarias se relacionan con el logro de la autonomía y la independencia personal, entendida como la capacidad del individuo para realizar estas acciones o satisfacer sus necesidades básicas (Romero, 2007, citado por Argañaraz y Flores, 2024). Bajo este encuadre, se identificaron propuestas en contextos reales de participación. Los cierres de los talleres de elaboración de yerba saborizada o pochoclos culminaron con la inserción de los/as adolescentes y jóvenes en ferias comunitarias donde, acompañados por sus familias, asumieron el rol de vendedores, poniendo en juego múltiples aprendizajes previamente trabajados, como el envasado de los productos, la organización de cantidades, el reconocimiento del valor del dinero, el uso de medidas y el manejo del intercambio con otras personas. En los talleres de higiene, articulados con la actividad física, se identificaron progresos en la incorporación de hábitos de autocuidado. A partir del trabajo sobre los cambios corporales, cada adolescente y joven gestiona su propio kit de aseo y, tras finalizar las propuestas deportivas, logra identificar de manera autónoma la necesidad de higienizarse, requiriendo en muchos casos un menor nivel de acompañamiento.

Siguiendo la misma línea, el abordaje del equipo interdisciplinario permitió acompañar a los/as adolescentes y jóvenes en la construcción de una autonomía ligada a la capacidad de elegir, decir y posicionarse subjetivamente. Una de las acompañantes terapéuticas ejemplificó estos avances como: “chicos que no te hablaban y ahora te dicen ‘no quiero’, ‘no me gusta’, han tenido avance y confianza que al principio no estaba”. Esta posibilidad de tomar decisiones se complementa con la adquisición de rutinas institucionales, tal como relató la trabajadora social:

S era un chico que le costaba mucho estar sentado en la hora de la merienda y necesitaba mucho apoyo visual, el teléfono, los pictogramas, mucho apoyo verbal nuestro, y hoy en la hora de la merienda se sienta y resuelve solo, no espera que le digas “ahora”, él ya sabe cuándo es, sabe cuándo termina y puede asistir a sus compañeros, si el de enfrente necesita agua se la pasa, u ofrece, comparte con sus compañeros.

A partir de esta cita, se visibiliza un progreso paulatino en la autonomía, que no solo se manifiesta en la capacidad de sostener una actividad de manera independiente, sino también en la aptitud para anticipar acciones y colaborar con el grupo. Al respecto, como sostiene Piaget (1932) citado por Vásquez (2025), la autonomía no constituye un atributo estático, sino una habilidad progresiva que se transforma y consolida a lo largo del ciclo vital.

Finalmente, estos avances no solo se manifiestan en la acción, sino también en la posibilidad de que los/as propios/as adolescentes y jóvenes se reconozcan como sujetos capaces. Durante la entrevista grupal, ante la consigna "Yo, ¿qué puedo hacer solo/a?", mediada por pictogramas que representaban acciones como vestirse o escribir, se evidenciaron diversas habilidades adquiridas según las posibilidades de cada uno/a. En esa instancia, uno de los adolescentes mostró con orgullo cómo había aprendido a escribir su nombre en su cuaderno. De este modo, el uso de apoyos visuales y el diseño de intervenciones situadas no sólo facilitan la comprensión de las consignas, sino que operan como un soporte que les permite identificar, valorar y apropiarse de sus propios logros. Estos hallazgos confirman el segundo supuesto en lo relativo a la necesidad de intervenciones específicas y apoyos que adapten el entorno, en tanto los aprendizajes se construyen a partir de propuestas situadas en la vida cotidiana.

Desafíos en los procesos de inclusión: el trabajo sobre hábitos y normas de convivencia

En relación con esta categoría, al indagar sobre las barreras y obstáculos cotidianos que el equipo identifica en su práctica, la acompañante terapéutica y la trabajadora social coincidieron en señalar la necesidad de acompañar a los/as adolescentes y jóvenes en la incorporación de hábitos y normas de convivencia que favorezcan su participación en diversos espacios sociales, tal como manifestó la trabajadora social: “hay pautas, rutinas básicas de convivencia que algunos chicos no tienen (...), cuestiones básicas de rutina que traen de la casa y tratamos de trasladarlas acá”. En consonancia con lo expuesto, el Ministerio de Educación del Perú (2020) señala que “las normas de convivencia constituyen el conjunto de valores (...) que se ven reflejados en las actitudes, habilidades y comportamientos deseados por parte de todos los miembros de la comunidad” (p. 46). Bajo esta línea, la enseñanza de estas normas implica un proceso orientado al desarrollo de habilidades que favorecen la participación en la vida cotidiana y la interacción con otros, evidenciando la importancia de acompañar la incorporación progresiva de estos hábitos cuando no han sido previamente consolidados.

A su vez, el equipo describió situaciones concretas en las que se hacen visibles estos desafíos cotidianos, tal como comentó una de las acompañantes terapéuticas: “el hecho de sentarse en la mesa y subir los pies. Se sentaba a merendar en esta posición, y había que enseñarle y explicarle por qué no, y ahora que se trabajó no lo hace”. Estas intervenciones se orientan a trabajar rutinas vinculadas al comportamiento cotidiano, como sentarse correctamente en la mesa o respetar ciertos acuerdos compartidos.

Estas situaciones demuestran que las dificultades asociadas a la internalización de las normas no deben comprenderse como conductas disruptivas aisladas, sino como aprendizajes complejos que se construyen progresivamente en la interacción social. Desde este encuadre,

cobra relevancia el concepto de andamiaje propuesto por Bruner, que Mateos (2002), citado por Velásquez Fernández (2019) define como:

Una estructura de sostenimiento de las prácticas de aprendizaje que permite que el aprendiz se involucre en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades y competencias individuales, a través de las cuales se podrá desempeñar gracias al soporte de la persona experta a la cual se le ha denominado andamiaje. (p. 220)

Este constructo teórico permite explicar cómo, mediante la guía y la intervención sostenida del equipo interdisciplinario, los/as adolescentes y jóvenes logran apropiarse de estas pautas, internalizándolas de manera gradual hasta alcanzar mayores niveles de autonomía. Asimismo, resulta fundamental la posibilidad de generalizar estos aprendizajes a diversos contextos, ya que no se trata únicamente de responder adecuadamente en un espacio específico, sino de poder trasladar estas pautas a otros ámbitos de participación. Al respecto, la trabajadora social señaló: "si las hacen y llegan a un lugar donde no se las hacemos, ahí es donde no hay conexión". Estos hallazgos permiten sostener el segundo supuesto, aunque la barrera adopte una forma distinta de la prevista. No se expresa en obstáculos materiales, sino en la falta de continuidad entre los contextos que los/as adolescentes y jóvenes habitan. La dificultad no reside en ellos, sino en entornos que exigen determinadas pautas sin haber ofrecido las condiciones para aprenderlas.

Discusión

En esta investigación, al determinar cómo se construye y se ejerce el rol psicopedagógico en la fundación en el proceso de inclusión educativa, social y laboral de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad, los hallazgos demuestran que dicho rol se configura en una estrecha articulación con el equipo interdisciplinario y las demandas

singulares del contexto institucional. En este escenario, la práctica psicopedagógica adquiere un lugar central en la planificación, la organización y el acompañamiento, contemplando las particularidades de cada sujeto en relación con su entorno. Esto permite interpretar que el quehacer psicopedagógico no se limita a funciones estáticas, sino que se construye de manera dinámica y flexible, integrando dimensiones pedagógicas, sociales y vinculares.

Estos hallazgos coinciden con las conclusiones de Lantelme y Rubio (2023), quienes sostienen que la Psicopedagogía actúa como un vínculo articulador entre las dinámicas y las demandas del proyecto institucional. Del mismo modo, se vinculan con los aportes de Barrionuevo et al. (2022), al reafirmar el valor del rol psicopedagógico en diversos contextos de inclusión para el sostenimiento de las trayectorias. En la misma línea, De los Santos (2024) da cuenta de un quehacer psicopedagógico que se configura por fuera del ámbito escolar, a partir de las demandas emergentes de la comunidad a la que responde, lo que resulta consistente con lo observado en la fundación, donde el rol se define en función de las necesidades detectadas antes que de una función preestablecida. Bajo este marco, se valida el primer supuesto planteado, el rol psicopedagógico se co-construye de forma situada a partir de las necesidades institucionales y el encuentro interdisciplinario, posicionándose como un eje organizador de las prácticas diarias.

En lo que respecta a las intervenciones específicas dirigidas a promover la autonomía y el desarrollo integral, los datos evidencian que las estrategias se sustentan en metodologías basadas en proyectos, soportes visuales y materiales concretos. Este diseño favorece los procesos de aprendizaje mediante experiencias situadas que viabilizan la comprensión, el lazo social y la adquisición de habilidades funcionales. Dichos hallazgos coinciden con lo planteado por Bastidas (2024), quien demuestra que las intervenciones psicopedagógicas centradas en el desarrollo de habilidades sociales generan mejoras significativas, tanto en el rendimiento académico como en la interacción con pares. Asimismo, se vinculan con los

hallazgos de Uribe et al. (2024), respecto de cómo la implementación de estrategias específicas produce avances en distintos procesos cognitivos, como la memoria, el razonamiento y la concentración.

De manera particular, los resultados se aproximan a los de Vásquez (2025), quien identifica que las estrategias psicopedagógicas orientadas a fortalecer la autonomía en estudiantes con discapacidad intelectual requieren del sostén conjunto de la institución y la familia. En sintonía con ello, en la fundación las propuestas orientadas a la autonomía se sostienen en la articulación entre el equipo y los grupos familiares, tal como se evidenció en las ferias comunitarias, donde los/as jóvenes asumieron el rol de vendedores acompañados por sus familias. En consonancia, Salvador y Valdez (2023) destacan que las estrategias implementadas desde la Psicopedagogía en espacios de formación laboral operan como un pilar para brindar apoyo y fomentar la autonomía en las tareas realizadas, lo que se corresponde con las propuestas de carácter prelaboral identificadas en esta investigación. En consecuencia, la evidencia recolectada permite confirmar el segundo supuesto, ya que las intervenciones identificadas no solo promueven el desarrollo integral y la autonomía, sino que evidencian la importancia de implementar estrategias diversificadas y ajustadas a las características de cada sujeto. El uso de secuencias de acción y materiales concretos no se reduce a una función instrumental, sino que habilita la participación activa y la toma de decisiones por parte de los/as adolescentes y jóvenes.

Por otra parte, al examinar cómo la Psicopedagogía contribuye a la superación de barreras sociales, educativas y culturales, los resultados muestran que las principales dificultades identificadas se vinculan con la incorporación de hábitos y normas de convivencia. Dichas pautas no aparecen como una limitación inherente a los sujetos, los relatos dan cuenta de que, una vez ofrecida la enseñanza, los/as adolescentes y jóvenes logran incorporarlas. La barrera se sitúa, entonces, en la discontinuidad entre los distintos contextos

que habitan, en tanto lo construido en un espacio no siempre encuentra continuidad en otros. Estos resultados coinciden con la perspectiva de Muñoz Hinrichsen (2022), quien postula que la inclusión involucra diversas variables que funcionan como facilitadores o barreras según las características del contexto. Del mismo modo, se enlazan con los planteos de Dimitroff (2021), quien señala que las barreras responden a factores sociales como la falta de información y el escaso compromiso de los actores del ámbito productivo, antes que a características individuales de las personas. En este eje, el segundo supuesto se sostiene, aunque la barrera adopte una forma distinta de la prevista: no se expresa en obstáculos materiales, sino en la ausencia de condiciones para el aprendizaje en los contextos previos, lo que mantiene su carácter contextual y no individual.

En conexión con lo anterior, al identificar las estrategias y herramientas utilizadas para adaptar el entorno a las necesidades específicas de los/as participantes, la investigación sitúa a los pictogramas, los calendarios de rutina y las agendas visuales como recursos centrales de la intervención institucional. Estas herramientas operan como facilitadoras de la comunicación y la organización de las actividades, aportando previsibilidad, estructuración temporal y anticipación frente a situaciones cotidianas. Los hallazgos coinciden con Bastidas (2024) al destacar cómo la mediación de herramientas específicas impacta de manera favorable en las habilidades sociales y en la interacción con pares. De esta manera, se sostiene nuevamente el segundo supuesto, confirmando que la adaptación del entorno mediante soportes visuales constituye un requisito indispensable para garantizar condiciones de accesibilidad y aprendizaje.

Finalmente, al analizar el trabajo interdisciplinario en su aporte a los procesos de inclusión, los resultados lo ubican como un eje central dentro de la institución, basado en la planificación conjunta, el intercambio permanente y la participación equitativa de los/as profesionales. Se interpreta, así, que la inclusión no es el resultado de intervenciones aisladas,

sino que se construye colectivamente a partir de la articulación de distintos saberes, miradas y prácticas que se complementan. Los hallazgos coinciden con lo formulado por Franco (2024), quien resalta que el abordaje interdisciplinario debe estar presente tanto en la planificación interna como en el acompañamiento a las familias, optimizando los procesos inclusivos mediante ajustes personalizados. En conclusión, se confirma el tercer supuesto: el trabajo interdisciplinario resulta indispensable para sostener los proyectos inclusivos. La articulación entre profesionales permite construir intervenciones que trascienden las prácticas fragmentadas, garantizando un acompañamiento coherente y ajustado a la realidad de cada adolescente y joven. De este modo, queda en evidencia que el rol psicopedagógico se enriquece y potencia al formar parte de una red colaborativa orientada a promover la autonomía y los derechos de los/as participantes.

Conclusión

De acuerdo con el análisis del material recolectado a partir de las entrevistas, observaciones y registros de campo, y en relación con las categorías construidas, se puede afirmar que los objetivos planteados al inicio fueron alcanzados. En respuesta a la pregunta que orientó esta investigación, el rol de la Psicopedagogía se construye y se ejerce de manera situada y dinámica, en articulación con el equipo interdisciplinario y en función de las demandas del contexto institucional, promoviendo la autonomía y la inclusión mediante propuestas ajustadas a las posibilidades de cada adolescente y joven.

Asimismo, se logró analizar la configuración del rol psicopedagógico dentro de la fundación, así como las intervenciones que se llevan a cabo en el acompañamiento de adolescentes y jóvenes con discapacidad. Respecto a las barreras de tipo social, educativo y cultural, las principales dificultades identificadas se vinculan con la incorporación de hábitos y normas de convivencia. Estas no se presentan como limitaciones inherentes a los sujetos,

sino como aprendizajes que los contextos previos no alcanzaron a ofrecer, lo que permitió comprender dichos obstáculos desde una perspectiva situada.

De acuerdo con lo expuesto en los apartados anteriores, se espera que las presentes conclusiones aporten a la comprensión del quehacer psicopedagógico en contextos no formales, particularmente en instituciones que trabajan con adolescentes y jóvenes con discapacidad. Desde la Psicopedagogía, estas reflexiones buscan impulsar transformaciones en las prácticas profesionales, los modos de intervención y la construcción de propuestas que contemplen las singularidades de cada sujeto en el marco de un enfoque inclusivo.

En relación con la caracterización del rol psicopedagógico dentro de la institución, se identificó que este no se presenta de manera rígida ni delimitada, sino que se construye dinámicamente en función de las necesidades del contexto, del equipo interdisciplinario y de los/as propios/as adolescentes y jóvenes. Esto implicó que la Psicopedagogía no solo intervino de manera directa en las propuestas, sino que participó activamente en la planificación, la organización y la adaptación de las actividades, aportando una mirada integral que contempló los tiempos y las posibilidades de cada sujeto. Asimismo, se destacó su función de mediación, tanto en el vínculo directo con los/as adolescentes y jóvenes como en el acompañamiento a los/as profesionales para la construcción de estrategias accesibles y significativas.

Respecto a las intervenciones psicopedagógicas específicas, estas se caracterizaron por la implementación de estrategias diversificadas y el uso de apoyos visuales, pictogramas, anticipaciones y secuencias de acción que favorecieron la comprensión de consignas y la estructuración del tiempo y el espacio. Los aprendizajes basados en proyectos permitieron articularlos con situaciones de la vida cotidiana, promoviendo la adquisición de habilidades funcionales bajo propuestas flexibles que se ajustaron a los distintos niveles de apoyo requeridos.

En este marco, la autonomía se configuró como un eje transversal en las intervenciones, evidenciándose avances progresivos en situaciones concretas de la vida diaria. Estos logros se manifestaron tanto en espacios de alimentación, donde algunos/as jóvenes lograron organizarse, anticipar acciones y desenvolverse de manera más independiente colaborando con sus pares, como en la preparación de productos y la organización previa necesaria para su participación en ferias, instancias donde pusieron en juego habilidades vinculadas a la planificación, la toma de decisiones y la interacción social.

Por otra parte, el abordaje de las barreras identificadas se tradujo en propuestas específicas orientadas a la organización de la rutina y la adquisición de hábitos de autocuidado. Un claro ejemplo de esto fue el proyecto articulado con la actividad física, a partir del cual se trabajaron los cambios corporales y la higiene personal. A través de esta experiencia, donde cada adolescente dispuso de su propio kit de aseo y logró identificar la necesidad de higienizarse luego del esfuerzo físico, se evidenciaron avances en la organización autónoma de estas acciones y una progresiva disminución del nivel de apoyo requerido.

En consonancia con estas propuestas, la implementación de herramientas específicas como las agendas, los calendarios de rutina y los soportes visuales resultaron recursos centrales de la intervención institucional. Estos dispositivos permitieron hacer accesibles las actividades, facilitando la comprensión y promoviendo la participación activa, al tiempo que favorecieron la construcción de aprendizajes significativos en contextos directamente vinculados con la vida real de los sujetos.

Por último, se evidenció la importancia del trabajo interdisciplinario como un aspecto central para lograr una inclusión plena. Cada profesional aportó desde su saber específico, sin jerarquías rígidas, construyendo de manera conjunta las intervenciones. Esta modalidad de trabajo permitió sostener una mirada integral sobre los/as adolescentes y jóvenes,

enriqueciendo las prácticas cotidianas. Asimismo, el trabajo de campo permitió no solo relevar información, sino también construir una mirada situada sobre las prácticas institucionales, posibilitando comprender la complejidad de los procesos de inclusión desde una perspectiva que trasciende lo teórico.

Aportes y contribuciones de la investigación

La presente investigación plantea un aporte significativo al campo de la Psicopedagogía al inscribirse en un área poco explorada a nivel local, como lo es la intervención en contextos no formales orientados a la inclusión de adolescentes y jóvenes con discapacidad en la ciudad de Cipolletti, Río Negro. Si bien existen desarrollos teóricos en torno a la inclusión y al rol psicopedagógico, los estudios situados en instituciones concretas de este tipo resultan limitados, lo que otorga a este trabajo un valor particular en tanto permite visibilizar prácticas reales, contextualizadas y sostenidas en el tiempo.

A partir de este análisis, el abordaje de la fundación adquiere relevancia no solo por la escasa información existente sobre la misma, sino también por la posibilidad de comprender cómo se configuran las intervenciones psicopedagógicas en articulación con otros profesionales. Esto permite reconocer la construcción de un rol que trasciende el ámbito puramente educativo e introduce variables de intervención en dimensiones sociales, vinculares y prelaborales.

A su vez, uno de los aspectos más novedosos del estudio consiste en recuperar la mirada, las vivencias y las experiencias de los/as propios adolescentes y jóvenes con discapacidad, posicionándolos como sujetos activos de derecho. Este proceso implicó el diseño de estrategias metodológicas específicas que contemplaran la diversidad de modos de comunicación, especialmente en aquellos casos donde el lenguaje verbal no se encontraba desarrollado. La utilización de apoyos visuales, pictogramas y mediaciones por parte del

equipo permitió generar condiciones de accesibilidad que habilitaron la expresión y la participación, poniendo en valor formas alternativas de comunicación.

En este sentido, el trabajo no solo aporta conocimiento sobre las prácticas observadas, sino que también evidencia la importancia de diseñar dispositivos de intervención e investigación acordes a las características de la población, reforzando una perspectiva centrada en las posibilidades de los sujetos más que en sus limitaciones. De este modo, se abre un campo de reflexión y acción para la Psicopedagogía, en el que se destaca la necesidad de continuar desarrollando propuestas inclusivas, situadas y accesibles, así como de profundizar en investigaciones que recuperen la voz de las personas con discapacidad como protagonistas de sus propios procesos.

En relación con el logro de los objetivos planteados, el primero se alcanzó al indagar cómo se construye y se ejerce el rol psicopedagógico dentro de la fundación, lo que permitió identificar un rol que no se encuentra previamente delimitado, sino que se configura de manera dinámica en función de las demandas institucionales y del trabajo conjunto con el equipo. El segundo objetivo se cumplió mediante la identificación de las intervenciones específicas orientadas a promover la autonomía y el desarrollo integral, reconociendo propuestas organizadas por proyectos y sostenidas en experiencias vinculadas con la vida cotidiana. El tercero se concretó al examinar la contribución de la Psicopedagogía a la superación de las barreras sociales, educativas y culturales, lo que permitió advertir que los principales obstáculos identificados se vinculan con la discontinuidad entre los contextos que los/as adolescentes y jóvenes habitan. El cuarto se alcanzó a través de la identificación de las estrategias y herramientas utilizadas para adaptar el entorno, entre las cuales los apoyos visuales, los pictogramas y las secuencias de acción se destacaron como recursos centrales de la intervención.

Finalmente, el quinto objetivo se cumplió al analizar la importancia del trabajo interdisciplinario, evidenciando una modalidad de trabajo horizontal en la que cada profesional aporta desde su saber específico a la construcción conjunta de las intervenciones.

Limitaciones y líneas futuras de la investigación

En la presente investigación se identificaron algunas limitaciones vinculadas, principalmente, con las características del contexto, la población participante y las decisiones metodológicas adoptadas a lo largo del proceso. Estos aspectos no solo deben ser considerados al momento de interpretar los resultados, sino que también permiten reconocer aquellos puntos que no pudieron ser abordados en profundidad. Desde esta perspectiva, dichas limitaciones se transforman en oportunidades para continuar indagando, ya que abren nuevos interrogantes en torno a la temática trabajada y habilitan el planteo de líneas de investigación futuras orientadas a ampliar el conocimiento construido.

En primer lugar, durante el trabajo de campo fue necesario realizar modificaciones en las preguntas que habían sido diseñadas inicialmente para las entrevistas con los/as adolescentes y jóvenes de la fundación. Estas adaptaciones incluyeron la reducción y reformulación de los interrogantes, así como la incorporación de apoyos visuales y pictogramas, con el propósito de facilitar la comprensión, y promover una participación más activa de los/as entrevistados/as. Este proceso de adecuación se realizó en intercambio permanente con la psicopedagoga de la fundación, quien orientó la selección del material considerando que no todos los/as jóvenes emplean los mismos sistemas de comunicación ni interpretan de igual manera los estímulos visuales, lo que requirió un cuidadoso trabajo previo de ajuste.

Si bien estas modificaciones permitieron que el encuentro se desarrollara en un clima de mayor accesibilidad y confianza, también implicaron ciertas limitaciones en relación a la

densidad de la información obtenida. En algunos casos, las respuestas fueron breves o concretas, lo que dificultó explorar ciertos aspectos con mayor nivel de detalle. Sin embargo, estas limitaciones no invalidan los resultados del estudio, sino que permiten comprenderlos dentro de un marco de comunicación adaptado, construido rigurosamente en función de las necesidades y posibilidades del grupo participante.

En esta misma línea, otra de las limitaciones se vincula con la cantidad de profesionales entrevistados/as y la profundidad de sus aportes. Si bien el encuentro permitió acceder a datos relevantes sobre el funcionamiento institucional y el rol de la Psicopedagogía, en algunas ocasiones las respuestas resultaron acotadas. Asimismo, la participación de un número reducido de profesionales limitó la posibilidad de contar con una mayor diversidad de miradas dentro del equipo interdisciplinario. No obstante, los testimonios obtenidos resultan valiosos y pertinentes para los objetivos del estudio, en tanto permitieron construir una aproximación situada y contextualizada de las dinámicas diarias de la fundación.

En relación con las líneas de investigación futuras, se considera relevante, en primer término, profundizar en el trabajo con las familias de los/as adolescentes y jóvenes. Resultaría significativo indagar de qué manera las estrategias y aprendizajes promovidos en la institución se acompañan o resignifican en el hogar, entendiendo que la construcción de la autonomía no se limita al espacio institucional, sino que se sostiene y fortalece en la vida cotidiana. Explorar estas dinámicas familiares permitiría pensar propuestas más integrales que articulen ambos espacios y favorezcan la continuidad de los aprendizajes.

Asimismo, se propone el desarrollo de propuestas vinculadas específicamente a la inclusión laboral. Resultaría interesante profundizar en cómo se construyen habilidades prelaborales en la fundación, tales como la organización de tareas, la responsabilidad y el seguimiento de secuencias, y analizar de qué manera estos aprendizajes se transfieren al

ámbito de trabajo formal, contribuyendo así al diseño de propuestas que acompañen de manera progresiva ese pasaje.

Por otra parte, se plantea la posibilidad de ampliar la investigación a otras instituciones y fundaciones de la ciudad de Cipolletti y la región que desarrollan propuestas pedagógicas no formales centradas en la autonomía de adolescentes y jóvenes con discapacidad. El desarrollo de estudios comparativos permitiría reconocer tanto puntos de encuentro como particularidades en las modalidades de intervención, enriqueciendo la comprensión del campo. Al mismo tiempo, propiciar el vínculo entre estos espacios podría contribuir a fortalecer redes locales de trabajo, ampliando las oportunidades de inclusión y visibilizando el impacto que estas organizaciones tienen en la comunidad.

Referencias

- Argañaras, J. A. y Flores, L. R. M. (2024). *El abordaje que realizan los psicopedagogos para favorecer la inclusión social y autonomía en niños con T.E.A* [Tesina de licenciatura, Universidad del Gran Rosario]. Repositorio Institucional Digital UGR. <https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/1625>
- Aymond, C. D. V. (2024). *Relación entre habilidades para el desempeño autónomo y posibilidades de inserción laboral de personas con Síndrome de Down en las localidades de la Francia y devoto*. [Trabajo de grado]. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. <https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/1096b7f6-6b4a-4878-9824-407e698d8f6f/content>
- Azar, E. (2017). Reflexiones sobre el diagnóstico e intervenciones psicopedagógicas en la escuela: la psicopedagogía escolar. En S. Gómez (Comp.), *Psicopedagogía: indagaciones e intervenciones*. Editorial Brujas.
- Baña Castro, M., Salcines Martínez, M., Álvarez Romalde, P., y Fernández Rego, E. (2000) *La intervención psicopedagógica sociocomunitaria en un centro educativo de secundaria del distrito V*. En V congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía Actas (Vol. 6) ano 4º-2000 issn: 1138-1663. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1048024>
- Barrionuevo, M. P., Flores, É. L. y Ortiz, M. A. (2022). *Concepciones de psicopedagogos acerca de su rol profesional en diferentes organizaciones para favorecer la inclusión laboral de personas con discapacidad* [Trabajo final de grado] Universidad del Gran Rosario. Repositorio Institucional. <https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/486>
- Bastidas Yturalde, J. (2024). *Trabajo psicopedagógico en las habilidades sociales para el mejoramiento del rendimiento académico en un estudiante con discapacidad psicosocial* [Tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio

Institucional UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/items/35ca19ea-f462-4ea1-b417-df5b344dee4e>

Bulacio, S. M., Cejas, C. A., Domínguez, J. L., y Martín, G. V. (2024). *Características del informe psicopedagógico en el ámbito escolar y sociocomunitario* [Trabajo final de grado, Universidad Provincial de Córdoba]. Repositorio Digital de la Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/585>

Cantis, J. G. (2020). *Discapacidad: reflexiones psicoanalíticas e intervenciones posibles: familias, subjetividad, terapeutas*. RV Ediciones.

https://books.google.com.ar/books?id=64LbEQAAQBAJ&redir_esc=y

Castro Pérez, M. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, (53), 1-19.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8083545>

Cobeñas, P., Num, A., Rossi, B., y San Martín, M. (2018). *Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la Provincia del Neuquén* (J. I. Jadull y J. Krieger, Coords.). Centro Editor del Centro de Documentación e Información Educativa (CeDIE). <https://cedie.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2025/03/Libro-completo-Ed.-Inclusiva-PDF.pdf>

Congreso de la Nación Argentina. (1981, 16 de marzo). *Ley N° 22.431. Sistema de Protección Integral de Discapacitados*.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22431-20620/texto>

Congreso de la Nación Argentina. (1997, 5 de noviembre). *Ley N° 24.901. Sistema de Prestaciones Básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24901-47677/actualizacion>

Congreso de la Nación Argentina. (2001, 14 de noviembre). *Ley N° 25.504. Certificado Único de Discapacidad.*

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do;jsessionid=9C5ECCAC9BDFC7C116D960C0CF706CC4?id=70726>

Congreso de la Nación Argentina. (2005, 28 de septiembre). *Ley N° 26.061. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.*

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778/texto>

Congreso de la Nación Argentina. (2006, 28 de diciembre). *Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional.* Boletín Oficial de la República Argentina.

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>

Congreso de la Nación Argentina. (2008, 6 de junio). *Ley N° 26.378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.*

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto>

Congreso de la Nación Argentina. (2012, 28 de noviembre). *Ley N° 26.816. Régimen Federal de Empleo Protegido para Personas con Discapacidad.*

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26816-207088>

Congreso de la Nación Argentina. (2025, 22 de septiembre). *Ley N° 27.793. Emergencia Nacional en Discapacidad.* Boletín Oficial de la República Argentina.

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=417788>

Consejo Federal de Educación. (2016, 15 de diciembre). *Resolución N° 311/16. Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad.* Ministerio

de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/documentos-y-recursos-educativos>

Consejo Provincial de Educación de Río Negro. (2011, 15 de noviembre). *Resolución N° 3438/11. Lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema*

educativo provincial. Ministerio de Educación y Derechos Humanos.

<https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20%28Inclusi%C3%B3n%29.pdf>

Córdoba Gómez, M. C., Solis Rosero, Y. S. y Ulchur Mosquera, A. M. (2023). *Barreras actitudinales en el proceso de inclusión educativa* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria de Popayán]. Repositorio Institucional FUP.

<https://fupvirtual.edu.co/repositorio/s/repositorio/item/13672>

Dávila León, Oscar. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>

De los Santos, V. (2024). *La importancia del rol del psicopedagogo en Atención Primaria de la Salud: Estudio de caso de CAPS en el Municipio de Tres de Febrero* [Trabajo Final de Grado, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM.

<https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/2900>

Dimitroff, M. (2021). *Los efectos de la inclusión laboral en la autonomía de adultos jóvenes con discapacidad intelectual* [Tesis de licenciatura, Universidad de la Cuenca del Plata].

https://dspace.ucp.edu.ar/xmlui/handle/DGB_UCP/439

Martínez Dueñas, M. S. (2008). Principios de la intervención psicopedagógica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (12), 95-100.

<https://revistas.up.edu.mx/RPP/es/issue/view/137>

Erriquenz, M. V., y Giovanetti, F. (2024). *El quehacer de la psicopedagogía comunitaria en el Chaco Salteño. El caso de la ONG “Pata Pila”*. III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín. <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/391>

- Etchegorry, M. (2014). *Una construcción posible en el campo: Psicopedagogía socio - comunitaria*. Revista Psicopedagógica - Colegio de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba, 6, 38-48.
- Franco, N. Y. (2024). *Intervenciones psicopedagógicas para favorecer el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual en el ámbito educativo* [Tesis de licenciatura, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio Institucional UAI. <https://repositorio.uai.edu.ar/items/822a3792-b6a1-4977-9bb0-def6100057bf>
- Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 13(2), 72-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889110>
- Gómez, S. M. (2017). La construcción de conocimiento en Psicopedagogía, temáticas académicas y contextos de producción. En S. M. Gómez (Comp.), *Psicopedagogía: indagaciones e intervenciones* (pp. 13–27). Editorial Brujas.
- Henao López, G. C., Ramírez Nieto, L. Á. y Ramírez Palacio, C. (2006). *¿Qué es la intervención psicopedagógica?: definición, principios y componentes*. *El Ágora USB*, 6(2), 215-226. <https://www.educapanama.edu.pa/?q=articulos-educativos/articulos/que-es-la-intervencion-psicopedagogica-definicion-principios-y>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hinrichsen, F. M. (2022). *Facilitadores y barreras para niñas, niños y adolescentes con alguna condición o deficiencia que se asocia a situaciones de discapacidad que practican actividad física en contexto escolar*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/150972>

- Juárez, M. P. (2012). Aproximaciones a una psicopedagogía comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 7(2), 200–210.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/198775>
- Lalama Franco, A. R. (2018). Inclusión educativa: ¿quimera o realidad? *Revista Conrado*, 14 (62), 134-138. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/695>
- Lantelme, R. y Rubio, J. (2023). *Aportes de la psicopedagogía al trabajo grupal con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en un centro de día* [Trabajo final de grado]. Universidad del Gran Rosario. Repositorio Institucional.
<https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/812>
- Legislatura de la Provincia de Río Negro. (2008, 22 de octubre). Ley N° 4360. Modificatoria de la Ley N° 2133 de Ejercicio de la Profesión de Psicopedagogía.
<https://web.legisrn.gov.ar/legislativa/legislacion/ver?id=8018>
- Luque Disandro, C. (2017). Yo tengo problemas de aprendizaje: una experiencia de tratamiento psicopedagógico grupal. En S. M. Gómez (Comp.), *Psicopedagogía. indagaciones e intervenciones* (pp. 49-71). Editorial Brujas; Universidad Empresarial Siglo 21.
- Luque Parra, D. J. y Luque Rojas, M. J. (2015). *Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. Perspectiva Educacional*, 54(2), 59-73.
<https://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/333>
- Maldonado, V. J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho UNED*, (12), 817-833.
<https://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/view/11716>
- Maluf, M. I. (2004). La psicopedagogía social. *Àmbits de Psicopedagogia*, (11), 12–14.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9313467>

- Maqueira Caraballo, G. de la C., Guerra Iglesias, S., Martínez, R. I., y Velasteguí López, E. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research*, 8(3), 210–228.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9048728>
- Martín, R. B. (2014). *Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Universidad Nacional de Río Cuarto. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/102958>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Guía para la elaboración e implementación de las normas de convivencia y las medidas correctivas en la institución educativa desde la disciplina positiva*. MINEDU.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6982>
- Ministerio Público Fiscal de la Nación. (2016). *Derechos de las personas con discapacidad: Dictámenes del Ministerio Público Fiscal ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación* (2012–2016). <https://biblioteca.mpf.gov.ar/meran/opac-detail.pl?id1=46320>
- Molino Alonso, C. (2003). El papel de las organizaciones no gubernamentales en la defensa de los derechos de la infancia. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, 135-151.
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7374>
- Montero González, P. (2003). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) y accesibilidad. En A. Suárez Muñoz y E. Martos Núñez (Coords.), *Puertas a la lectura: Lectura y discapacidad* (Supl. 4, pp. 129-136). Universidad de Extremadura.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6023011>
- Montoya, S. L. (2023). *Impacto del proceso de inclusión social en la adaptación y participación en la sociedad de preadolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual de la Fundación Colsalud*. <https://repository.upb.edu.co/items/ef65d900-01ca-4644-8ce4-d5f05bc70d91>

Müller, M. (2006). Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica. (5a ed.).

Editorial Bonum.

Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law:*

Revista Colombiana de Derecho Internacional, (16), 381-414.

<https://repository.urosario.edu.co/items/c277a013-67f0-4950-a43e-ed796cfee32f>

Pérez Dalmeda, M. E., y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un

seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 7(1), 7-27.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6955448>

Pinilla, J. S. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos: una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional*. *Revista saberes educativos*, (6), 76-94.

<https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/rsed/article/view/60710>

Pizarro Aguilar, R. (1981). Los equipos interdisciplinarios. *Cúpula*, 8(17), 11–17.

Repositorio de la Biblioteca Nacional de Salud y Seguridad Social (BINASSS).

<https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/contenido.htm>

Rojas Valladares, A. L., Domínguez Urdanivia, Y., Torres Zerquera, L. d. C., & Pérez Egües, M. A. (2020). El proceso de intervención psicopedagógica en el ámbito educativo.

Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 3(2), 45-51.

<https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/9240425>

Salvador, T. G. y Valdez, L. M. (2023). *La formación laboral de personas con discapacidad intelectual: el rol del psicopedagogo en un taller protegido de producción de la ciudad de Villa María* [Trabajo final de grado, Universidad Nacional de Villa María].

Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Villa María.

https://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=459

- Tamarit Cuadrado, J. (2018). La psicología frente a la calidad de vida y la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. *Papeles del Psicólogo*, 39 (2), 113-119. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pii?pii=2868>
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.
<https://bnm-catalogo.educacion.gob.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=179107#>
- Uribe Veintimilla, A. M., Góngora Cheme, R. K., Zúñiga Muñoz, H., Tomalá Chavarría, M. y Zambrano Vélez, W. A. (2024). La psicopedagogía en la aplicación de los juegos recreativos con estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje. *Retos*, 55, 992-998. <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/104617>
- Vásquez, A. P. (2025). *Estrategias psicopedagógicas para fortalecer la autonomía en estudiantes con discapacidad intelectual*. [Tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Institucional UPSE.
<https://repositorio.upse.edu.ec/items/edd6ecdd-bcd2-4f9d-84e9-5be1714b01f8>
- Velásquez Fernández, A. (2019). Teoría del desarrollo humano en Jerome Bruner: de la psicología cognitiva a la psicología cultural. Universidad del Valle.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121124>
- Yáñez Taco, D. J., Salvatierra Moreira, J. L., Estrada Chango, X. A., Paredes Mancheno, W. R., & Montiel Zumba, S. I. (2023). *Beneficios del aprendizaje basado en proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con NEE*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 3978–3990.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8006>

Anexos

Anexo 1: Modelo de entrevistas para equipo interdisciplinario

1. ¿Hace cuánto trabajan en la fundación?
2. ¿Cuál es su rol actual en este ámbito?
3. ¿Qué los/as motivó a integrarse al equipo?
4. ¿En qué consiste concretamente su intervención diaria?
5. ¿Cómo describirían el rol de la psicopedagogía dentro de la fundación?
6. ¿Qué lugar ocupa la psicopedagogía dentro del proceso de inclusión de los/as jóvenes?
7. ¿Qué tipo de intervenciones realiza para favorecer la autonomía de los/as participantes? ¿Podrían mencionar algún ejemplo concreto de actividades o proyectos donde se observe este acompañamiento?
8. ¿Qué tipos de barreras suelen identificar en el trabajo cotidiano (sociales, educativas, culturales)?
9. ¿Qué resultados o cambios han observado en los/as jóvenes que asisten actualmente en la fundación?
10. ¿Qué tipo de recursos materiales o simbólicos son más útiles para ese proceso?
11. ¿Qué lugar tienen las familias en el trabajo que realizan? ¿Qué tan frecuente es el contacto con ellas?
12. ¿Cómo se trabaja con la familia de los/as jóvenes? ¿Se han realizado actividades en conjunto?
13. ¿Qué es la fundación para ustedes? ¿Qué aprendizajes personales o profesionales les ha dejado la experiencia de trabajar en esta fundación?
14. Si tuvieran que definir en pocas palabras qué significa “incluir” desde su rol, ¿qué dirían?

Anexo 2: Desgrabación de entrevistas del equipo interdisciplinario

Buenas tardes, mi nombre es Agustina Ferreiro, soy estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía de UFLO. Habiendo finalizado el cursado de la carrera, me encuentro desarrollando mi Trabajo Final, el cual aborda el rol de la Psicopedagogía en el acompañamiento a adolescentes y jóvenes con discapacidad para favorecer su inclusión educativa, social y cultural. El objetivo de este encuentro es indagar sobre cómo se despliega la función psicopedagógica dentro de la fundación, a partir de su mirada y trayectoria profesional. Para comenzar, ¿cómo es tu nombre?, ¿cuál es tu rol en este ámbito y hace cuanto que ingresaste?

-Profesionales: Buenas tardes, Agustina.

P: Mi nombre es P, soy Acompañante Terapéutica y estoy hace 3 años.

V: Mi nombre es V, soy Psicopedagoga y estoy hace 3 meses en la fundación.

C: Mi nombre es C, también soy Acompañante Terapéutica y estoy hace 9 meses.

C: Mi nombre es C, soy Acompañante Terapéutica. Empecé en el mes de abril con las prácticas, estaba estudiando acompañante terapéutico y me recibí la semana pasada.

R: Mi nombre es R, soy Trabajadora Social y estoy como directora del centro educativo.

A: ¿Han trabajado en otras fundaciones? ¿Qué las motivó a ingresar a este espacio?

Psicopedagoga: Yo he trabajado en otras fundaciones. Sinceramente salir de la parte burocrática, que es una situación optativa, que es donde solemos estar y podemos encontrar trabajo las psicopedagogas, y como lo burocrático te lleva tanto tiempo, el poder buscar un lugar donde realmente trabajes el uno a uno con los chicos, de manera grupal, estar en un equipo acompañada y pueda estar debatiendo cosas que pasaron en el momento, no de acá a un mes porque lo escribiste y te juntaste después, lleva mucho tiempo, entonces que yo buscaba eso, por eso elegí la fundación.

A. Terapéutica: Yo no trabaje en ninguna otra fundación, principalmente llegue acá por las prácticas de la facultad y como me gustó me quedé.

A. Terapéutica: Yo también llegué como estudiante, por las prácticas. Tuve un periodo de prueba y después me quedé.

A: ¿En qué consiste concretamente su intervención diaria? ¿Qué actividades realizan? ¿Se planifican en conjunto? ¿Individualmente?

A. Terapéutica: Si, las actividades se planifican en conjunto y cada una es referente de los chicos. En el medio pasan cosas, nunca es como se planifica. Se trata de trabajar el uno a uno y nosotras como acompañantes actuamos. R es la que nos va guiando y nos acomoda cuando corremos y V trabaja con nosotras par a par y aporta a su parte pedagógica.

Psicopedagoga: Eso lo podés ver, por ejemplo, en el día a día. Si bien cuando estás con ellos trabajas par a par y cuando nos sentamos hoy miércoles, por ejemplo, cada una puede poner su impronta y experiencia para aportar desde su rol. Día a día yo no veo distancias acá. Está organizado y nos vamos acompañando.

A. Terapéutica: Se trabaja todo por igual, no es que hay un título que pese más que el otro al momento de trabajar, estamos todas igual a la par trabajando con los chicos.

A: ¿Ustedes asisten todos los días?

Psicopedagoga: Hay días que algunas compañeras no están.

T. Social: No estamos todas todos los días.

A: ¿Cómo describirían el rol de la psicopedagoga dentro de la fundación?

A. Terapéutica: V fue la que nos hizo entender que hay plan b. Que hay que tener todo por escrito.

T. Social: Si, en la organización, en la estructura, en la organización distinta de la planificación, y después en realidad porque veníamos trabajando con proyectos funcionales, pero faltaba la parte pedagógica que es a donde poner el fuerte en cada uno de los proyectos,

que fue el aporte de V desde que llegó. En cada proyecto incorporar esa parte desde lo concreto y después ella tiene un espacio particular donde específicamente trabaja esto, donde vimos que había una necesidad se abre un espacio concreto para que ella pueda trabajarlo.

Psicopedagoga: Si bien es un grupo, las singularidades son necesarias trabajarlas, y los viernes se trabaja eso. Hay dos o tres chicos que pueden hacer esto y hay otras necesidades que las vas dividiendo, pero sin que noten que son distintas. De lunes a jueves lo pueden ver cuando son bien puntuales.

A: ¿Qué lugar ocupa el psicopedagogo dentro del proceso de inclusión de los/as jóvenes?

T. Social: Nos pasa que la mayoría había perdido mucho de lo que había alcanzado porque dejaron varios años de estar en la educación formal, entonces, es volver a retomar esas cosas para dar el paso siguiente, porque si no era imposible. Y también poder ver los que están escolarizados, ver ese proceso y acompañarlo retomando esas habilidades desde acá. Cada uno en su momento distinto, con los que están escolarizados y los que no, que son la mayoría, y que no están hace bastante entonces hay cosas que se van perdiendo, ahí es donde hay que retomar antes de dar el paso siguiente, porque si no nos estamos saltando pasos, es decir, volver a un nivel para poder avanzar.

A: ¿Tienen comunicación con la escuela de cada uno/a?

T. Social: Con algunas sí, con algunas es más complejo, solamente dos están escolarizados. Fuimos haciendo un abordaje en conjunto, sobre todo en algunos casos con los acompañantes terapéuticos y otros obviamente con la escuela. Pero es bastante complicado, la mayoría está egresando, los procesos de la escuela son distintos, las herramientas también, los apoyos son distintos a los que trabajamos acá. Tratamos de ir en conjunto, pero es bastante complejo. Hoy el sistema no tiene las herramientas para acompañarlos, entonces desde ahí es bastante complicado hacer un trabajo en conjunto.

A: ¿Qué tipo de intervenciones realizan para favorecer la autonomía de los/as jóvenes?

¿Podrían mencionar algún ejemplo concreto de actividades o proyectos donde se observe este acompañamiento?

Psicopedagoga: La mayoría de los proyectos tienen que ver con buscar esa independencia y autonomía en cada uno, por ejemplo, se trabajó el “yo soy”, “la higiene”, poder desempeñarse en el ámbito público, ir a comprar, usar el documento.

T. Social: Desde la rutina diaria acompañada acá desde alguna actividad, hasta lo que tiene que ver con salidas, habilidades sociales en otros contextos, el comportamiento fuera, por ejemplo, en una plaza, que puedan resolver situaciones cotidianas.

Psicopedagoga: Muchos utilizan pictogramas, listas, secuencias, todos necesitan ese refuerzo.

A: ¿Qué proyectos han realizado? ¿Con cuánta anticipación se planifican?

T. Social: Los proyectos ya están por todo el año, lo que hacemos es ir cambiando las actividades de ese proyecto, ya hay una estructura semanal donde cada día se trabajan dos proyectos en la semana. El de higiene, el de cocina, el de pochoclos, el preparado de yerba, y el pedagógico. Con esto nos manejamos en el transcurso de la semana. Te voy a mostrar un cronograma para que te guíes. Vas a ver que en la semana del mes de octubre están los proyectos y la actividad del proyecto, en las semanas se repite. Lo que nosotras hicimos hoy es de cada actividad reacomodar como va a ser la planificación. Y de eso se trata de hacer las salidas, esto de ir a merendar a la plaza, ir a comprar algo, ir a tomar algo, esas actividades que no se hacen solo acá.

A: ¿Qué tipo de recursos materiales de apoyo o simbólicos utilizan con los/as jóvenes en el día a día?

A. Terapéutica: Se usan proyecciones, material concreto siempre de apoyo. Tenemos muchas secuencias armadas, como, por ejemplo, de los pochoclos, las recetas de cada proyecto. Se

evitan fotos, que ellos puedan reconocer, ir a lo concreto, volver a revisar el material, ver si reconocen lo concreto.

A. Terapéutica: Es un trabajo grupal pero muchas veces tiende a ser individualizado, todos trabajan lo mismo pero cada uno trabaja a su modo.

T. Social: Tenemos un calendario de rutina del día, ahora está desarmado porque se trabajó ayer, pero se trabaja por día. Ellos van armando con ayuda nuestra o entre ellos. Uno toma asistencia, los otros hacen el cronograma diario, arman la rutina cuando llegan.

A. Terapéutica: Algunos ya saben que profesores tienen ese día, hay actividades después de danza, así que ya saben que profesor viene cada día. Después de esa actividad que sigue. Son dos días los que tienen danza, martes y jueves, uno de ritmos urbanos y otro de expresión corporal, registro del cuerpo.

A: ¿Qué tipos de barreras suelen identificar en el trabajo cotidiano (sociales, educativas, culturales)?

A. Terapéutica: Y, por ejemplo, con E, el hecho de sentarse en la mesa y subir los pies. Se sentaba a merendar en esta posición, y había que enseñarle y explicarle por qué no, y ahora que se trabajó no lo hace.

T. Social: Hay pautas, rutinas básicas de convivencia que algunos chicos no tienen. Arrancamos desde ahí, cuestiones básicas de rutina que traen de la casa y tratamos de trasladarlas acá, que se puedan hacer con autonomía, porque si las hacen y llegan a un lugar donde no se las hacemos ahí es donde no hay conexión.

A: ¿Qué lugar tienen las familias en el trabajo que realizan? ¿Qué tan frecuente es el contacto con ellas?

T. Social: No tenemos reuniones con todos, hemos hecho en algunas situaciones, depende de cada caso lo que se va a trabajar, para pedir una autorización o si hay que explicar algún proyecto. Después el contacto es uno a uno, como está cada casa, traer la información a las

chicas para poder trabajarlo y hacer una devolución. Mostrar cómo los chicos lo hacen acá, siempre hay un registro, pero el registro fotográfico tiene que ver con eso, se le envía a cada papá que pasó.

A: ¿Han compartido proyectos con las familias de los/as jóvenes? ¿Se han realizado actividades en conjunto?

T. Social: No, las actividades con los chicos son acá, las familias están al tanto, hay planificaciones donde ellos pueden participar, pero en general es con los chicos.

A. Terapéutica: El proyecto de la feria, por ejemplo, se planificó en conjunto con las familias, se planificó acá en la fundación, con los chicos, con ventas y cosas que ellos propusieron y se trabajaron meses, mucha preparación para que puedan ofrecer una bolsa de pochoclos.

T. Social: Los chicos no organizan la feria, ellos solo tienen un espacio dentro de la feria. Lo que se trabajó con ellos fue ese espacio, la familia solo colaboró con los chicos, no al lado de los chicos, se les dio un lugar para que colaboren a la par, pero separados, para que ninguno interrumpa el trabajo del otro.

Psicopedagoga: Sobre todo para que los chicos se puedan desenvolver en su autonomía.

A: ¿Qué resultados o cambios han observado en los/as jóvenes que asisten actualmente en la fundación?

Todas: Muchísimos, mucha evolución.

T. Social: En la autonomía hay muchos resultados.

A. Terapéutica: Ayer hablábamos justamente de S. Él era un chico que le costaba mucho tenerlo sentado en la hora de la merienda y que necesitaba mucho apoyo visual, el teléfono, los pictogramas, mucho apoyo verbal nuestro, y hoy S en la hora de la merienda, se sienta y resuelve solo, no espera que le digas ahora, él ya sabe cuándo es ahora, sabe cuándo termina y puede asistir a los compañeros, si el de enfrente necesita agua se la pasa, u ofrece, le comparte a sus compañeros.

T. Social: En los momentos de higiene, que sabe que necesita apoyo, viene, busca el neceser, busca su referente y lo convoca para que lo acompañe. Ha armado una rutina que demuestra muchísimo avance.

A. Terapéutica: En la comunicación también, chicos que no te hablaban y ahora te dicen “no quiero”, “no me gusta”, han tenido avance y confianza que al principio no estaba.

T. Social: O “me está pasando esto”, “quiero plantear en mi casa esto”, “no quiero venir a este horario”, es importante poder trabajarlo con la familia, poder acompañarlos y decirles que lo puedan plantear en su casa, que haya algún cambio, eso es mucho avance en muy poco tiempo.

A: ¿Qué edades tienen los/as jóvenes que asisten a la fundación?

Todas: De 17 a 22 años.

A: ¿Qué es la fundación para ustedes? ¿Qué aprendizajes personales o profesionales les ha dejado la experiencia de trabajar en esta fundación?

Psicopedagoga: La fundación para mí es un lugar de aprendizaje, desde mi rol aprendo un montón de cosas. Así que para mí es intercambio.

A. Terapéutica: En realidad es difícil expresar que es, porque algo que paso acá, de tener un equipo que somos todas mujeres y nos llevamos bien todas nos podemos plantear en la mesa esto de “acá la estas pifiando” o por acá vas bien y se sigue manteniendo ese buen vínculo, no se quiebra, no se rompe y entendemos todas que el fin nuestro es apoyar a los chicos. Es como un constante aprendizaje del día a día, siempre estas aprendiendo tanto de los compañeros como de los chicos que estamos acompañando.

A. Terapéutica: Y que se da también sobre la marcha porque planificamos un montón y con el día a día se cambia.

Psicopedagoga: Esas cosas mínimas, creemos tal cosa y yo te muestro otra y podemos hacer esto y se avanza, vemos quién necesita más apoyo o no. Estamos atentas a esas cosas, poder movernos en grupo de esa manera, acomodarnos nosotras con ellos.

A: Si tuvieran que definir en pocas palabras qué significa “incluir” desde su rol, ¿qué dirían?

Psicopedagoga: En mi lugar yo siento que es un trabajo arduo, uno donde está viendo “no pensaron en esto”, “no hicieron esto”, siempre piensan en la norma, en las personas que sí pueden hacer cosas, se olvidan de un montón de personas.

A. Terapéutica: Un hecho más reciente fue en las elecciones. Nos trajeron boletas y dijimos cómo hacemos para explicarles a los chicos y cómo reforzamos el voto y que tengan que marcar acá, pero si pueden agarrar una lapicera y marcar.

A: Muchas gracias por su tiempo.

Anexo 3: Primer modelo de entrevista para adolescentes y jóvenes

1. ¿Qué es la fundación?
2. ¿Qué cosas hacen cuando vienen a la fundación?, ¿Qué han aprendido?
3. ¿Qué cosas hacen juntos/as que los/as hacen sentir bien?
4. ¿Cómo se sienten cuando participan de las actividades?
5. ¿Qué creen que es “inclusión”?
6. ¿Qué significa para ustedes la palabra “discapacidad”?
7. ¿En qué momentos se sienten más acompañados por los/as profesores/as?
8. ¿Qué actividades los/as hacen sentir más seguros/as o independientes?
9. ¿Cómo es su vínculo con los/as profesores/as y los/as compañeros/as?
10. Si tuvieran que contarle a alguien cómo es la fundación, ¿qué le dirían?
11. ¿Qué desean lograr a futuro gracias a este espacio?

12. Si pudieran proponer una nueva actividad para la fundación, ¿cuál sería?

Anexo 4: Modelo de entrevista para adolescentes y jóvenes utilizando pictogramas

1. ¿Te gusta estar con tus amigos? SI / NO
2. ¿Con quién me gusta estar más? (Opciones de imágenes de compañeros que asisten a la fundación)
3. Con amigos, ¿cómo me siento? FELIZ / TRISTE
4. Con amigos, ¿qué te gusta hacer? MERENDAR / BAILAR
5. ¿Me gusta trabajar solo o con amigos? SOLO / CON AMIGOS
6. Yo, ¿qué puedo hacer solo/a? VESTIRME / ESCRIBIR
7. ¿Está bien o mal? / ¿Cómo me siento cuando...? (Se mostraron diferentes pictogramas de las normas de convivencia)
 - ¿Está bien o mal gritar? ¿Cómo me siento cuando me gritan? BIEN / MAL
 - ¿Está bien abrazar? ¿Cómo me siento cuando me abrazan? BIEN / MAL
 - ¿Está bien estar con amigos/as? ¿Cómo me siento cuando hablo con mis amigos? BIEN / MAL
 - ¿Está bien o mal pegar? ¿Les han pegado? Si es así, ¿Cómo me siento cuando me pegan? BIEN / MAL
 - ¿Está bien jugar? ¿Cómo me siento cuando juego con mis amigos/as? BIEN / MAL
 - ¿Está bien ir al parque? ¿Cómo me siento cuando me acompañan al parque? BIEN / MAL
 - ¿Está bien quitar las cosas que no son mías? ¿Cómo me siento? BIEN / MAL
 - ¿Está bien que me inviten a participar? ¿Cómo me siento? BIEN / MAL

8. Con amigos, ¿qué aprendo? (Se mostraron imágenes de los proyectos que han realizado)

- Proyecto de pochoclos.
- Proyecto de la yerba.
- Proyecto de cocina (chipa, licuados, waffles, pizza).
- Proyecto higiene.

Anexo 5: Desgrabación de entrevistas de adolescentes y jóvenes

La entrevista se llevó a cabo de manera grupal en la sede de la fundación, utilizando pictogramas como principal recurso comunicativo, dado que parte de los/as adolescentes y jóvenes participantes no posee lenguaje verbal. Las consignas fueron presentadas de manera visual y las respuestas se obtuvieron a través de la elección de pictogramas, señalamientos, gestos, expresiones y, en algunos casos, producciones verbales breves.

La entrevistadora se presentó diciendo:

“Buenas tardes, mi nombre es Agustina, soy estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía de UFLO y hoy estoy acá para compartir la tarde con ustedes y que podamos conversar sobre las actividades que realizan en la fundación. Primero me gustaría saber, ¿Cómo se llaman?”

En primer lugar, se invitó a cada participante a presentarse diciendo su nombre. La mayoría logró verbalizar de manera espontánea o con apoyo, mientras que otros/as utilizaron señas o gestos. En el caso de J, se observó que utilizaba un sistema de comunicación gestual para expresar su identidad, realizó el gesto de tocarse los labios, lo cual fue reconocido por el grupo y validado por los/as profesionales presentes. Luego de las presentaciones, se explicó la modalidad del encuentro, indicando que se mostrarían imágenes y que cada participante podía responder eligiendo el pictograma que mejor representara su respuesta o señalando la opción deseada. A continuación, se presentaron una serie de apoyos visuales vinculados a las

relaciones sociales, rutinas cotidianas, la convivencia, las emociones y aprendizajes dentro de la fundación.

Ante la consigna “¿te gusta estar con tus amigos?”, la mayoría de los/as participantes seleccionó el pictograma correspondiente a la opción “sí”, manifestando gestualmente agrado y sonrisas recíprocas. Al presentar la consigna “¿con quién te gusta estar más?”, acompañada de imágenes de adolescentes y jóvenes que asisten a la fundación, señalaron a distintos pares, evidenciando reconocimiento, elección y preferencia por determinados vínculos. Frente a la pregunta “con amigos, ¿cómo te sentís?”, expresada mediante pictogramas de emociones, predominó la elección del pictograma “feliz”. De manera complementaria, algunos/as participantes reforzaron su respuesta con expresiones corporales, como abrazos, saludos y gestos de alegría. Seguidamente, ante la pregunta “con amigos, ¿qué te gusta hacer?”, se ofrecieron pictogramas de acciones como merendar y bailar, que son actividades que realizan con frecuencia. Las elecciones variaron entre ambas opciones, observándose interés y entusiasmo al reconocer las actividades representadas. En cuanto a la autonomía y al acompañamiento entre pares, se introdujo el interrogante “¿te gusta trabajar solo o con amigos?”. La mayoría seleccionó la opción “con amigos”, lo cual permite reforzar la importancia del trabajo grupal y del sostén dentro de la fundación.

Respecto a la consigna “yo, ¿qué puedo hacer solo/a?”, se mostraron pictogramas de tareas como vestirse y escribir. Las respuestas permitieron identificar distintos niveles de autonomía, acorde a las posibilidades individuales. Frente a esta pregunta, uno de los jóvenes señaló la opción de escribir, mostrando el cuaderno que utiliza en clases de apoyo, donde tenía registrada la fecha y había logrado escribir su nombre por sí mismo, evidenciando sus aprendizajes y avances en la lectoescritura.

En relación con las emociones ante situaciones sociales, se presentaron distintos pictogramas vinculados a normas de convivencia y dinámicas cotidianas. Frente a consignas

“¿cómo me siento cuando me gritan?”, “¿cómo me siento cuando me abrazan?”, “¿cómo me siento cuando juego con mis compañeros?”, los/as participantes respondieron seleccionando las opciones “bien” o “mal”, evidenciando capacidad para identificar estados emocionales asociados a distintas experiencias del entorno.

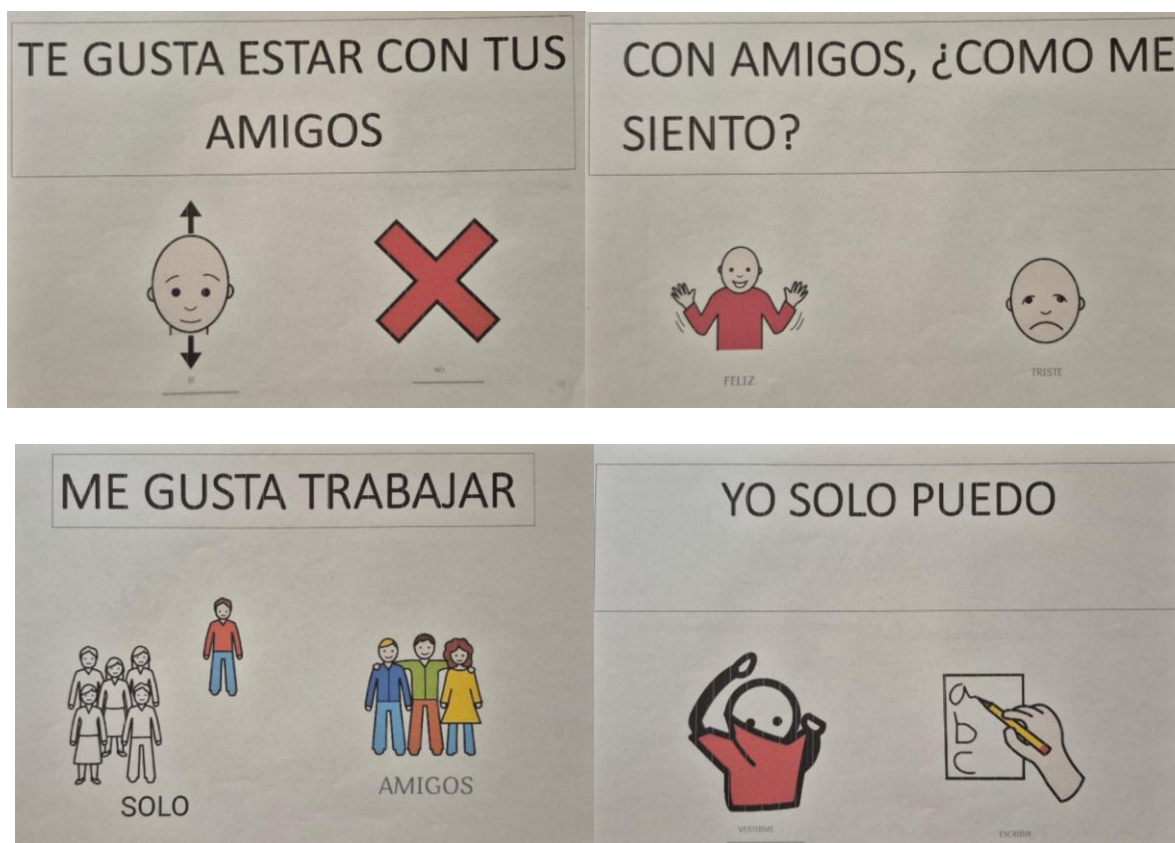
Por último, para destacar los aprendizajes compartidos, se presentó la consigna, “con amigos, ¿qué aprendo?”, utilizando imágenes correspondientes a los distintos proyectos desarrollados en la fundación, tales como los proyectos de pochoclos, de la yerba, de higiene y de cocina (chipa, licuados, waffles, pizza). Los/as adolescentes y jóvenes reconocieron y señalaron los pictogramas correspondientes, demostrando identificación con las tareas realizadas y apropiación de los saberes construidos en dichos espacios. Frente a esta consigna, se contó con el acompañamiento de una acompañante terapéutica, quien se ofreció como mediadora del intercambio. La actividad se desarrolló frente al pizarrón, donde la profesional fue guiando al grupo mediante preguntas simples como: ¿Cuál proyecto te gustó más? ¿Qué aprendiste? ¿Qué cocinaron en el proyecto de cocina? ¿Qué te gusta hacer en la merienda (poner la mesa, lavar las tazas, juntar la mesa)? utilizando apoyos visuales con el objetivo de facilitar la expresión de sus preferencias. A partir de este andamiaje, cada participante fue manifestando y respondiendo, de acuerdo a sus posibilidades comunicativas, mediante señalamientos, gestos y producciones verbales breves, lo que permitió una participación activa y significativa de todos los/as integrantes del grupo. Esta mediación resultó fundamental para favorecer la construcción colectiva de sentidos, respetando los tiempos y modos de comunicación individuales.

Al finalizar la entrevista, se propuso una actividad lúdica grupal como instancia de cierre. La dinámica consistió en el juego “el quemado”, donde se utilizaba una pelota para lanzar hacia arriba mientras se nombraba a uno de los participantes. La persona nombrada

debía tomar la pelota y, a su vez, intentar tocar con ella a un/a compañero/a que se encontrara cerca para continuar la secuencia del juego.

Esta propuesta permitió generar un momento distendido, favoreciendo la participación, el reconocimiento entre pares y la interacción grupal, así como también el uso del nombre propio y la atención compartida. La dinámica funcionó como un espacio de cierre positivo del encuentro, promoviendo el disfrute, la risa y el fortalecimiento de los vínculos entre los/as adolescentes, jóvenes y profesionales.

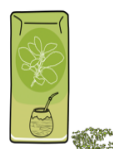
Anexo 6: Recursos utilizados para la entrevista.



CON AMIGOS ¿QUE TE GUSTA HACER?

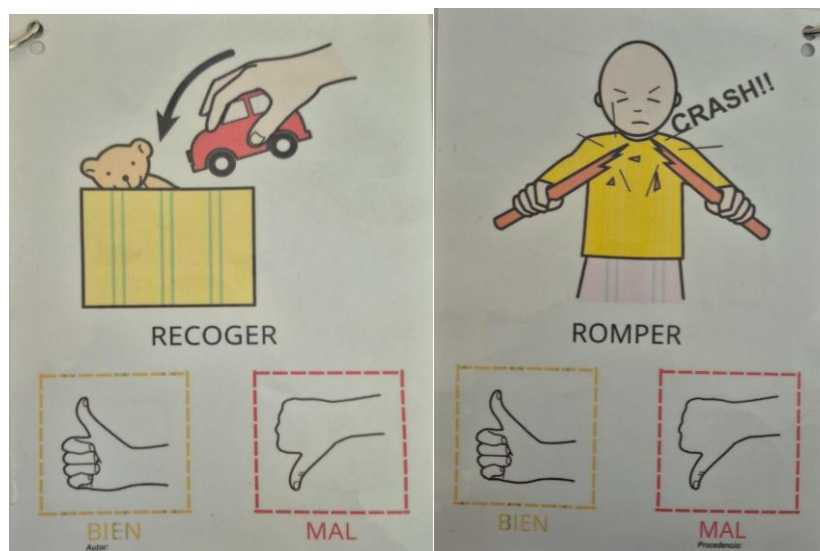


CON AMIGOS ¿QUÉ APRENDO?



CON QUIÉN ME GUSTA ESTAR







Anexo 7: Modelo de Consentimiento Informado

Consentimiento presentado a profesionales.

UFLO

UNIVERSIDAD

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de de UFLO Universidad, desean conocer

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

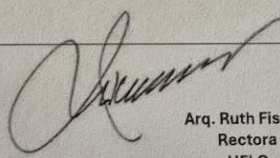
Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: Aclaración: DNI: Fecha:	Firma Profesional Informante: Aclaración: DNI: Protocolo N°:
--	--



Arq. Ruth Fische
Rectora
UFLO

Consentimiento presentado a tutores de los adolescentes y jóvenes.

UFLO
UNIVERSIDAD

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (ADOLESCENTES)

Yo _____ (apellido, nombre y DNI del adolescente), manifiesto a través de este documento, que fui informado suficientemente y comprendo el objetivo y procedimientos implicados en la participación y autorizado por uno de mis padres en el Consentimiento Informado de padres, en el proyecto de investigación titulado: _____ " _____ para obtener el título de _____ y dirigido por _____.

Este estudio tiene como características:

- Objetivo general: _____
- Procedimiento: Previa autorización y consentimiento informado por parte del /los padres o responsable/s debidamente firmado, se procederá a solicitar al adolescente que completen los siguientes instrumentos: Cuestionario _____, cuya contestación dura aproximadamente entre __ y __ minutos.

Me comprometo a contestar sinceramente para que la investigación arroje resultados válidos. Mi participación es voluntaria y en cualquier momento puede dejar sin efecto la presente autorización y retirarme del estudio. La información suministrada será confidencial y sólo de conocimiento para el investigador, resguardando la privacidad.

Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación preservándose siempre su identidad, conforme a la Ley 25.326.

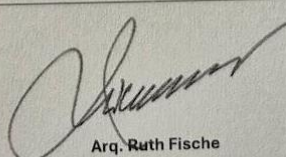
Entiendo que los resultados de la investigación serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Posgrado.

Este consentimiento no inhibe el derecho de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea.

En constancia de lo anterior, se firma el presente documento, el día _____, del mes _____ de _____,

Los resultados globales de la investigación serán presentados en la Universidad de Flores.

Firma: Aclaración: DNI: Fecha:	Firma Profesional Informante: Aclaración: DNI: Fecha: Protocolo N°:
---	--


 Arq. Ruth Fische
 Rectora
 UFLO