



TESINA

**presentado para solicitar su inscripción
en el marco normativo vigente de la carrera de
LICENCIATURA EN TERAPIA OCUPACIONAL**

**Título: “Relación entre las intervenciones de
Terapia Ocupacional y el Proyecto Pedagógico
Individual de niños, niñas y adolescentes con
discapacidad en la provincia de Santa Fe”.**

Autores:

Bellocq, María Lucila. 43.031.244

Quinteros, Camila Maitén. 41.975.073

Directora:

Lic. en Terapia Ocupacional, Abrey Ana Luz Eugenia.

Fecha de Presentación:

25/03/2026

Firmas de Autores:

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de la presente tesina fue posible gracias al acompañamiento y apoyo de diversas personas. En primer lugar, deseamos expresar nuestro profundo agradecimiento a nuestra directora de tesina, Lic. Abrey, Ana Luz Eugenia, por su orientación académica, su constante disponibilidad y sus valiosas contribuciones, que fueron esenciales a lo largo de todo el proceso de investigación.

De igual manera, agradecemos a la Universidad del Gran Rosario, por brindarnos el espacio y las herramientas necesarias para el desarrollo de este trabajo; y a los docentes que han impactado en nuestra formación, mediante su experiencia en la práctica cotidiana. Extendemos también nuestro reconocimiento a quienes colaboraron directa o indirectamente con esta investigación, aportando su experiencia, tiempo y disposición.

Por otro lado, agradecemos a nuestras familias, cuyo acompañamiento, apoyo incondicional y empatía fueron cruciales a lo largo de todo el proceso de formación y, especialmente, durante la elaboración de la presente tesina. Su presencia, paciencia y motivación constante nos facilitaron mantener el compromiso, el esfuerzo y la dedicación que este trabajo requirió. Asimismo, queremos agradecer a nuestros amigos y amigas, quienes nos ofrecieron su apoyo emocional, palabras de aliento y comprensión en momentos en que se necesitaba un mayor esfuerzo y compromiso. Su compañía fue un respaldo importante para superar las diferentes fases de este camino, ayudando a fortalecer nuestra motivación y perseverancia.

Finalmente, queremos hacer un reconocimiento al compromiso, la dedicación y el esfuerzo conjunto de quienes suscribimos la presente tesina. La colaboración, el continuo intercambio de ideas y pensamientos, y la responsabilidad que hemos asumido durante todo el proceso de investigación, hicieron posible la realización de este proyecto académico, constituyendo una valiosa instancia de aprendizaje y crecimiento profesional.

RESUMEN

El presente estudio se enmarca en el proyecto de investigación final de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad del Gran Rosario y tuvo como objetivo describir la relación entre las intervenciones de Terapia Ocupacional (TO) y el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) de niños, niñas y adolescentes (NNyA) con discapacidad en la provincia de Santa Fe.

Los objetivos específicos se orientaron a identificar las principales barreras y facilitadores en dicha articulación, reconocer los elementos del PPI relevantes para la intervención de TO y describir la coparticipación entre el terapeuta ocupacional, la familia y el equipo docente.

Metodológicamente, se empleó un enfoque cualitativo y descriptivo. La unidad de análisis estuvo conformada por seis terapeutas ocupacionales matriculados en la provincia de Santa Fe que trabajan con NNyA con discapacidad y participan en procesos vinculados al PPI. La recolección de datos se realizó mediante cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, y el análisis de los datos se basó en la interpretación de los discursos en diálogo con el marco teórico y normativo vigente.

La investigación se enmarcó en el paradigma de la educación inclusiva, entendida como un enfoque orientado a garantizar la participación y el derecho a la educación de los estudiantes que exige la transformación del sistema educativo para eliminar barreras y asegurar la plena participación.

Los resultados evidencian una participación heterogénea de la TO en el PPI, condicionada por la trayectoria profesional, la inserción institucional y el reconocimiento del rol disciplinar. Las principales barreras identificadas se vinculan con aspectos institucionales, actitudinales y formativos, mientras que los facilitadores se relacionan con el trabajo interdisciplinario, la comunicación fluida y el conocimiento del marco normativo. El PPI es reconocido como una herramienta central para sostener trayectorias educativas significativas, aunque se observa una brecha entre su formulación y su implementación en la práctica escolar.

Se concluye que la TO desempeña un rol relevante y activo en los procesos de educación inclusiva y en la garantía del derecho a la educación de los NNyA con discapacidad, promoviendo su participación significativa mediante la elaboración e implementación del PPI.

Palabras clave: Proyecto Pedagógico Individual - Intervenciones de Terapia Ocupacional - Niños, niñas y adolescentes - Educación Inclusiva

ÍNDICE

Introducción	1
Objetivos	4
Marco teórico	
- Estructura del sistema educativo	5
- Educación inclusiva	7
- El Proyecto Pedagógico Individual	9
- Terapia Ocupacional en contextos educativos	11
- Barreras y facilitadores para la participación escolar	14
- Trabajo colaborativo entre TO - familia - docentes	16
Marco Normativo	18
- Antecedentes	19
Justificación	22
Metodología	23
Resultados	26
Discusión	32
Conclusión	35
Referencias bibliográficas	37
Anexos	
• Anexo I	44
• Anexo II	47
• Anexo III	49
• Anexo IV	50

I. INTRODUCCIÓN

La educación representa un valor central para la equidad social (Parra Dussan, 2010), en tanto el acceso a mayores oportunidades educativas podría favorecer la ampliación de las posibilidades de desarrollo y realización personal de los individuos.

A lo largo del tiempo, el enfoque educativo hacia las personas con discapacidad (PCD) ha atravesado diversas transformaciones: desde la exclusión total, pasando por la educación especial, la educación integrada, hasta llegar al modelo actual de la educación inclusiva, centrado en la diversidad y el respeto de los derechos humanos.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009), la educación inclusiva implica el diseño e implementación de estrategias pedagógicas y estructurales orientadas a garantizar una igualdad de oportunidades real y efectiva para todos los estudiantes. Esta perspectiva muestra un avance respecto del modelo de integración escolar, al enfocarse en la transformación del entorno educativo para responder a la diversidad, y no en la adaptación del estudiante al sistema.

Esta visión se alinea directamente con los principios fundamentales del modelo social de la discapacidad, que entiende que las limitaciones en la participación surgen de la interacción entre la persona y las barreras del entorno, más que de la condición individual (Palacios, 2008).

Acorde con este enfoque, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho de las PCD a acceder a una educación inclusiva, sin discriminación y en igualdad de condiciones (ONU, 2006). Asimismo, establece que los Estados deben garantizar que las PCD no sean excluidas del sistema educativo por motivo de discapacidad, asegurar el acceso a una educación gratuita y de calidad, e implementar ajustes razonables y apoyos necesarios que favorezcan su participación y desarrollo académico y social.

En el ámbito nacional, la Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación (CFE, 2011) redefine el rol de la Modalidad de Educación Especial en Argentina, integrándola al sistema educativo bajo un paradigma de inclusión. Este cambio de enfoque se vuelve relevante al considerar la situación de vulnerabilidad que afecta a los niños, niñas y adolescentes (NNyA) con discapacidad. Posteriormente, la Resolución 311/16 de dicho Consejo (CFE, 2016), profundiza estos lineamientos y plantea la necesidad de desarrollar propuestas de inclusión apoyadas en el modelo social de discapacidad.

Esta iniciativa, desarrollada de manera colaborativa por los equipos educativos del nivel, tiene como fin consolidar prácticas educativas inclusivas mediante la planificación de ajustes razonables que permitan reducir o eliminar las barreras existentes en la institución, ya sean de acceso físico, comunicacional, social-actitudinal y/o didáctico-pedagógicas (UNICEF, 2019). Asimismo, se reconocen y fortalecen los facilitadores, entendidos como aquellos factores del contexto que favorecen el desarrollo de procesos educativos inclusivos, atendiendo a las particularidades y necesidades de los NNyA con discapacidad (OMS, 2001).

En este marco, el PPI se configura como una herramienta para garantizar la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad. Se trata de un instrumento de planificación educativa orientado a acompañar la trayectoria escolar de los mismos, mediante la definición de estrategias que favorezcan la participación y el aprendizaje. Su elaboración implica un trabajo coordinado entre docentes, equipos interdisciplinarios, familias y, cuando es posible, los propios estudiantes; su implementación incluye la puesta en marcha de las adaptaciones y apoyos necesarios, mientras que su seguimiento permite ajustar el PPI según la evolución del estudiante (CFE, 2016).

En este contexto, la TO se presenta como una disciplina sociosanitaria que aborda las ocupaciones de personas, grupos y comunidades, utilizándolas como medio y como fin para la promoción del bienestar, la salud y la participación. Su enfoque en el valor de la ocupación, especialmente en el desempeño escolar de los NNyA, constituye un aporte relevante para la educación inclusiva, facilitando la identificación de barreras, la organización de apoyos y la participación activa de los estudiantes en la vida escolar (Kielhofner, G., 2008).

En consonancia con ello, la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT, 2016) sostiene que la TO debe estar disponible para aquellas personas que atraviesan situaciones de privación ocupacional. En el ámbito escolar, este principio se vincula con la necesidad de generar condiciones que favorezcan la participación de los NNyA y un acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje.

En relación a ello, cada vez más profesionales de TO están optando por trabajar dentro del ámbito escolar, no solo para responder a necesidades individuales, sino también para colaborar con los equipos educativos en el diseño de entornos inclusivos. Este abordaje interdisciplinario tiene como finalidad reducir las barreras existentes y potenciar los facilitadores.

Este estudio propone investigar cómo se articula, en la práctica cotidiana, la intervención de TO con el PPI en instituciones educativas de la provincia de Santa Fe.

Si bien ambos componentes resultan fundamentales para promover procesos inclusivos, su coordinación y articulación efectiva no siempre está claramente definida, lo que puede afectar la coherencia y efectividad de las estrategias implementadas.

De este modo, surge la siguiente pregunta de investigación: desde la perspectiva de la TO, *¿Cómo se establece la relación entre las intervenciones de Terapia Ocupacional y el Proyecto Pedagógico Individual de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la provincia de Santa Fe?*

II. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Analizar la relación de las intervenciones de TO con el PPI de NNyA con discapacidad en la provincia de Santa Fe.

Objetivos específicos:

- Identificar las principales barreras y facilitadores que inciden en la articulación entre las intervenciones de TO y el PPI de NNyA con discapacidad en la provincia de Santa Fe.
- Identificar los elementos del PPI de NNyA con discapacidad en la provincia de Santa Fe que son relevantes para la intervención de TO.
- Describir la coparticipación entre el terapeuta ocupacional, la familia de NNyA con discapacidad y el equipo docente en la implementación del PPI de NNyA con discapacidad en la provincia de Santa Fe.

III. MARCO TEÓRICO

III.a Estructura del Sistema Educativo

El sistema educativo argentino se estructura en niveles y modalidades, conforme a lo establecido por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (Congreso de la Nación Argentina, 2006). Los niveles comprenden la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, los cuales conforman un recorrido educativo progresivo y articulado que garantiza el derecho a la educación a lo largo de la vida. Cada nivel posee características, objetivos y propuestas pedagógicas específicas, orientadas al desarrollo integral de los estudiantes en función de su etapa evolutiva y trayectoria educativa (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

Por su parte, las modalidades constituyen opciones organizativas y pedagógicas del sistema educativo destinadas a atender requerimientos específicos de carácter permanente o temporal, derivados de condiciones personales, sociales, culturales o territoriales (Congreso de la Nación Argentina, 2006). El sistema educativo argentino reconoce ocho modalidades: Educación Especial, Educación Artística, Educación Técnico Profesional, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de la Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria (Ministerio de Educación de la Nación, 2019). Estas modalidades no se conciben como subsistemas aislados, sino como propuestas transversales que atraviesan los distintos niveles educativos, adecuando las prácticas de enseñanza a las particularidades de los sujetos y de los contextos (CFE, 2011).

En la presente investigación, la Educación Especial cobra gran importancia, ya que acompaña transversalmente a los distintos niveles, con el fin de garantizar el derecho a la educación de las PCD, alineándose con los principios de la educación inclusiva (UNESCO, 2009). Dicha modalidad no reemplaza ni sustituye a la educación común, sino que ofrece apoyos y recursos específicos que buscan facilitar la participación, el aprendizaje y la continuidad de las trayectorias escolares en contextos educativos compartidos (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

En este sentido, el Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución N.º 155/11, establece que la función principal de la modalidad de Educación Especial consiste en identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, así como en proveer los apoyos necesarios que permitan a los estudiantes con discapacidad acceder, permanecer y egresar del sistema educativo. De este modo, la Educación Especial se configura como un dispositivo de acompañamiento pedagógico

e institucional que contribuye al fortalecimiento de prácticas inclusivas en las escuelas de todos los niveles (CFE, 2011).

En el marco de la educación inclusiva, es importante aclarar algunos conceptos fundamentales que guían las prácticas pedagógicas y los dispositivos de apoyo. “El currículo refiere al conjunto de saberes, experiencias y propuestas formativas que el sistema educativo define como socialmente relevantes y que orientan la enseñanza en los distintos niveles educativos” (Gimeno Sacristán, 2008, p. 45). Por su parte, “el diseño curricular constituye el documento normativo que organiza los contenidos, objetivos y orientaciones pedagógicas del sistema educativo, estableciendo los lineamientos generales para la planificación y el desarrollo de las propuestas educativas” (Ministerio de Educación de la Nación, 2019). Si bien a nivel nacional se establecen marcos de referencia para los distintos niveles educativos, cada provincia en el sistema educativo argentino crea y valida su propio diseño curricular, considerando las particularidades sociales, culturales y territoriales de su jurisdicción. De esta manera, el presente trabajo se enmarca en el Diseño Curricular de la Provincia de Santa Fe, el cual orienta las prácticas pedagógicas e institucionales del nivel educativo analizado.

Por otro lado, las trayectorias escolares se refieren a las experiencias que transitan los estudiantes a lo largo de su escolaridad, las cuales no siempre se alinean con los trayectos teóricos que plantea el sistema educativo (Gimeno Sacristán, 2008). Desde esta perspectiva, la educación inclusiva significa reconocer la diversidad de trayectorias y crear condiciones institucionales y pedagógicas que permitan sostenerlas y acompañarlas de manera integral (Terigi, 2009).

“Los ajustes razonables son aquellas modificaciones y adaptaciones que se requieren para asegurar el derecho a la educación de las PCD” (ONU, 2006, art. 2), siempre que no representen una carga desproporcionada para la institución. Este concepto refiere a que las medidas implementadas deben ser viables en función de los recursos disponibles, sin implicar un esfuerzo excesivo o imposible de sostener, pero garantizando el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Estos ajustes pueden abarcar aspectos curriculares, organizativos, comunicacionales o de acceso al entorno. Asimismo, los apoyos comprenden el conjunto de estrategias, recursos y acciones -humanas, técnicas o materiales- que se implementan para favorecer la participación y el aprendizaje de los estudiantes, dependiendo de sus necesidades y contextos (Booth y Ainscow, 2015).

III.b Educación inclusiva

Los NNyA constituyen una población diversa y heterogénea, cuyas características no se pueden entender sólo por medio de diagnósticos médicos, sino en relación con la interacción entre sus condiciones de salud y los contextos en los que participan (ONU, 2006). Desde esta perspectiva, la plena participación escolar de los NNyA con discapacidad se entiende como la posibilidad de que se involucren activamente en las experiencias educativas, interactúen con sus pares y docentes, considerando sus intereses, necesidades y capacidades, y promoviendo estrategias que favorezcan su participación significativa en el ámbito escolar (OMS, 2001; Townsend & Polatajko, 2013; ONU, 2006). Dicha participación, se configura a partir de la relación entre factores personales y contextuales, lo que requiere un abordaje que vaya más allá de explicaciones que sólo se centran en las limitaciones.

La CDPD (2006) reconoce que la discapacidad no se define únicamente por las características de la persona, sino por la interacción entre barreras sociales, culturales y ambientales y las limitaciones individuales. Este enfoque ayuda a entender que las dificultades en la participación escolar de los NNyA no sólo provienen de sus características individuales, sino también de las barreras que existen en los entornos educativos, sociales y culturales.

Desde la perspectiva de la TO, los NNyA con discapacidad son comprendidos como individuos activos y participativos, cuyas posibilidades de desempeño ocupacional en el ámbito escolar dependen tanto de sus habilidades como de las oportunidades y el apoyo que recibe del entorno. Así, la intervención se enfoca en fomentar la participación significativa en las ocupaciones escolares, reconociendo la particularidad de cada trayectoria y el valor de los contextos inclusivos como facilitadores del desarrollo (Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales, 2016).

La educación inclusiva constituye uno de los principales paradigmas en el campo educativo. Un aporte fundamental de la bibliografía especializada es la idea de que la inclusión debe ser vista como un proceso continuo y no como una simple ubicación física del estudiante en la escuela común. Ainscow (2001) concibe la educación inclusiva como un proceso dinámico y permanente que busca identificar y desarrollar estrategias para responder a la diversidad de los estudiantes, reduciendo las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación, y promoviendo la presencia, el aprendizaje y los logros de todos los estudiantes. Esta visión se relaciona con un cambio de paradigma que cuestiona las formas tradicionales de la organización

del sistema educativo y sugiere una transformación que asegure el derecho a la educación en igualdad de condiciones.

Desde este punto de vista, la inclusión no se limita a la mera incorporación de estudiantes con discapacidad a la escuela común, como sucedió históricamente en los enfoques de integración educativa, sino que implica reconocer que es el sistema educativo el que debe transformarse. En consecuencia, la educación inclusiva requiere construir condiciones institucionales, pedagógicas y culturales que promuevan la participación activa y el aprendizaje significativo de los estudiantes, desplazando el foco desde las limitaciones centradas en la persona hacia la eliminación de las barreras presentes en el entorno escolar.

El paradigma de derechos constituye uno de los pilares fundamentales de la educación inclusiva, en tanto reconoce a las PCD como sujetos de derecho, superando concepciones asistencialistas o centradas en las limitaciones. En consonancia con este enfoque, la UNESCO (2009) sostiene que la educación inclusiva se basa en el reconocimiento del derecho a la educación como un derecho humano fundamental y en la obligación de los Estados de generar las condiciones necesarias para garantizar su ejercicio efectivo.

El modelo social de la discapacidad proporciona un marco teórico importante para entender la educación inclusiva, al proponer un cambio de paradigma en relación a las concepciones tradicionales sobre la discapacidad. A diferencia del modelo médico-rehabilitador, que atribuye las dificultades educativas y de participación a limitaciones o condiciones individuales de las personas, el modelo social sostiene que la discapacidad surge de la interacción entre las PCD y un entorno que no reconoce la diversidad humana (Palacios, 2008). Desde esta perspectiva, las limitaciones en la participación educativa no se deben únicamente a la salud del estudiante, sino a la existencia de barreras físicas, pedagógicas, comunicacionales y actitudinales que restringen el acceso, la permanencia y el aprendizaje en las escuelas.

Según Palacios (2008), la discapacidad no debe ser vista como una característica inherente a la persona, sino como una construcción social que aparece cuando la sociedad y sus instituciones reproducen prácticas excluyentes. En el ámbito educativo, esto significa reconocer que los sistemas escolares, los diseños curriculares, las formas de enseñar y las actitudes de los actores institucionales pueden afectar negativamente a las personas cuando no garantizan condiciones de accesibilidad y participación plena. En consecuencia, el enfoque del modelo social desplaza la responsabilidad de la inclusión desde el individuo hacia el entorno, promoviendo cambios en la estructura y la enseñanza, buscando eliminar barreras y

asegurar el derecho a la educación en igualdad de condiciones para todas las personas (Palacios, 2008; OMS, 2001; ONU, 2006).

Este enfoque resulta relevante para la TO, ya que enfatiza la necesidad de intervenir no sólo en las habilidades individuales, sino también sobre los contextos y las condiciones sociales que facilitan o limitan la participación ocupacional significativa en el ámbito educativo. Desde este punto de vista, la educación inclusiva requiere prácticas interdisciplinarias y herramientas pedagógicas que permitan organizar apoyos y ajustes necesarios para que los estudiantes participen en la propuesta escolar común.

En este sentido, Booth y Ainscow (2015) argumentan que la inclusión implica un cambio significativo en las políticas, las prácticas y las culturas escolares, y que constituye una tarea colectiva que involucra a toda la comunidad educativa.

A su vez, desde una mirada crítica, Slee (2011) advierte sobre el riesgo de que la inclusión se convierta en una retórica que encubra prácticas excluyentes dentro de las escuelas comunes. El autor menciona que, aún bajo discursos inclusivos, pueden seguir existiendo lógicas selectivas y normalizadoras, lo que resalta la importancia de examinar de manera crítica las prácticas institucionales.

III.c El Proyecto Pedagógico Individual (PPI)

El Proyecto Pedagógico Individual (PPI) es una herramienta pedagógica clave en el marco de las políticas de educación inclusiva, destinada a garantizar el derecho a la educación de NNyA con discapacidad en el sistema educativo común (CFE, 2016). Su elaboración y aplicación se enmarcan en el paradigma de derechos y en el modelo social de la discapacidad, ya que propone una planificación adaptada que toma en cuenta las singularidades de cada estudiante sin desvincularlo del diseño curricular común (Palacios, 2008), promoviendo la participación, el aprendizaje y la continuidad de las trayectorias escolares.

El PPI se caracteriza por su construcción colectiva, incluyendo a docentes del aula común, equipos de apoyo, modalidad de educación especial, profesionales externos y familias, lo que fortalece la corresponsabilidad institucional y fomenta prácticas pedagógicas compartidas, dejando atrás enfoques previos centrados en intervenciones aisladas o exclusivamente especializadas (CFE, 2016).

El PPI se puede entender como un recurso pedagógico de planificación, intervención y evaluación, con el objetivo de acompañar las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad, garantizando su participación, aprendizaje y continuidad

en la escuela común (CFE, 2016). No se trata de un currículo paralelo ni un plan terapéutico, sino que se articula con el diseño curricular jurisdiccional para la Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2011), que establece un marco que busca la educación inclusiva y asegura el derecho a la educación en un contexto de igualdad y promoción de la inclusión (Schmelkes, 2018).

La Resolución del CFE N.º 311/16 establece que el PPI es una estrategia pedagógica que permite realizar adecuaciones y apoyos necesarios para asegurar el derecho a la educación, sin alterar los contenidos prescritos, a menos que sea necesario. De este modo, se diferencia de los antiguos Proyectos Educativos Individuales (PEI o PI), característicos de enfoques integradores, que solían funcionar como planes paralelos enfocados en las limitaciones del estudiante y desvinculados del aula común.

Mientras que el PEI tendía a operar como un dispositivo compensatorio orientado a “adaptar” al estudiante al sistema escolar reforzando lógicas de segregación pedagógica y reduciendo las expectativas de aprendizaje, el PPI desplaza el foco desde una mirada centrada en las dificultades del estudiante hacia el análisis de las barreras del entorno, proponiendo apoyos y ajustes que favorecen la participación y el aprendizaje dentro del marco curricular común (Echeita, 2013).

Desde la pedagogía inclusiva, Florian (2015) sostiene que la planificación educativa debe partir del supuesto de que todos los estudiantes son capaces de aprender, reconociendo la diversidad como condición estructural del aula. De acuerdo con este enfoque, el PPI se concibe como un documento dinámico y revisable, orientado a acompañar las trayectorias educativas reales del estudiante y a guiar la toma de decisiones pedagógicas a lo largo del tiempo.

El PPI se compone de varios elementos que permiten planificar y acompañar la trayectoria educativa del estudiante. Entre ellos se incluyen los datos generales y la trayectoria escolar, que proporcionan información básica sobre el estudiante, su historial académico y su contexto educativo; la caracterización pedagógica centrada en fortalezas e intereses, que permite identificar habilidades, intereses y potencialidades para orientar la intervención; y la identificación de barreras y facilitadores, que analiza tanto los obstáculos que limitan la participación como los elementos del entorno que la favorecen (Fryd, 2008; CFE, 2016). Asimismo, el PPI contempla objetivos pedagógicos articulados con el currículo, es decir, metas educativas adaptadas a las necesidades del estudiante manteniendo coherencia con el diseño curricular común; estrategias, apoyos y ajustes razonables, que comprenden la planificación de actividades, recursos

y adaptaciones necesarias para facilitar el aprendizaje y la participación; y finalmente criterios de seguimiento y evaluación, mediante los cuales se monitorea el progreso del estudiante y se ajusta la intervención según sus necesidades (Fryd, 2008).

La normativa nacional de la Resolución N.º 311/16 del CFE (2016) enfatiza la necesidad de realizar evaluaciones continuas, formativas y contextualizadas, evitando criterios estandarizados que no contemplen la diversidad. El seguimiento del PPI permite identificar avances, dificultades y nuevas barreras, favoreciendo la toma de decisiones pedagógicas oportunas.

La construcción e implementación del PPI es una responsabilidad compartida. El docente del aula común ocupa un rol central, ya que es quien diseña y lleva adelante las propuestas pedagógicas cotidianas. La escuela, como institución, tiene la obligación de generar las condiciones organizacionales y culturales necesarias para mantener prácticas inclusivas. La modalidad de educación especial desempeña un papel de apoyo y acompañamiento, aportando saberes específicos y trabajando de manera articulada con la escuela común, sin sustituirla. En este sentido, los equipos externos, incluidos los profesionales de la TO, colaboran en la identificación de barreras, en la propuesta de apoyos y en la adaptación de los entornos y actividades.

Exner (2015) destaca que el aporte de los equipos externos resulta significativo cuando se integra al PPI y no cuando se limita a intervenciones aisladas. La participación de las familias, por su parte, es fundamental para garantizar la coherencia entre los distintos contextos de la vida del estudiante y fortalecer su trayectoria educativa.

III.d Terapia Ocupacional en contextos educativos

La Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT, 2012) define la TO como una profesión de la salud orientada a habilitar la participación en las actividades de la vida diaria. En el ámbito escolar, la TO contribuye a la participación en el aprendizaje, el juego, las interacciones sociales y la autorregulación, identificando y reduciendo barreras que limitan el desempeño. En la misma línea, la Asociación Argentina de Terapeutas Ocupacionales (American Occupational Therapy Association [AOTA], 2020) destaca el rol del terapeuta ocupacional en la promoción de la accesibilidad, la participación ocupacional y el bienestar de los estudiantes, mediante la adaptación del entorno, el asesoramiento a docentes y el trabajo interdisciplinario con las familias.

Asimismo, la TO establece un vínculo directo con los NNyA al trabajar sobre sus habilidades y capacidades que facilitan la participación y el aprendizaje en la escuela. Este vínculo se da tanto de manera directa, mediante intervenciones individuales o grupales con los estudiantes para desarrollar habilidades motoras, cognitivas, sensoriales y sociales, como de manera indirecta, a través de la colaboración con docentes, familias y la adaptación del entorno escolar para eliminar barreras y promover la inclusión. De esta forma, la TO no sólo aborda las necesidades individuales de los NNyA, sino que también actúa sobre el contexto educativo, favoreciendo su participación plena y significativa en las actividades escolares.

Según Ricciardi Lima (2022), la presencia del terapeuta ocupacional en la escuela es clave para garantizar la justicia ocupacional y el acceso equitativo a los aprendizajes. Asimismo, Coster (2013) indica que la participación ocupacional escolar implica el involucramiento activo del estudiante en actividades y roles escolares, incluyendo aspectos académicos, sociales, emocionales y conductuales. La participación está relacionada a la autonomía y a la capacidad de los estudiantes para regular sus actividades de manera independiente, incluyendo el desarrollo de habilidades para resolver problemas y gestionar sus vínculos sociales en el entorno escolar.

Desde este enfoque, la TO realiza un análisis ocupacional de las actividades escolares, descomponiéndose en sus componentes motores, sensoriales, cognitivos, emocionales y sociales, con el fin de identificar las demandas que estas implican y las habilidades requeridas para su ejecución (AOTA, 2020). Este análisis permite comprender las dificultades que pueden surgir en la participación del estudiante y orientar el diseño de apoyos que faciliten su desempeño, sin modificar los objetivos pedagógicos centrales. A partir de esto, el terapeuta ocupacional colabora en la definición de objetivos funcionales y ocupacionales que complementan los objetivos pedagógicos, contribuyendo a una participación efectiva dentro del aula.

Existen prácticas de TO directas e indirectas, y ambas son esenciales para la construcción de un entorno educativo inclusivo. Las prácticas directas se orientan al trabajo con los estudiantes, abordando habilidades motoras, sensoriales, cognitivas y sociales que favorecen la participación escolar, y tienen un gran impacto en la autonomía funcional dentro del aula y en la interacción con el entorno escolar (Case-Smith, 2010). Por su parte, las prácticas indirectas incluyen el asesoramiento a docentes y familias, la adaptación del entorno y la organización de las actividades, permitiendo modificar barreras estructurales y culturales del contexto escolar (Rodger, 2014).

En este marco, las adaptaciones y la accesibilidad ocupacional constituyen ejes centrales de intervención de la TO educativa, destinados a eliminar barreras que limitan la participación de los estudiantes en las ocupaciones escolares. Estas intervenciones abarcan modificaciones en los entornos, las actividades y los materiales pedagógicos, con el objetivo de posibilitar una inclusión equitativa y sostenida.

El enfoque de accesibilidad se articula estrechamente con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual propone planificar la enseñanza anticipando las necesidades de todos los estudiantes y evitando la generación de barreras (CAST, 2018). El DUA se estructura a partir de tres principios que orientan la planificación educativa.

En primer lugar, múltiples formas de representación, orientadas a garantizar que la información sea accesible a través de diversas modalidades sensoriales y cognitivas. En este marco, la TO interviene mediante la adaptación de materiales, la organización del entorno y el diseño de estrategias que favorecen la comprensión y la participación, a partir del análisis de las demandas de la tarea y de la interacción entre el estudiante, la actividad y el contexto (AOTA, 2020). En segundo lugar, múltiples formas de acción y expresión, que buscan diversificar las maneras en que los estudiantes interactúan con las tareas y demuestran sus aprendizajes; la TO contribuye mediante la adaptación de actividades, la adecuación de tiempos, el uso de materiales específicos y la incorporación de tecnologías de apoyo, a partir del análisis de las demandas de la tarea y de las capacidades del estudiante en interacción con el entorno (AOTA, 2020). Finalmente, múltiples formas de implicación, que reconocen la importancia de la motivación, el interés y la autorregulación; la TO aporta al diseño de entornos que promueven la autonomía, el sentido de pertenencia y la participación activa.

Estos tres principios del DUA se complementan con los ajustes razonables. En este sentido, la TO cumple un rol esencial al articular ambos niveles de intervención, participando tanto en la planificación educativa inclusiva como en la elaboración de apoyos individualizados que garanticen la participación plena de los estudiantes.

Resulta pertinente diferenciar la accesibilidad universal, vinculada al acceso físico, comunicacional y actitudinal a los entornos, de la accesibilidad ocupacional, que pone el énfasis en la posibilidad real de participar en las ocupaciones significativas del contexto escolar. Esta última implica ajustar no solo los espacios, sino también las demandas ocupacionales, los roles y las expectativas educativas (Townsend & Wilcock, 2004).

Desde esta perspectiva, Koenig (2011) señala que las adaptaciones no deben concebirse como apoyos excepcionales dirigidos únicamente a algunos estudiantes, sino como prácticas pedagógicas inclusivas que benefician al conjunto del alumnado, promoviendo la diversidad y reduciendo las barreras estructurales al aprendizaje y la participación.

El diseño de apoyos dentro del aula requiere una estrecha colaboración entre terapeutas ocupacionales, docentes y familias. El terapeuta ocupacional asume un rol asesor, proporcionando estrategias para modificar el entorno escolar y adaptar las actividades pedagógicas a las necesidades de los estudiantes.

III.e Barreras y facilitadores para la participación escolar

La participación escolar de los NNyA con discapacidad se configura a partir de la interacción entre las características del estudiante y las condiciones del entorno educativo en el que se desarrolla su trayectoria escolar.

Los estudios de UNICEF (2019) y Pallisera & Fullana (2017) indican que, en las escuelas comunes, entre las barreras más frecuentes se identifican:

- Físicas y de accesibilidad: aulas con mobiliario no adaptado, falta de rampas o señalización inadecuada.
- Curriculares y pedagógicas: métodos de enseñanza homogéneos que no contemplan estilos de aprendizaje diversos.
- Actitudinales: baja expectativa de aprendizaje, segregación en actividades o exclusión social.
- De comunicación: carencia de recursos de apoyo, como pictogramas o tecnología asistiva.
- Organizacionales: falta de coordinación entre docentes, especialistas y familias, horarios rígidos y escasa flexibilización de actividades.

Desde la TO, estas barreras se identifican a partir del análisis de cómo afectan la participación ocupacional de los estudiantes, entendida como su capacidad de involucrarse activamente en el aprendizaje, la socialización y otras ocupaciones escolares. La TO analiza la interacción entre la persona, la ocupación y el contexto, identificando factores que limitan la ejecución y proponiendo intervenciones para superarlos (Pallisera & Fullana, 2017; Echeita & Duk, 2018).

Para contrarrestar estas barreras, la participación escolar requiere de facilitadores que operen en distintos niveles:

- Institucionales: políticas de educación inclusiva, ajustes razonables, accesibilidad física y recursos tecnológicos.
- Familiares: acompañamiento activo, comunicación constante con la escuela y defensa de los derechos educativos del estudiante.
- Profesionales: docentes capacitados en inclusión, equipos interdisciplinarios que diseñen apoyos adaptados y la intervención de terapeutas ocupacionales.

Desde la TO, los facilitadores se implementan a través de estrategias como la adaptación de materiales, la modificación de espacios y rutinas, la capacitación de docentes y la creación de sistemas de apoyo para la participación plena (OMS, Pallisera & Fullana, 2017; Echeita & Duk, 2018). Estas acciones permiten transformar barreras en oportunidades de aprendizaje y participación.

Resulta pertinente establecer una distinción clara entre los apoyos educativos y los apoyos terapéuticos en el marco de la educación inclusiva. Los apoyos educativos se inscriben en el ámbito pedagógico y tienen como objetivo garantizar el acceso, la participación y el progreso en el currículo común, mediante estrategias didácticas diversificadas, recursos institucionales y enfoques basados en el DUA, centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En contraste, los apoyos terapéuticos, provistos por profesionales del ámbito de la salud (entre ellos la TO), se orientan a promover la funcionalidad, la autorregulación y el desempeño ocupacional del estudiante en las actividades propias del contexto escolar, sin sustituir las responsabilidades pedagógicas de la institución educativa, sino complementándolas desde una perspectiva interdisciplinaria (Organización Mundial de la Salud, 2001; Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales, 2016; Consejo Federal de Educación, 2011).

Los apoyos para la participación escolar pueden adoptar diferentes formas, que incluyen adaptaciones en los materiales didácticos, uso de apoyos visuales o tecnológicos, adecuaciones en la organización del aula, flexibilización de tiempos y modalidades de evaluación, así como estrategias para favorecer la interacción con pares, con el objeto de facilitar el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad en las actividades escolares (UNESCO, 2020). Desde la TO, estos apoyos se diseñan a partir del análisis ocupacional y del entorno, priorizando la participación activa del estudiante en las ocupaciones escolares significativas, mediante estrategias colaborativas con docentes y familias que permitan integrar las adaptaciones al contexto educativo y potenciar la inclusión (Organización Mundial de la Salud, 2011).

Asimismo, existen mitos y confusiones respecto a la escolarización de NNyA con discapacidad, destacando la asociación entre apoyo educativo y tratamiento terapéutico. Esta confusión puede dar lugar a prácticas que trasladan intervenciones clínicas al aula, difuminando el carácter pedagógico de la escuela. Desde un enfoque inclusivo, los apoyos que se ofrecen en el ámbito educativo deben centrarse en asegurar la participación y el aprendizaje, en lugar de sustituir los procesos terapéuticos que corresponden al sistema de salud. La intervención de profesionales externos, como los terapeutas ocupacionales, cobra sentido cuando se articula con el PPI y contribuye a eliminar barreras en el entorno escolar.

La identificación de barreras y facilitadores constituye un eje central para garantizar la participación escolar de estudiantes con discapacidad. Las barreras, cuando son reconocidas y abordadas de manera sistemática, pueden transformarse en facilitadores que promuevan la participación, la autonomía y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

III.f Trabajo colaborativo entre TO - familia - docentes

El trabajo colaborativo entre terapeutas ocupacionales, docentes y familias constituye un pilar fundamental para la educación inclusiva y para la efectividad del PPI. La articulación entre estos actores no solo contribuye a mejorar la calidad de las intervenciones, sino que permite que las estrategias diseñadas respondan a las necesidades reales de los estudiantes, fortaleciendo la articulación entre salud y educación (Epstein, 2011; King et al., 2009).

La bibliografía especializada describe distintos modelos de colaboración profesional: el modelo multidisciplinario, en el que las intervenciones se desarrollan de manera independiente; el interdisciplinario, que implica coordinación y objetivos compartidos; y el transdisciplinario, caracterizado por un alto grado de integración y flexibilidad de roles (Friend & Cook, 2013; King et al., 2009; Koenig & Rudney, 2010). En el contexto escolar, la TO se inserta preferentemente en modelos interdisciplinarios y transdisciplinarios, favoreciendo la planificación conjunta de estrategias y la toma de decisiones compartida.

Desde esta perspectiva, el PPI se beneficia significativamente del trabajo colaborativo entre terapeutas ocupacionales, docentes y familias (Exner, 2015). La participación de múltiples actores permite identificar las necesidades reales del estudiante desde variadas visiones, establecer objetivos claros y alcanzables, integrando ajustes razonables y apoyos específicos, y coordinar estrategias de

intervención que sean coherentes en todos los contextos educativos y familiares (Villagra, 2024; Lamas, 2020).

La comunicación efectiva constituye un eje central del trabajo colaborativo, en tanto posibilita el intercambio sistemático de información sobre avances, dificultades y estrategias de intervención, y favorece la toma de decisiones sustentadas en evidencias y en las necesidades del estudiante (King et al., 2009; Friend & Cook, 2010). En este sentido, King et al. (2009) señalan que la comunicación frecuente y sostenida entre las familias y los profesionales intervinientes favorece la coherencia en la implementación de los apoyos, mientras que su ausencia se configura como una de las principales barreras para la coordinación interdisciplinaria.

El terapeuta ocupacional desempeña un rol estratégico como mediador entre los sistemas de salud y educación, traduciendo evaluaciones clínicas en estrategias pedagógicas prácticas y adaptadas al contexto del aula. Koenig & Rudney (2010) destacan que la TO actúa como puente entre los distintos actores, facilitando la comprensión de las necesidades del estudiante por parte de los docentes y promoviendo la participación activa de la familia en la toma de decisiones. Este rol adquiere especial relevancia en contextos inclusivos, donde la integración de apoyos terapéuticos dentro del entorno escolar requiere coordinación, flexibilidad y un enfoque centrado en el estudiante.

No obstante, la articulación entre terapeutas ocupacionales, docentes y familias enfrenta desafíos frecuentes, tales como el desconocimiento mutuo de roles y competencias, la resistencia al cambio en las prácticas educativas tradicionales, la falta de tiempo y espacios de encuentro para reuniones y coordinación, y las diferencias de expectativas entre profesionales y familias sobre objetivos y estrategias (Lamas, 2020; Villagra, 2024). Estas dificultades pueden obstaculizar la implementación efectiva de los apoyos y debilitar el carácter inclusivo de las prácticas educativas.

Superar estas dificultades necesita momentos de formación en trabajo colaborativo, creación de espacios de comunicación y construcción de acuerdos institucionales. De este modo, el trabajo colaborativo se convierte en un facilitador clave para asegurar la participación plena de los estudiantes y el cumplimiento efectivo del derecho a la educación inclusiva.

IV. MARCO NORMATIVO

El marco normativo que regula la educación inclusiva se sustenta en un entramado de disposiciones de carácter internacional, nacional y provincial, las cuales reconocen el derecho de las PCD a una educación de calidad, en contextos inclusivos y con los apoyos necesarios para el desarrollo de sus trayectorias educativas. Estas normativas constituyen el sustento legal que orienta las prácticas educativas inclusivas y legitima la implementación de herramientas pedagógicas como el PPI, así como la participación de distintos actores institucionales y profesionales en su elaboración y seguimiento.

En el plano internacional, la CDPD de las Naciones Unidas (ONU, 2006), con jerarquía constitucional en Argentina, establece en su artículo 24 el derecho de las PCD a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de condiciones. Asimismo, dispone que los Estados partes deben asegurar que no queden excluidas del sistema educativo general por motivos de discapacidad y que reciban los apoyos necesarios dentro del sistema común, con el fin de facilitar su participación plena y efectiva. En consonancia con estos principios, la UNESCO (2005) sostiene que la educación inclusiva implica responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje y reduciendo los procesos de exclusión dentro del sistema educativo.

A nivel nacional, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (Congreso de la Nación Argentina, 2006) reconoce el derecho de las PCD a acceder a la educación en instituciones del sistema educativo común, estableciendo a la Educación Especial como una modalidad de carácter transversal. Dicha modalidad no sustituye a la educación común, sino que tiene como finalidad acompañar las trayectorias escolares mediante la provisión de apoyos específicos, en articulación con las instituciones educativas y los distintos actores intervinientes.

En este marco, el Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución CFE N.º 155/11, establece los lineamientos de la Educación Especial y redefine su rol desde una perspectiva inclusiva, asignándole la función de identificar y eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, así como brindar los apoyos que favorezcan la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los estudiantes con discapacidad en los distintos niveles del sistema educativo. Esta resolución refuerza la necesidad de un trabajo articulado entre los equipos educativos (escuela común y modalidad especial), las familias y los profesionales intervinientes. (CFE, 2011).

Posteriormente, la Resolución CFE N.º 311/16 profundiza este enfoque al establecer criterios para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad. Dicha resolución reconoce las trayectorias escolares reales y legitima la implementación de configuraciones de apoyo, ajustes razonables, y de adecuar las prácticas evaluativas en función de las necesidades de cada estudiante, evitando prácticas excluyentes o segregadoras.

En el ámbito provincial, la normativa educativa de la provincia de Santa Fe, junto con los lineamientos ministeriales vigentes (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017), promueve la educación inclusiva como principio rector en las instituciones educativas. En este marco, se establece el PPI como una herramienta para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad, favoreciendo el trabajo interdisciplinario, la corresponsabilidad institucional y la articulación entre los distintos actores involucrados en el proceso educativo.

En este entramado normativo, la participación de profesionales externos al sistema educativo, como los terapeutas ocupacionales, se encuentra legitimada en tanto su intervención se articula con los dispositivos pedagógicos institucionales y con los objetivos definidos en el PPI. La normativa vigente no concibe los apoyos desde una lógica terapéutica aislada, sino como configuraciones orientadas a garantizar la participación y el aprendizaje en el marco del proyecto escolar.

ANTECEDENTES

Para fundamentar la temática propuesta y consolidar el marco teórico, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica. Este proceso permitió identificar y sistematizar la información disponible tanto a nivel internacional como nacional sobre los ejes centrales del estudio. No obstante, no se localizaron antecedentes de investigación que relacionen directamente las intervenciones de TO con el PPI de NNyA con discapacidad en la Provincia de Santa Fe. La literatura consultada aborda estos temas únicamente de forma independiente.

El trabajo de fin de grado de Gimenez, Elena Martín (2023) titulado como *“Propuesta de Intervención desde Terapia Ocupacional en un Centro de Educación Primaria de Zaragoza: Una adaptación del Programa de Integración Escolar Chileno”* donde su objetivo general fue promover la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales previamente detectadas de 1º y 2º de primaria en una escuela pública ordinaria de Zaragoza, desde la Terapia Ocupacional (p.13). Se

trata de un estudio de enfoque cualitativo y de carácter descriptivo, basado en el diseño y análisis de una propuesta de intervención institucional en el ámbito escolar. Metodológicamente, el trabajo se apoyó en herramientas propias del enfoque cualitativo, tales como el análisis documental de normativa y bibliografía específica, la observación del contexto escolar y el relevamiento de las necesidades educativas de los estudiantes, a partir de las cuales se diseñó la propuesta de intervención. Asimismo, se destaca el trabajo interdisciplinario y el rol del terapeuta ocupacional en la promoción de la participación escolar.

Dicho trabajo, desarrollado en el contexto del sistema educativo español, aporta una mirada significativa al destacar a la TO como una disciplina clave para promover la participación activa de los estudiantes con necesidades educativas especiales, situando su intervención en el entorno escolar y no exclusivamente en el abordaje individual del alumno. Sin embargo, se observa que el estudio se basa en un modelo de integración escolar estructurado en programas específicos, lo que se diferencia al contexto argentino, donde la educación inclusiva se encuentra normativamente orientada a la corresponsabilidad institucional y al trabajo desde el PPI. Además, si bien se valora la importancia del trabajo colaborativo, el análisis no profundiza en las tensiones que suelen surgir entre los roles pedagógicos y terapéuticos ni en los riesgos de superposición de las trayectorias escolares.

El trabajo de Schiaffino Dapuyo (2014), centrado en el Proyecto Educativo Individual (PEI) desde una perspectiva ética, aporta un marco teórico-conceptual de gran relevancia para pensar los proyectos individualizados más allá de su dimensión técnica o administrativa. Se trata de un estudio de carácter teórico y conceptual, basado en el análisis crítico y reflexivo de bibliografía especializada y en la articulación de aportes teóricos del campo de la ética y la educación social, que propone comprender el PEI como una construcción ética, relacional y situada, orientada a equilibrar las demandas sociales con los intereses y singularidades del sujeto.

La incorporación de los aportes de Fryd (2008) permite profundizar esta mirada, entendiendo el PEI como un proceso que trasciende lo instrumental. No obstante, este antecedente presenta ciertas limitaciones en relación con los objetivos de la presente tesina, ya que su análisis se desarrolla principalmente desde el campo de la educación social y no aborda de manera específica el contexto escolar ni el rol de la TO. Si bien se destaca la intención educativa y la orientación de la actividad, no se exploran en detalle los mecanismos específicos para la articulación interdisciplinaria ni cómo estos proyectos se convierten en prácticas inclusivas que se mantienen dentro de la escuela común.

Por último, la investigación realizada por la Lic. Juárez, Keila (2014) titulada *“Relación entre la Educación y la discapacidad: una perspectiva desde Terapia Ocupacional. Estudio de casos en escuelas públicas de la ciudad de Venado Tuerto”* tuvo como objetivo analizar la implementación del proyecto de integración educativa de tres niños y niñas con discapacidad intelectual en escuelas primarias públicas de dicha ciudad. Se trata de un estudio de enfoque cualitativo y carácter descriptivo, basado en un estudio de casos, que se apoya en el análisis de experiencias concretas de integración escolar, la observación del contexto institucional y el análisis de documentación escolar vinculada a los proyectos de integración educativa, permitiendo visibilizar la intervención de la TO en el ámbito educativo.

Sin embargo, se observa que el estudio se encuentra aún en una lógica de “integración” en lugar de una inclusión plena. Aunque retoma marcos teóricos relacionados a los derechos de las PCD y a la educación inclusiva (como los aportes de Parra Dussan (2010) y Borsani (2011)), el enfoque de la investigación se dirige principalmente hacia la presencia de niños y niñas con discapacidad en la escuela común y en la existencia de proyectos específicos, sin profundizar en cómo se establecen los apoyos ni cómo se transforman las prácticas pedagógicas y organizativas de la escuela. De igual manera, se menciona la intervención de la TO de forma general, pero no se realiza un análisis detallado de su articulación con herramientas concretas de planificación educativa, como el PPI, ni sobre su impacto en la eliminación de barreras a la participación.

En conjunto, los antecedentes revisados permiten concluir que existe un avance importante tanto teórico como práctico en relación a la educación inclusiva, la integración escolar y la planificación educativa individualizada. No obstante, también revelan una división en el conocimiento: por un lado, hay investigaciones que tratan la inclusión y la discapacidad desde marcos normativos y pedagógicos, y por el otro, estudios que describen el rol de la TO en la escuela sin vincularla de manera sistemática con herramientas de planificación educativa como el PPI. La falta de estudios que analicen de manera específica y contextualizada la intervención de TO en la elaboración, implementación y seguimiento del PPI en la provincia de Santa Fe representa un vacío relevante. Este vacío no es únicamente teórico, sino que también tiene implicaciones prácticas, ya que dificulta la construcción de criterios claros para una intervención específica, colaborativa y que esté alineada con el paradigma de la educación inclusiva.

V. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación se considera relevante para la TO en tanto contribuye a fortalecer la práctica y la producción de conocimiento disciplinar en el ámbito educativo de la provincia de Santa Fe. Si bien se han desarrollado diversas investigaciones vinculadas a proyectos de inclusión educativa, no se han identificado estudios que analicen específicamente la articulación entre las intervenciones de TO y el PPI, lo que evidencia un vacío de conocimiento en este campo.

Este estudio tiene un doble propósito: por un lado, visibilizar los aportes de la TO en el ámbito educativo; y por otro, destacar la importancia del trabajo interdisciplinario y de la coparticipación entre los distintos actores que intervienen en la inclusión escolar de NNyA con discapacidad.

Asimismo, se espera que esta investigación aporte a la disciplina, proporcionando antecedentes útiles para que los terapeutas ocupacionales analicen y optimicen las herramientas, estrategias y recursos que utilizan en el entorno escolar. A nivel social, también busca ofrecer información sobre el rol y la intervención de los profesionales de TO en los procesos de educación inclusiva. Mediante el PPI, se destaca la participación activa de estos profesionales en coordinación con otros actores educativos, con el objetivo de facilitar aprendizajes significativos en los estudiantes, entendidos como aquellos que resultan relevantes y funcionales para su participación en las actividades escolares y en su vida cotidiana.

A su vez, la investigación adquiere relevancia a nivel institucional, dado que el PPI se configura como un instrumento esencial para garantizar el derecho a la educación inclusiva. La implementación efectiva de estos proyectos enfrenta desafíos significativos, debido a la escasez de investigaciones que analicen cómo se están adaptando para responder a las necesidades de los estudiantes y cuáles son las principales barreras y facilitadores en este proceso.

Finalmente, el análisis disciplinar se enfoca en el trabajo en conjunto entre NNyA, terapeutas ocupacionales, docentes y las familias. Esta colaboración resulta fundamental para detectar con precisión las barreras y los facilitadores en el entorno del estudiante con discapacidad, establecer objetivos alcanzables y diseñar estrategias que fomenten el desarrollo de habilidades esenciales.

VI. METODOLOGÍA

VI.a Tipo de diseño

El diseño de la investigación es de corte cualitativo-descriptivo. La investigación cualitativa tiene como objetivo analizar la información de tipo verbal para cotejar los datos de las diferentes variables. (Sabino,1996). Asimismo, el carácter descriptivo del estudio se orienta a identificar y caracterizar las principales particularidades de la población seleccionada, dando cuenta de cómo se manifiestan determinados fenómenos en un contexto específico (Hernández Sampieri et al., 2014).

VI.b Área de Estudio

El área de estudio se delimitó en la provincia de Santa Fe y se centró en las intervenciones de terapeutas ocupacionales dirigidas a NNyA con discapacidad, en relación con la elaboración, implementación y seguimiento del PPI.

VI.c Descripción de la muestra

Los participantes de la investigación son profesionales de TO que accedieron a firmar el Consentimiento Informado Libre y Voluntario (Anexo II) y cumplieron con los criterios de inclusión. A continuación se detallan los mismos:

Criterios de inclusión:

- Terapeutas ocupacionales, con título habilitante y matrícula profesional vigente en la provincia de Santa Fe.
- Desempeñarse profesionalmente con NNyA con discapacidad.
- Intervenir, en el marco de su práctica profesional, en procesos vinculados a la elaboración, implementación o seguimiento del PPI.
- Haber otorgado su consentimiento informado, libre y voluntario para participar en la investigación.

VI.d Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recolección de los datos se utilizaron dos instrumentos, un cuestionario y entrevistas semiestructuradas.

En una primera instancia, para identificar y contactar a profesionales de TO, se utilizó un cuestionario, diseñado previamente por las investigadoras mediante la plataforma Google Forms (Anexo I) con la finalidad de relevar información preliminar

(datos personales y de contacto) y verificar el cumplimiento de los criterios de inclusión de los participantes. El instrumento se distribuyó inicialmente a través de los Colegios de Terapistas Ocupacionales de la provincia de Santa Fe (primera y segunda circunscripción), quienes reenviarían el cuestionario a los profesionales colegiados. Sin embargo, no fue posible contar con la colaboración del Colegio de la primera circunscripción, por lo que la recolección de datos se realizó únicamente con profesionales de la segunda circunscripción.

Se obtuvieron nueve respuestas, y tras un análisis preliminar de las mismas, se seleccionaron un total de seis profesionales que cumplían con los criterios establecidos y se los convocó a participar en entrevistas individuales. Previo a su realización, se remitió el Consentimiento Informado, Libre y Voluntario elaborado conforme a las *“Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Biomédica en Seres Humanos”* (Organización Panamericana de la Salud Y Consejos de Organizaciones Internacionales de Ciencias Médicas, 2016), para su lectura, aceptación y firma.

Al obtener la aceptación, las entrevistas se concretaron en modalidad virtual y fueron de tipo semiestructuradas (Anexo III). Las preguntas se vincularon con los objetivos específicos de la investigación y se diseñaron de manera abierta, sin una estructuración rígida por categorías, permitiendo que las mismas fueran construidas posteriormente en el proceso de análisis.

VI.e Análisis de Datos

El análisis de los datos se llevó a cabo en diferentes etapas. En primer lugar, se realizó una lectura exploratoria de las respuestas obtenidas en los cuestionarios, con el fin de identificar información relevante para la selección de los participantes.

Posteriormente, se procedió a la transcripción completa de las seis entrevistas semiestructuradas y a su análisis en profundidad. A partir de este proceso, se identificaron categorías de análisis definidas a priori en función del marco teórico, entre las que se incluyeron: intervenciones de TO, estudiantes con discapacidad, barreras y facilitadores en el ámbito escolar, elementos del PPI y la coparticipación en el equipo interdisciplinario. Este abordaje de los conceptos permitió profundizar sobre cada categoría y así obtener información amplia, relevante y lo más precisa posible sobre el tema de estudio.

La síntesis de los datos “engloba dentro de sí a todo el cúmulo de apreciaciones que se han venido haciendo a lo largo del trabajo” (Sabino, 1992, p. 123). En este sentido, se efectuó una escucha y transcripción de las entrevistas,

asignando a cada participante un número identificador con el fin de preservar su identidad y extrayendo los conceptos clave con el objetivo de construir una mirada global que sirva como punto de partida para alcanzar la finalidad de esta investigación.

Finalmente, los resultados obtenidos fueron puestos en diálogo con el marco teórico y normativo, a fin de interpretarlos de manera crítica y presentarlos de forma sistematizada en el informe final.

VII. RESULTADOS

Se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa-descriptiva a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a seis terapeutas ocupacionales en el mes de noviembre del año 2025, a quienes se les asignó la letra “P” seguida de un número (P1 a P6), para preservar la identidad y asegurar la confidencialidad de los datos.

El análisis de los resultados se organizó a partir de las siguientes categorías: intervenciones de TO, estudiantes con discapacidad, barreras y facilitadores en el ámbito escolar, elementos del PPI y la coparticipación en el equipo interdisciplinario. A continuación se detalla la mirada global de cada entrevistada en relación a dichas categorías mencionadas.

Categoría 1: Intervenciones de TO.

Las entrevistadas con mayor trayectoria e inserción en el sistema educativo (P1, P2, P3 y P5), describieron una participación activa y sostenida de la TO en los procesos vinculados a la educación inclusiva. En sus relatos, ubicaron a la disciplina como fundamental en la garantía de las trayectorias escolares, señalando funciones asociadas a la articulación interinstitucional, el asesoramiento a equipos docentes y el acompañamiento a las familias. Asimismo, destacaron una mirada holística de la ocupación educativa, orientada a la identificación de barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los NNyA, así como un fuerte anclaje en el marco normativo y de derechos.

En contraste, las participantes con menor experiencia laboral y con inserciones institucionales más reducidas (P4 y P6) manifestaron que su involucramiento en el PPI resulta limitado o indirecto. En estas situaciones, la intervención de la TO se enfoca principalmente en apoyos complementarios, sugerencias puntuales o refuerzos de contenidos escolares, con escasa intervención en la planificación pedagógica y sin una articulación sistemática con el PPI como herramienta orientadora.

De manera transversal, las entrevistadas P3, P5 y P6 señalaron tensiones vinculadas al reconocimiento formal del rol de la TO en el ámbito educativo, destacando la existencia de marcos normativos e institucionales que condicionan su legitimación frente a otras disciplinas. En este sentido, las participantes destacaron la necesidad de fortalecer el reconocimiento de la contribución específica de la TO y de consolidar su participación en el PPI como parte central de las prácticas de educación inclusiva.

Categoría 2: Estudiantes con discapacidad.

Las seis entrevistadas coincidieron en señalar que los NNyA con discapacidad son sujetos de derecho y que sus trayectorias escolares deben ser garantizadas y acompañadas mediante prácticas verdaderamente inclusivas. En este sentido, P1 expresó su preocupación por la ausencia o elaboración tardía del PPI en numerosas situaciones:

(...) “nos encontramos con que el 80% de las veces no está hecho el PPI, entonces eso es un grave problema porque los NNyA están siendo incluidos entre paréntesis, porque en realidad no hay un PPI y todo se va haciendo muy improvisadamente” (17 de noviembre de 2025),

Según lo expresado por la entrevistada, esta situación impacta en la forma en que se realizan las evaluaciones, que no siempre son adecuadas, y en las miradas que se construyen sobre los NNyA, centradas en las dificultades.

De manera contraria, P2 y P5 destacaron la importancia de centrar las intervenciones en las capacidades, las fortalezas y el contexto de cada NNyA, y remarcaron que el PPI debería ser flexible y contemplar no sólo los aprendizajes académicos, sino también aspectos sociales, emocionales y vinculares.

Por su parte, P3 hizo hincapié en las barreras que presenta el propio sistema educativo, mencionando que la inflexibilidad del currículo y la escasa valoración de diversas formas de comunicación y aprendizaje limitan la participación y la construcción de trayectorias escolares significativas de los NNyA con discapacidad. En una línea diferente, P4 señaló que en algunos casos la escuela especial puede brindar respuestas más acordes a las necesidades de los NNyA, al referirse a situaciones de desfase entre la edad cronológica y el nivel escolar: *(...) “que una nena con discapacidad va a una escuela convencional, tiene una maestra integradora, tiene un PPI, pero entre su edad y el nivel escolar es un desfase terrible” (20 de noviembre de 2025).*

Finalmente, P6 resaltó la importancia de que los NNyA puedan participar y funcionar activamente dentro del aula, y advirtió que, en el nivel inicial, las prácticas inclusivas y la elaboración del PPI suelen ser más limitadas, lo que termina impactando en las trayectorias escolares posteriores.

De manera general, las participantes coincidieron en señalar que el PPI constituye un recurso relevante para reconocer la singularidad de cada NNyA,

favorecer su participación y sostener trayectorias escolares significativas, aunque su implementación se encuentra condicionada por distintos factores institucionales, actitudinales y contextuales.

Categoría 3: Barreras y facilitadores en el ámbito escolar.

Las entrevistadas P1, P2, P3, P5 y P6 coincidieron en identificar que las principales barreras para la educación inclusiva tienen que ver con cuestiones institucionales, actitudinales y de formación. P1 indicó que en muchas ocasiones el PPI no está presente, se arma tarde o no se tiene en claro el marco normativo, además de señalar que hay una falta de articulación entre las distintas instituciones. Por su parte, P2 y P3 remarcaron que aún persisten enfoques centrados en lo médico y que es difícil aplicar los principios de la inclusión en las prácticas diarias del aula, especialmente en el nivel secundario. En una línea similar, P5 y P6 comentaron sobre la limitada capacitación docente en inclusión y el poco conocimiento sobre el rol de la TO, lo que termina generando intervenciones fragmentadas y una baja convocatoria a esta área.

Asimismo, P4 y P6 identificaron barreras relacionadas con la delegación de la responsabilidad de la inclusión en el acompañante terapéutico y con una comunicación institucional débil. A su vez, P1 advirtió que muchas veces no hay un seguimiento ni una supervisión sostenida del PPI, lo que hace que su impacto en las prácticas escolares sea limitado.

En relación a los facilitadores, P1, P2, P3, P4 y P6 destacaron la importancia del trabajo interdisciplinario, la presencia sostenida en las instituciones educativas y una comunicación fluida entre los distintos actores involucrados. P1 remarcó el valor de conocer el marco normativo y de contar con figuras de supervisión, mientras que P3 relató el respaldo de las normativas más recientes:

(...) “La estrategia es posicionarnos como equipo, estar acompañando más desde lo que es esta línea del asesoramiento y orientación al sistema. Nos dió empuje la resolución N° 1290/23. La barrera sigue siendo actitudinal por parte de los profes y hay desinformación en cuanto al conocimiento de las normativas, y es por esto que surgen facilitadores en función a lo mencionado”. (19 de noviembre de 2025)

Por último, P5 destacó la relevancia de la claridad de roles y de visibilizar, desde la práctica, el aporte específico de la TO para fortalecer los procesos de educación inclusiva.

Categoría 4: Elementos del PPI.

Las seis entrevistadas coincidieron en señalar que el PPI es una herramienta clave para planificar, orientar y evaluar las intervenciones educativas y terapéuticas. No obstante, emergieron diferencias en relación a qué tan accesible es y cuánto puede participar la TO en su elaboración y seguimiento.

P1 remarcó la importancia de que el PPI esté presente desde el inicio del ciclo lectivo, con objetivos claros, evaluaciones acordes a cada NNA, ajustes progresivos y un lenguaje común entre los actores involucrados. P2 destacó el carácter dinámico y flexible del PPI, poniendo el foco en el perfil ocupacional, las barreras del contexto, las estrategias para favorecer la participación y el trabajo articulado entre escuela y equipo:

(...) “Eso es lo que se trata de reflejar en un PPI, que no importa que es lo que tiene o lo que le pasa, sino es saber que es lo que puede hacer. También esto es algo que se trabaja en los informes, trabajar desde el potencial, desde lo que se puede, desde las competencias y tratar de compensar lo que no puede.” (18 de noviembre de 2025)

P3 señaló que el PPI debería ser claro y rápido para los docentes, dando prioridad al acceso a los aprendizajes y a lo social, así como a los apoyos necesarios y al análisis del contexto, aunque advirtió que a menudo existe una distancia entre lo establecido en el documento y lo que realmente ocurre en la práctica cotidiana, es decir, en el aula. En contraste, P4 mencionó que la participación de la TO suele ser limitada y que no siempre se conocen con claridad los criterios ni los objetivos del PPI, lo que reduce su función integradora.

P5 enfatizó en el acceso al aprendizaje, la organización del ambiente y la participación social, pero advirtió que muchos PPI resultan demasiado generales y necesitan ser revisados y ajustados de manera constante.

(...) “A mi me gusta decir que el PPI es lo que marca un camino, al haber objetivos claros y estrategias específicas marca un camino, entonces, cada vez que tenemos reunión decimos “tienen el ppi a mano? así lo revisamos” con cordialidad volver a traerlo y volver a revisarlo porque para mi tiene que ser revisado constantemente, sino

los niños van cambiando, cambian las docentes, van cambiando las realidades de los grados, a veces tienen 6 o 7 docentes en el año por las licencias y cambia la realidad del grupo, eso también implica que cambie el PPI” (21 de noviembre de 2025)

Por su parte, P6 destacó la importancia de que el PPI contemple la inclusión de adaptaciones sensoriales, motrices y cognitivas, y planteó la necesidad de que sea una herramienta práctica y funcional dentro del aula, con mayor participación de la TO.

En conjunto, las participantes señalaron que el PPI debería incluir objetivos claros, evaluaciones individualizadas, estrategias de inclusión, adaptaciones específicas y una coordinación real entre los distintos actores, y que su efectividad depende de que exista una participación activa de la TO y una verdadera articulación entre el documento y la práctica cotidiana en la escuela.

Categoría 5: Coparticipación en el equipo interdisciplinario.

Las seis entrevistadas coincidieron en señalar que el trabajo conjunto entre terapeutas ocupacionales, familia y escuela resulta clave para que el PPI realmente funcione. P1 y P2 señalaron que es fundamental que la familia conozca y entienda los objetivos del PPI, y destacaron la importancia de sostener espacios formales de intercambio, como entrevistas, reuniones periódicas o talleres, que permitan generar confianza y coherencia entre lo que se propone y lo que se hace en cada ámbito.

P3 y P4 remarcaron que la coparticipación se construye a partir de vínculos cercanos y de confianza con los docentes, aunque reconocieron la presencia de límites institucionales, jerárquicos o de organización escolar que dificultan la puesta en práctica del PPI. En este sentido, P4 agregó que cuando alguno de los actores no se compromete o cuando falta formación docente, los resultados del PPI se ven afectados. P5 resaltó la necesidad de una coordinación clara y una comunicación fluida entre los diferentes actores, a través de reuniones, espacios institucionales y un trabajo interdisciplinario sostenido, no solo para acompañar las trayectorias educativas sino también para poder abordar situaciones de vulneración de derechos.

Por su parte, P6 describió el rol de la TO como un nexo entre la escuela y la familia:

(...) “Generalmente es uno como profesional el que se suele comunicar con el equipo docente y se lo transmite también a la familia. Porque a veces la familia se comunica directo con el equipo docente sobre otras cuestiones y es más un choque o roce con

algunas cosas, entonces yo hago más como mediadora. En la mayoría de los casos que me tocó, soy un puente” (21 de noviembre de 2025).

Además mencionó que la articulación interdisciplinaria potencia la implementación del PPI, especialmente cuando se tienen en cuenta aspectos sociales, cognitivos y sensoriales.

En conjunto, las entrevistadas coincidieron en que una coparticipación efectiva se sostiene en la comunicación constante, roles claros, compromiso institucional y trabajo interdisciplinario, y que todo esto resulta fundamental para acompañar trayectorias educativas coherentes y significativas para los NNyA.

VIII. DISCUSIÓN

A partir del análisis de los discursos de las seis profesionales entrevistadas, se identificaron tensiones, regularidades y contradicciones que permiten problematizar el lugar que ocupa la TO en el ámbito educativo, así como los modos en que el PPI es comprendido, utilizado o, en algunos casos, desdibujado en la práctica cotidiana.

Uno de los hallazgos centrales del estudio es la diversidad de modalidades en que los profesionales intervienen en relación con el PPI, asociada a la trayectoria laboral, al ámbito de inserción y al grado de reconocimiento institucional de la disciplina. Las participantes con mayor experiencia y presencia sostenida en instituciones educativas, describieron intervenciones más activas, orientadas a la identificación de barreras, asesoramiento docente y acompañamiento de las trayectorias escolares. Estas prácticas se alinean con los planteos de la WFOT (2016) y de Ricciardi Lima (2022), quienes destacan el rol de la TO en la promoción de la participación y justicia ocupacional en contextos educativos. En contraste, aquellas profesionales con menor experiencia o con inserción predominantemente clínica, relataron intervenciones fragmentadas y con escasa articulación con el PPI, lo que evidencia una brecha entre el rol que la disciplina propone desde los marcos teóricos y normativos, y las posibilidades reales de intervención en las escuelas. Esta situación puede vincularse con lo señalado por Slee (2011), quien advierte sobre el riesgo de que los discursos inclusivos coexistan con prácticas que mantienen formas de exclusión y ubican a ciertos actores en lugares periféricos del sistema educativo.

En este sentido, los resultados muestran una tensión persistente entre lo que la normativa establece en materia de inclusión y lo que efectivamente sucede en las instituciones escolares. Si bien las participantes coincidieron en reconocer a los NNyA con discapacidad como sujetos de derecho y destacan la importancia del PPI, tal como lo proponen los marcos legales vigentes, las experiencias relatadas muestran que su implementación sigue siendo desigual y dependiente de factores contextuales. En la práctica, estos derechos suelen verse condicionados por modalidades de trabajo que sostienen miradas médicas, deficitarias y poco flexibles. La ausencia del PPI, su elaboración tardía o su uso limitado, aparecen de manera reiterada como obstáculos para el sostenimiento de trayectorias escolares significativas, ya que favorecen lecturas centradas en las limitaciones del estudiante y no en las barreras presentes en el contexto escolar.

Asimismo, se observa una contradicción entre el lugar que el PPI ocupa en el plano teórico y el uso que finalmente adquiere en la práctica cotidiana. Las

entrevistadas coinciden en reconocer al PPI como una herramienta clave para garantizar la singularidad de las trayectorias escolares y orientar las prácticas inclusivas, en consonancia con lo establecido por la Resolución CFE N.º 311/16 y los aportes de Florian (2015), que conciben a la planificación pedagógica como un proceso dinámico enfocado en las capacidades y en la diversidad del aula. No obstante, en diversos relatos el PPI queda reducido a un trámite administrativo elaborado para cumplir con una exigencia formal, con escasa o nula incidencia en las prácticas pedagógicas. Esta distancia entre el PPI como herramienta pedagógica y su implementación efectiva puede entenderse a partir de los aportes de Echeita (2013), quien sostiene que los dispositivos inclusivos pierden su potencial transformador cuando se reducen a formalidades administrativas. Esta brecha se vuelve más visible en el nivel secundario, donde la rigidez del formato escolar, la organización por materias y la limitada formación docente en inclusión dificultan la implementación de ajustes razonables.

Por otro lado, las barreras identificadas por las participantes coinciden con las descripciones presentes en la bibliografía especializada (Booth y Ainscow, 2015; UNICEF, 2019), y refuerzan los postulados del modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008), que desplaza el foco del supuesto “déficit del alumno” hacia las condiciones del contexto que favorecen o restringen el desempeño. En este marco, los facilitadores mencionados por las entrevistadas ponen de manifiesto que la eliminación de barreras requiere transformaciones a nivel institucional y cultural, tal como lo proponen Ainscow (2001) y la UNESCO (2009). Desde esta perspectiva, la TO se posiciona como una disciplina estratégica para identificar barreras desde una mirada ocupacional y proponer apoyos que favorezcan la participación significativa dentro del aula.

No obstante, el estudio también da cuenta de aspectos que continúan resultando problemáticos. Entre ellos, aparece de manera reiterada la desvalorización del rol profesional en el ámbito educativo, la limitada participación voluntaria de las instituciones y la tendencia a reducir su intervención a lo sensorial o lo conductual. Esta forma de delimitar el trabajo contrasta con el potencial que las propias participantes ven en la disciplina y con las aportaciones teóricas sobre el lugar del terapeuta ocupacional en el diseño de apoyos, ajustes razonables y entornos accesibles. A su vez, la falta de acceso al PPI dificulta la construcción de intervenciones coherentes y articuladas, lo que termina forzando abordajes poco articulados.

En cuanto a la coparticipación interdisciplinaria, los resultados muestran que el trabajo en equipo constituye una condición necesaria para que el PPI funcione como una herramienta efectiva, aunque por sí solo no siempre resulta suficiente. Estos hallazgos coinciden con los aportes de King et al. (2009) y Friend & Cook (2013), quienes señalan que los modelos interdisciplinarios y transdisciplinarios favorecen la coherencia de las intervenciones y el acompañamiento integral de las trayectorias escolares. Cuando hay comunicación clara y constante, acuerdos compartidos, seguimiento sostenido y un reconocimiento del rol de cada actor, los procesos se sostienen en el tiempo. Por su parte, el rol mediador que asumen algunas terapeutas ocupacionales entre la escuela y la familia se vincula con lo planteado por Koenig y Rudney (2010), quienes describen a la TO como un puente entre los sistemas de salud y educación. Sin embargo, las restricciones institucionales y la falta de espacios formales de encuentro, mencionadas por las entrevistadas, demuestran que la colaboración no depende únicamente de la voluntad profesional, sino de condiciones estructurales que deben ser garantizadas por el sistema educativo.

Finalmente, los resultados de esta investigación aportan elementos relevantes tanto en el plano teórico como en el práctico. Desde el punto de vista teórico, contribuyen a seguir problematizando y fortaleciendo el lugar de la TO en la educación inclusiva, destacando su potencial para articular al estudiante, las actividades escolares y el contexto en el que se desarrollan. Desde el plano práctico, ponen en evidencia la necesidad de generar instancias de formación docente en inclusión, revisar las normativas que regulan la intervención en el sistema educativo y garantizar la participación de la TO en la elaboración y seguimiento de los PPI. De esta manera, el PPI podría dejar de ser solo un requisito formal y recuperar su valor como herramienta dinámica y significativa, orientada no solo a la adaptación del NNyA con discapacidad, sino a transformar las prácticas escolares y avanzar hacia instituciones educativas realmente inclusivas.

IX. CONCLUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo relacionar las intervenciones de TO con el PPI en los procesos de inclusión educativa de NNyA con discapacidad en la provincia de Santa Fe. A partir del análisis de las experiencias y los relatos de las profesionales entrevistadas, fue posible abordar este objetivo, identificando las distintas formas de participación de la TO en el PPI, así como los factores que influyen, limitan o potencian su impacto en las trayectorias escolares.

Los resultados evidencian que la intervención profesional adquiere mayor relevancia en aquellos contextos en los que se desarrolla de manera activa, reconocida y articulada con el equipo interdisciplinario, y cuando el PPI se utiliza como herramienta flexible y situada que orienta las prácticas. En estos casos, se aporta una mirada integral que vincula al estudiante con las demandas escolares y el contexto institucional, favoreciendo la identificación de barreras, la construcción de apoyos y la promoción de una participación significativa.

Sin embargo, el estudio muestra que estas situaciones no ocurren de manera uniforme ni están garantizadas. Por el contrario, aparecen atravesadas por condiciones institucionales, de formación y por marcos normativos que, en muchos casos, limitan la participación de la TO en la elaboración y seguimiento del PPI. La falta de reconocimiento del rol profesional, el desconocimiento de los alcances de la disciplina y la persistencia de prácticas escolares tradicionales dificultan que el PPI funcione como una herramienta real de inclusión. En este sentido, la hipótesis que guió el trabajo se confirma de manera parcial, ya que la relación entre la TO y el PPI se fortalece únicamente cuando existen condiciones institucionales que la habilitan.

En consonancia con el enfoque cualitativo y exploratorio adoptado, las conclusiones no buscan generalizarse a todos los contextos educativos ni a todas las prácticas de TO de la provincia. Sin embargo, los resultados permiten visibilizar situaciones que se repiten en distintos escenarios y aportan elementos relevantes para seguir reflexionando sobre la educación inclusiva y los desafíos que atraviesan las prácticas profesionales en este campo.

Desde este posicionamiento, se considera que la presente investigación cumplió con los objetivos específicos propuestos y permitió dar respuesta a los interrogantes planteados, aportando conocimiento situado sobre la relación entre TO y el PPI en los procesos de inclusión educativa en la provincia de Santa Fe. Este aporte contribuye a visibilizar el lugar que ocupa la disciplina en el acompañamiento de las

trayectorias escolares de NNyA con discapacidad y en la construcción de prácticas inclusivas en el contexto escolar.

En relación a las limitaciones del estudio, cabe señalar la ausencia de respuestas por parte del Colegio de Terapistas Ocupacionales de Santa Fe de la primera circunscripción, lo que implicó que las participantes que respondieron el formulario y luego fueron entrevistadas, pertenecieran exclusivamente al Colegio de Terapistas Ocupacionales segunda circunscripción. A su vez, el número reducido de entrevistas y su selección intencional limitan la posibilidad de garantizar los resultados al conjunto de terapeutas ocupacionales de la provincia de Santa Fe. A ello se suma el recorte temporal y geográfico del estudio y el uso exclusivo de entrevistas como herramienta de recolección de datos. No obstante, estas limitaciones no desestiman los aportes del presente estudio, sino que lo posicionan como una investigación de carácter exploratorio que abre posibles líneas futuras de indagación, tales como el análisis de las percepciones docentes sobre el rol de la TO o a analizar experiencias institucionales donde su participación en el PPI esté más afianzada.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos, se plantean algunos interrogantes que pueden constituir un punto de partida para futuras investigaciones:

- ¿Cómo perciben los equipos docentes el rol de la Terapia Ocupacional en la elaboración, implementación y seguimiento del Proyecto Pedagógico Individual?
- ¿Qué características adquiere la intervención de la Terapia Ocupacional en instituciones educativas donde su participación en el PPI se encuentra formalmente reconocida?
- ¿De qué manera las condiciones institucionales y normativas influyen en la continuidad y el alcance de las intervenciones de la Terapia Ocupacional en el ámbito escolar?
- ¿Qué diferencias se observan en la implementación del PPI según el nivel educativo (inicial, primario y secundario)?

X. REFERENCIAS:

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollando escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea
- Ainscow, M. (2012). *Moving knowledge around: Strategies for promoting equity in education*. Routledge.
- American Occupational Therapy Association. (2020). *Occupational therapy practice framework: Domain and process* (4th ed.) [Marco de trabajo de la terapia ocupacional: Dominio y proceso]. *American Journal of Occupational Therapy*, 74(Suppl. 2), 7412410010.
- Argentina. (1981). *Ley N° 22.431 de Protección Integral de las Personas con Discapacidad*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina. (1994). *Constitución de la Nación Argentina*. Congreso de la Nación.
- Argentina. (2005). *Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina. (2006). *Ley N° 26.206 de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina. (2009). *Ley N° 26.378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina. (2014). *Ley N° 27.044. Jerarquía constitucional para la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Boletín Oficial de la República Argentina.

- Asociación Argentina de Terapistas Ocupacionales (2022) *Terapia Ocupacional en contextos educativos. Guía para el trabajo*. Buenos Aires, AATO.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- CAST, Center for Applied Special Technology. (2018). *Pautas para el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), versión 2.2*.
- Case-Smith, J., & O'Brien, J. C. (2014). *Occupational therapy for children and adolescents* (7th ed.). Elsevier.
- Consejo Federal de Educación. (2011). *Resolución CFE N° 155/11. Reorganización de la Modalidad de Educación Especial*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución CFE N° 311/16. Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad*.
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución CFE N° 311/16. Lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación obligatoria*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Coster, W. (2013). Participation in school: Measurement, development, and occupational therapy implications. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(5), 1–10.
- Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa: De nuevo “voz y voto” a las personas y colectivos más vulnerables*. Narcea.
- Echeita, G., & Duk, R. (2018). Barreras para la participación escolar de estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 45–63.

- Exner, M. (s.f.). *Elaboración del PPI, proyecto pedagógico para la inclusión: Módulo 3 - Legislación (Material de curso)*. Fundación FLEDNI.
- Exner, M. (s.f.). *Elaboración del PPI, proyecto pedagógico para la inclusión: Módulo 4 - Legislación (Material de curso)*. Fundación FLEDNI.
- Exner, J. (2015). *La integración de los equipos externos en la planificación educativa: Estrategias para la educación inclusiva*. Editorial Académica.
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 1–13.
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson
- Fyrd, P. (2008). *El proyecto educativo individual: Aportes para pensar la diversidad en la escuela*. Novedades Educativas.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica* (10.^a ed.). Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). México: McGraw-Hill Education.
- Inter-Agency Support Group for the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (2014). *Accesibilidad y diseño universal: Nota de políticas*. Naciones Unidas.
- Kielhofner, G. (2008). *Model of human occupation: Theory and application* (4th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.

- King, G. , King, S., Rosenbaum, P., & Goffin, R. (2009). Family-centered service for children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 29(2), 105–127.
- King, G., Strachan, D., Tucker, M., Duwyn, B., Desserud, S., & Shillington, M. (2009). *The application of a transdisciplinary model for early intervention services. Infants & Young Children*, 22(3), 211–223.
- Koenig, K. (2011). Occupational therapy in inclusive schools: Promoting participation for students with disabilities. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention.* , 4(1), 1–18.
- Koenig, K., & Rudney, S. (2010). Collaborative occupational therapy in schools. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 3(1), 5–23.
- Lamas, M. (2020). *Prácticas educativas inclusivas y trabajo colaborativo en la escuela*. Ediciones Novedades Educativas.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Lineamientos para la educación inclusiva*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2011). *Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/128794/636542/file/DISE%C3%91O%20CURRICULAR.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU. <https://www.un.org>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU. <https://www.un.org>

Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/75356>

Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos* (4.^a ed.). CIOMS. URL: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/34457>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.

Pallisera, M., & Fullana, J. (2017). Barreras en escuelas y discapacidad: Análisis desde la perspectiva educativa. *Revista de Educación*, 378, 87–108.

Parra Dussan, Carlos. (2010). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: antecedentes y nuevos enfoques. *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16).

Ricciardi Lima, F. (2022). *Escuela, inclusión y Terapia Ocupacional: Aportes para el acompañamiento de trayectorias educativas*. Editorial Brujas.

Rodger, S.(2014). Contexts of occupational therapy in schools: Enabling participation. *British Journal of Occupational Therapy*, 77(3), 123–130.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Townsend, E., & Wilcock, A. A. (2004). *Occupational justice and client-centred practice: A dialogue in progress*. Canadian Journal of Occupational Therapy, 71(2), 75–87.
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de la Investigación*. Buenos Aires, Lumen Humánitas.
- Schmelkes, S. (2018). *La inclusión educativa: desafíos y tensiones en la práctica escolar*. Paidós.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Souza Minayo, M. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires.
- UNESCO. (2005). *Orientaciones para la inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Education for inclusive societies: A guide to support inclusion and participation in education*. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2019). *Niñez y discapacidad en América Latina y el Caribe*. UNICEF.
- UNICEF. (2019). *Notas de Orientación Programática sobre Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad 2018-2021*. UNICEF.

Villagra, A. (2024). *Trabajo transdisciplinario en contextos escolares inclusivos*.
Universidad Nacional de San Martín.

World Federation of Occupational Therapists. (2016). *Declaración de posicionamiento:
Servicios de Terapia Ocupacional con Prácticas Basadas en Escuelas para
Niños y Jóvenes* (M. Cohn, trad.). WFOT.
<https://www.wfot.org/resources/occupational-therapy-services-in-school-based-practice-for-children-and-youth>

XI. ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario.

Formulario para Licenciados/as en Terapia Ocupacional

En el marco de la realización de la Tesina para obtener el título de grado de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad del Gran Rosario, la/o invitamos a participar de la investigación.

La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación de las intervenciones de Terapia Ocupacional con el Proyecto Pedagógico Individual de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la provincia de Santa Fe.

Los datos son confidenciales y de uso exclusivo para la investigación.

La respuesta de este e-mail es voluntaria, y usted está manifestando su voluntad y aceptación a participar de este proyecto.

* Indica que la pregunta es obligatoria

Nombre y apellido: *

Tu respuesta

Lugar de residencia: *

Tu respuesta

¿Es usted graduado/a en Terapia Ocupacional o en la Lic. en Terapia Ocupacional? *

- ☐ SI
- ☐ NO

¿Cuenta usted con el título habilitante y matrícula vigente en la provincia de Santa Fe? *

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Trabaja o ha trabajado con niños/as y/o adolescentes con discapacidad? *

Tu respuesta

¿Tuvo algún acercamiento al tema Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI)? *

- ☐ Sí
- ☐ No

Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿intervino o interviene en procesos vinculados a la elaboración, implementación o seguimiento del PPI? *

Tu respuesta

¿Estarías dispuesto/a a tener una entrevista con las investigadoras para profundizar sobre el tema PPI en niños/as y adolescentes con discapacidad? *

☐ SI

☐ NO

En caso de que su respuesta sea afirmativa, le solicitamos algún dato de contacto (e-mail, teléfono, red social) que utilice con frecuencia para comunicarnos con usted. *

Tu respuesta

Anexo 2: Modelo de Consentimiento Informado Libre y Voluntario.

Hoja de información

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Relación entre las intervenciones de Terapia Ocupacional y el Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la provincia de Santa Fe” cuyas responsables son Bellocq María Lucila, DNI. 43.031.244 y Quinteros Camila Maitén, DNI. 41.975.073.

Dicha investigación, tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el título de grado de Licenciada en Terapia Ocupacional de la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es analizar la relación de las intervenciones de Terapia Ocupacional con el Proyecto Pedagógico Individual de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la provincia de Santa Fe.

La investigación se desarrollará a través de una entrevista semiestructurada, en la cual usted deberá responder algunas preguntas sobre la relación de sus intervenciones con el Proyecto Pedagógico Individual de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la provincia de Santa Fe. Durante el desarrollo de la entrevista se tomará nota y se realizará una grabación de voz para registrar los datos obtenidos, siempre y cuando usted nos autorice a utilizar estos recursos.

La participación en esta entrevista es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar la misma en cualquier momento. No implica riesgos físicos ni psicológicos para usted. Su identidad no será develada y toda la información brindada será tratada de manera confidencial y utilizada únicamente con fines académicos. Si bien no se ofrecen beneficios económicos por su participación, su aporte contribuirá significativamente al desarrollo del conocimiento en el campo de la Terapia Ocupacional y la inclusión educativa. La entrevista tendrá una duración aproximada de entre 45 y 60 minutos.

Hoja de Firmas de Consentimiento Informado

Por medio de este documento acepto la invitación a participar en la investigación sobre “Relación entre las intervenciones de Terapia Ocupacional y el Proyecto Pedagógico Individual de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la provincia de Santa Fe”, que es realizada por Bellocq María Lucila y Quinteros Camila Maitén, alumnas de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad del Gran Rosario.

He sido informado/a sobre los objetivos y el trabajo de campo de la misma.

Conozco que las entrevistas son estrictamente confidenciales y anónimas, y la información obtenida se utilizará sólo con fines académicos para la investigación.

Comprendo los compromisos que asumo y los acepto expresamente.

Fecha:

Firma y aclaración del participante:

Firma y aclaración del investigador:

Firma y aclaración del investigador:

Anexo 3: Guía de entrevista.

1. Usted trabaja con la población de NNyA con discapacidad, ¿hace cuánto tiempo?
2. ¿Cómo participa o ha participado usted en la elaboración del PPI?
3. ¿De qué manera intervino o interviene en la implementación y/o seguimiento del mismo?
4. ¿Cuáles considera que son las principales dificultades que enfrenta para articular su intervención de Terapia Ocupacional con el PPI?
5. ¿Qué factores o recursos facilitan la coordinación entre su trabajo como terapeuta ocupacional y el PPI?
6. ¿Qué estrategias utiliza para superar los obstáculos que se presentan en esta articulación?
7. ¿Qué aspectos o componentes del PPI considera más útiles o importantes para guiar su intervención como terapeuta ocupacional?
8. ¿De qué manera el PPI refleja las necesidades específicas de los NNyA con discapacidad que atiende?
9. Desde su perspectiva profesional, ¿cómo contribuye la Terapia Ocupacional a la implementación del PPI de los NNyA con discapacidad?
10. ¿Cómo describiría la relación y colaboración que mantiene con las familias de los NNyA con discapacidad?
11. ¿Qué mecanismos o espacios existen para la comunicación y el trabajo conjunto entre usted, las familias y el equipo docente?
12. ¿De qué manera cree que esta coparticipación optimiza los resultados del PPI?
13. ¿Podría compartir alguna experiencia o situación en la que la colaboración entre terapeuta ocupacional, familia y docentes haya sido especialmente positiva o desafiante?
14. ¿Qué aspectos considera que podrían fortalecerse para mejorar la coparticipación entre los diferentes actores involucrados en el PPI?

Anexo 4. Respuestas del formulario para Licenciados/as en Terapia Ocupacional.

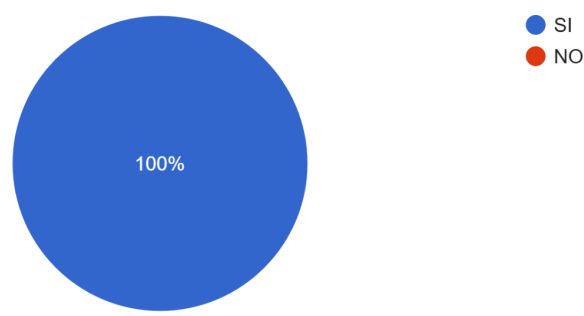
Lugar de residencia:

9 respuestas

Villa Constitución
Villa Constitucion
Zavalla
Rufino
Rosario
Santa Fe capital
Teodelina
Arroyo seco
venado tuerto

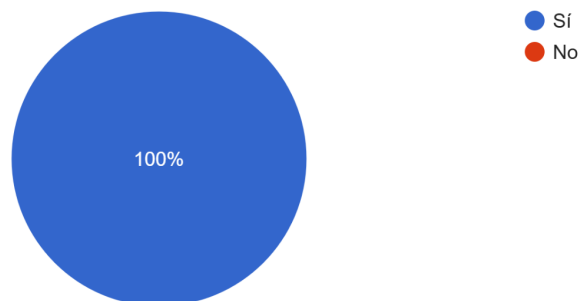
¿Es usted graduado/a en Terapia Ocupacional o en la Lic. en Terapia Ocupacional?

9 respuestas



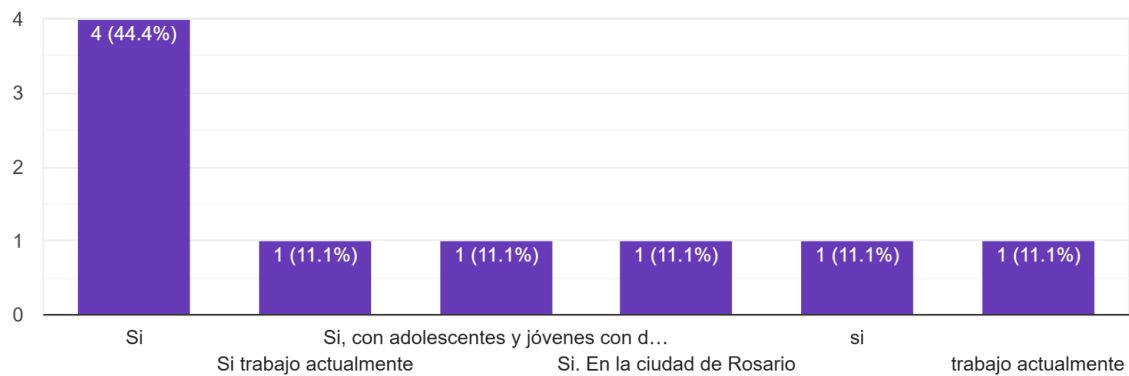
¿Cuenta usted con el título habilitante y matrícula vigente en la provincia de Santa Fe?

9 respuestas



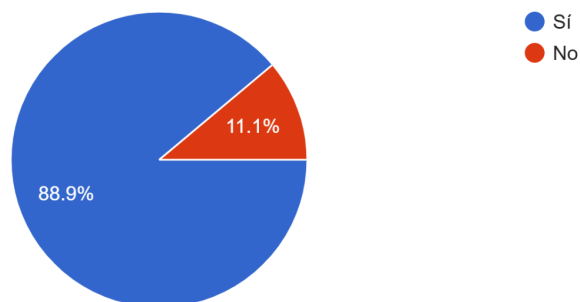
¿Trabaja o ha trabajado con niños/as y/o adolescentes con discapacidad?

9 respuestas



¿Tuvo algún acercamiento al tema Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI)?

9 respuestas



Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿intervino o interviene en procesos vinculados a la elaboración, implementación o seguimiento del PPI?

9 respuestas

Si
No
Si, formo parte de un Servicio de Apoyo a la Integración escolar
Si. En general se acompaña a los docentes en la elaboración y seguimiento del PPI
Si, como herramienta fundamental donde confluyen los procesos inclusivos
no
Implementaron y objetivos con juntos que puedan trabajarse en consultorio
intervengo sugiriendo el ppi, y trabajo en conjunto con el área de psp y la escuela integradora

¿Estarías dispuesto/a a tener una entrevista con las investigadoras para profundizar sobre el tema PPI en niños/as y adolescentes con discapacidad?

9 respuestas

