



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

**Título: “Planificación del proyecto de vida de los estudiantes
con discapacidad intelectual leve y moderada en el proceso de
transición a la vida adulta”**

Autor/res:

Carolina Andrea Zamora – N.º DNI 42172570

Rocío Valentina Donatiello – N.º DNI 43289881

Director/a:

Lic. Verónica Villafañe

**Lugar:
Rosario**

Fecha de presentación

13/07/2026

Firma autor/es

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Carolina', written in a cursive style.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Rocío', written in a cursive style.

TÍTULO

“PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE Y MODERADA EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA”

Autoras:

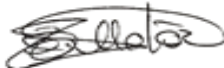
Carolina Andrea Zamora

Firma: 

Rocio Valentina Donatiello

Firma: 

Tutora: Verónica Villafañe

Firma: 

AGRADECIMIENTOS

A nuestra directora, Lic. Verónica Villafañe, quien nos acompañó con dedicación y compromiso en cada etapa del proceso, orientándonos con sus conocimientos y sugerencias en la construcción de esta investigación.

A los directivos y docentes de las instituciones de educación especial que participaron de esta investigación, por abrir las puertas de sus espacios y poner a disposición su tiempo, su experiencia y su saber, posibilitando la realización de las entrevistas.

A los y las docentes entrevistados/as, quienes con generosidad compartieron sus reflexiones, vivencias y perspectivas, enriqueciendo profundamente este trabajo.

A nuestras familias y seres queridos, por el apoyo incondicional, la paciencia y el amor que nos sostuvieron a lo largo de todo este recorrido académico.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal describir las estrategias implementadas por docentes de una institución de educación especial de San Miguel de Tucumán para acompañar la planificación del proyecto de vida de estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada en el proceso de transición a la vida adulta. A partir de un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental de alcance descriptivo, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a siete docentes de educación especial con experiencia en el trabajo con jóvenes con discapacidad intelectual. Luego de dicha instancia, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información, organizando las categorías de manera deductiva y utilizando el criterio temático para la separación de las unidades de contenido. Entre los principales resultados obtenidos, según lo expresado por las personas entrevistadas, se destaca que la construcción del proyecto de vida en jóvenes con discapacidad intelectual constituye un proceso complejo y multidimensional. Los docentes señalan que sus expectativas y prácticas pedagógicas inciden directamente en las posibilidades de autonomía e inclusión de los estudiantes. Asimismo, se identifican estrategias institucionales vinculadas a talleres pre laborales, prácticas laborales y proyectos interdisciplinarios, junto con la relevancia del acompañamiento familiar como factor clave en la transición. También se evidencian tensiones entre los apoyos formalmente disponibles y su implementación real en la práctica cotidiana. Las principales conclusiones se vinculan a la necesidad de generar propuestas pedagógicas centradas en las potencialidades de los jóvenes, el trabajo articulado entre escuela, familia y comunidad, y el fortalecimiento de prácticas inclusivas sostenidas institucionalmente. Se reconoce al psicopedagogo como agente fundamental en la orientación, construcción de autonomía y promoción de redes de apoyo que favorezcan la inclusión social y laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual.

PALABRAS CLAVE: discapacidad intelectual, proyecto de vida, transición a la vida adulta, educación especial, autonomía

ÍNDICE GENERAL

1.INTRODUCCIÓN	6
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1 Discapacidad intelectual: conceptualizaciones y definiciones	10
2.2 Jóvenes con DI; Proyecto de vida y proyecto Educativo.	11
2.2 Discapacidad y calidad de vida: nuevos enfoques y perspectivas	12
2.3 Apoyos y recursos institucionales.....	13
2.3.1 Marco Normativo de las Personas con Discapacidad	17
2.4 Barreras en la DI.....	18
2.5 Prácticas Inclusivas y el rol del docente.	23
2.6 Acompañamiento familiar en la DI. Proyecto de Vida y Transición a la vida adulta	24
3. Metodología	26
3.1 Problema:.....	26
3.2 Objetivos	26
3.3 Enfoque Metodológico	27
3.4 Diseño y Alcance	28
3.5 Participantes.....	29
3.6 Instrumento de recolección de datos.....	29
3.7 Procedimientos	29
3.8 Análisis de Datos	30
4. Resultados	32
4.1 Percepciones sobre el proyecto de vida en discapacidad intelectual	32
4.2 Acciones relevantes para fomentar la autonomía y la preparación a la vida adulta	33
4.3 Articulación con las familias para la planificación del proyecto de vida.....	36
4.4 Percepciones sobre los Apoyos institucionales con los que cuentan docentes y estudiantes	39
4.5 Barreras y facilitadores en la articulación	42
Conclusiones	45
Referencias	49
Anexos	53

1.INTRODUCCIÓN

La transición a la vida adulta constituye una etapa de especial relevancia para los estudiantes con discapacidad intelectual, ya que implica la construcción progresiva de un proyecto de vida que contemple sus intereses, capacidades y expectativas futuras. Pensar la adultez como un horizonte posible para estas personas supone reconocer que la toma de decisiones sobre el propio futuro, el acceso a espacios de participación social, educativa y laboral, así como el ejercicio de una ciudadanía plena, deben ser promovidos y acompañados desde las instituciones educativas, las familias y la comunidad en general.

En este sentido, la planificación del proyecto de vida adquiere particular importancia durante los últimos años de escolaridad, dado que representa una oportunidad para favorecer procesos de autodeterminación, participación y desarrollo de competencias orientadas a la vida adulta. No obstante, la concreción de estas prácticas depende, en gran medida, de las estrategias implementadas por los profesionales que acompañan las trayectorias educativas de los jóvenes con discapacidad intelectual.

Diversas investigaciones han abordado la transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad intelectual, destacando la importancia de los apoyos, la articulación entre servicios y la participación activa de los propios jóvenes en la toma de decisiones sobre su futuro.

En Argentina Rubiolo et al. (2021) analizaron las percepciones de docentes y equipos técnicos respecto de los apoyos brindados durante la transición a la vida adulta en instituciones de nivel secundario de la provincia de Córdoba, evidenciando consenso en torno a la necesidad de promover la autodeterminación y señalando dificultades vinculadas a la coordinación intersectorial y al empoderamiento de los jóvenes como sujetos de derechos.

En España, Pallisera et al. (2013), realizaron una investigación en profundidad, utilizando el método Delphi aplicado a dos paneles de expertos del ámbito escolar y postescolar, en donde se detectaron discrepancias entre los

centros ordinarios y los centros de educación especial en cuanto a la visión global del proceso de transición, así como falta de sistematización en los itinerarios de apoyo y escasa coordinación entre servicios educativos y postescolares.

En esta línea, Fullana Noell et al. (2015) evaluaron un Programa de Transición a la vida adulta, dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto postescolar, mediante un enfoque cualitativo basado en entrevistas y grupos focales con jóvenes, familias y profesionales. Los resultados destacaron la tutoría y la orientación individualizada como elementos clave para mejorar la motivación de los jóvenes y favorecer su participación en la toma de decisiones sobre su propio proceso de transición.

Asimismo Martín Arias (2024), a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a profesionales de Fundación Personas en Valladolid, resaltó la influencia del entorno familiar e institucional en el desarrollo de la autonomía de los jóvenes con discapacidad intelectual, identificando como principales barreras la sobreprotección familiar y el estigma social, y como facilitadores la orientación brindada desde los centros de día y el acompañamiento profesional. La autora destacó además el rol del trabajador social como figura clave en el asesoramiento y apoyo emocional a las familias durante el proceso de transición.

Finalmente, Yurrebaso Atutxa (2017) a partir de un estudio que combinó metodología cuantitativa y cualitativa con la participación de profesionales, familias y jóvenes de las Aulas de Aprendizaje de Tareas del País Vasco, identificó siete buenas prácticas para la planificación de la transición a la vida adulta, entre las que destacan la participación de los jóvenes y la promoción de la autodeterminación, la implicación de las familias, la planificación individualizada y la articulación entre los servicios educativos y postescolares.

La autora señaló además que estas prácticas se desarrollan de manera desigual en los distintos centros, evidenciando dificultades para la inclusión en entornos ordinarios y para la diversificación de las experiencias laborales.

A pesar de los aportes realizados por estas investigaciones, se observa que la mayoría de los estudios se han centrado en el análisis de los apoyos, la articulación interinstitucional y la participación de los jóvenes y sus familias. Sin embargo, son escasas las investigaciones que abordan específicamente las estrategias implementadas por docentes de educación especial para acompañar la planificación del proyecto de vida de estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada durante el proceso de transición a la vida adulta.

En el contexto argentino, los antecedentes encontrados resultan aún limitados y, particularmente, durante el proceso no se identificaron investigaciones desarrolladas en San Miguel de Tucumán que analicen esta problemática desde la perspectiva de los docentes de educación especial.

En consecuencia, se reconoce la existencia de un vacío empírico que justifica la presente investigación y da origen a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las estrategias que implementan los docentes de educación especial de San Miguel de Tucumán para acompañar la planificación del proyecto de vida de estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada en el proceso de transición a la vida adulta?

La relevancia de este estudio para el campo de la Psicopedagogía radica en la posibilidad de profundizar la comprensión de aquellos factores educativos, familiares e institucionales que intervienen en la construcción de proyectos de vida de jóvenes con discapacidad intelectual. Asimismo, busca aportar conocimientos situados sobre las prácticas docentes desarrolladas en el ámbito de la educación especial, contribuyendo a la generación de estrategias que favorezcan procesos de transición más inclusivos y orientados hacia una mayor autonomía y participación social.

En función de lo expuesto, el objetivo general de esta investigación consiste en describir las estrategias implementadas por docentes de una institución de educación especial de San Miguel de Tucumán para acompañar la planificación del proyecto de vida de estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada en el proceso de transición a la vida adulta.

De este propósito se desprenden los siguientes objetivos específicos: analizar las percepciones de los docentes sobre el proyecto de vida en jóvenes con discapacidad intelectual; identificar las acciones educativas desarrolladas para promover la autonomía y la preparación hacia la vida adulta; analizar cómo los docentes articulan con las familias en la planificación del proyecto de vida; describir los apoyos y recursos institucionales disponibles para facilitar la transición; y detectar las barreras y facilitadores presentes en la articulación entre la escuela, la familia y otros servicios externos.

La estructura de la presente tesina está conformada por tres grandes apartados. El apartado correspondiente al marco teórico, en el cual se desarrollan las categorías conceptuales que sustentan la investigación: la discapacidad intelectual y sus definiciones actuales; los conceptos de proyecto de vida, autodeterminación y calidad de vida en relación con jóvenes con DI; los apoyos y recursos institucionales disponibles; el marco normativo nacional e internacional; las barreras al aprendizaje y la participación; las prácticas inclusivas y el rol del docente; y el acompañamiento familiar en el proceso de transición a la vida adulta.

En cuanto al apartado, Marco Metodológico, expone el problema de investigación, los objetivos, el enfoque y diseño adoptado, la descripción del escenario empírico y los participantes, el instrumento de recolección de datos y los procedimientos de análisis empleados.

Por consiguiente, el apartado de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas, organizados en torno a cinco categorías: conceptualización sobre el proyecto de vida en discapacidad intelectual; acciones relevantes para fomentar la autonomía y la preparación a la vida adulta; articulación con las familias; percepciones sobre los apoyos institucionales; y barreras y facilitadores en la articulación. Finalmente, el apartado conclusiones, en las que se recuperan las principales reflexiones surgidas del proceso investigativo y se ofrecen posibles aportes para la práctica psicopedagógica y educativa, junto con sugerencias para futuras líneas de investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Discapacidad intelectual: conceptualizaciones y definiciones

Desde la perspectiva de (Verdugo & Schalock, 2010) la DI se entiende a partir de un modelo ecológico y contextual, que deja de concebirla como un atributo individual para poner el acento en la interacción entre la persona y su entorno. Esta visión se encuentra en sintonía con el modelo social de la discapacidad, el cual resalta que las barreras contextuales desempeñan un papel determinante en la configuración de la misma.

En esta línea, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, anteriormente AAMR) define a la DI como una condición caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, las cuales se expresan en habilidades conceptuales, sociales y prácticas, con origen antes de los 18 años (AAIDD, 2011)

La definición propuesta por la (AAIDD, 2011) se complementa con cinco premisas fundamentales:

- Las limitaciones deben analizarse en función de los entornos comunitarios propios de la edad y la cultura de la persona.
- La evaluación ha de considerar la diversidad cultural y lingüística, así como posibles diferencias en los ámbitos comunicativo, sensorial, motor y conductual.
- Las limitaciones siempre coexisten con capacidades y fortalezas individuales.
- La descripción de dichas limitaciones tiene como finalidad la identificación de un perfil de necesidades de apoyo.
- La provisión de apoyos personalizados y sostenidos en el tiempo favorece la mejora del funcionamiento y la calidad de vida de las personas con DI (Verdugo & Schalock, 2010)

En cuanto a sus causas, la DI puede explicarse por factores prenatales (alteraciones genéticas, endocrinas, metabólicas, infecciones o traumatismos intrauterinos), perinatales (hipoxia, infecciones o traumatismos durante el parto) o posnatales (infecciones como meningitis o traumatismos craneales en etapas tempranas del desarrollo)

Finalmente, es importante señalar que las personas con DI presentan una amplia heterogeneidad en sus trayectorias de desarrollo, pudiendo compartir ciertos rasgos comunes, pero mostrando a la vez aprendizajes y logros diversos. Esta variabilidad refuerza la necesidad de diseñar apoyos flexibles y ajustados a las particularidades de cada sujeto y a los contextos en los que participa. (Ministerio de Educación, 2019)

2.2 Jóvenes con DI; Proyecto de vida y proyecto Educativo.

Tomando los aportes de Conte et al. (2013). El objetivo básico del proyecto de vida independiente es ofrecer oportunidades y apoyos que fomenten el desarrollo de habilidades sociales, de autonomía personal, de autorregulación y de autodeterminación de las personas con capacidades diversas, además de mejorar su autoestima y su calidad de vida, acercándolas cada vez más a la normalización plena en todos los ámbitos personales y en diferentes contextos (laboral, de la vivienda, social, formativo). (Conte, Orgaz, Sanz, & Amor, 2013)

El proyecto de vida independiente para personas con discapacidad intelectual, promovido a partir del modelo social, de la autodeterminación y de la inclusión social, se puede concretar en los siguientes componentes: participación laboral (acceso al empleo), vivienda compartida (emancipación de la familia), participación ciudadana (inclusión social) y formación permanente (en entornos inclusivos). Por otro lado, la autodeterminación es una de las ideas fundamentales que debe regir el funcionamiento de todos los ámbitos del proyecto y constituye un concepto clave a la hora de entender la expresión libre de cualquier persona. (Conte, et al 2013)

Desde la perspectiva de la autodeterminación, Wehmeyer (2006) plantea que toda persona tiene la capacidad de actuar como agente causal de su propia vida. Esto implica que, aun cuando existan necesidades de apoyo, los jóvenes con discapacidad intelectual pueden y deben participar en la definición de sus objetivos personales y en la toma de decisiones significativas. La autodeterminación, entendida como la posibilidad de elegir, decidir y autorregular

la propia conducta, se convierte en un componente indispensable del proyecto de vida y un indicador clave de inclusión social.

Por su parte Verdugo & Schalock (2010) destacan que la planificación del proyecto vital debe estar estrechamente vinculada al enfoque de calidad de vida. Esto significa que el proyecto de vida no puede limitarse a metas abstractas, sino que debe considerar dimensiones concretas como el bienestar emocional, la integración social, el desarrollo personal, los derechos, la autodeterminación y las relaciones interpersonales. A su vez, los autores señalan que este proceso requiere la provisión de apoyos individualizados, es decir, estrategias, recursos y acompañamientos diseñados en función de las características y necesidades de cada joven, de manera que se maximicen sus oportunidades de participación plena en la comunidad.

Las percepciones y expectativas de los docentes tienen un papel decisivo en este proceso. Tal como plantean Ryan & Deci (2000) el desarrollo de la motivación intrínseca y del sentido de autoeficacia se ve favorecido cuando los entornos educativos ofrecen experiencias significativas y apoyos que refuercen la autonomía. De este modo, cuando los docentes se enfocan en las potencialidades de los estudiantes y generan contextos de confianza, aumentan las posibilidades de que los jóvenes se proyecten hacia el futuro con mayor seguridad y sentido de pertenencia. En cambio, cuando predominan las expectativas bajas o centradas en la limitación, se corre el riesgo de obstaculizar la construcción de un proyecto de vida autónomo.

2.2 Discapacidad y calidad de vida: nuevos enfoques y perspectivas

Tomando los aportes del autor Barton (2009) la discapacidad ha sido históricamente abordada desde una mirada médica y rehabilitadora, centrada en la deficiencia individual, lo que condujo a una comprensión reduccionista del fenómeno y a prácticas segregadoras. En contraposición, sostiene que “concebir la discapacidad como una forma de opresión social implica reconocer la naturaleza de la discriminación y la exclusión en sus complejas y variadas formas, que se consideran esencialmente significativas” (p.137). Desde esta perspectiva, la discapacidad se entiende como una construcción social vinculada

a las condiciones y relaciones socioeconómicas, siendo prioritario “identificar, desafiar y eliminar las barreras discapacitadoras” (p.137) que limitan la participación y el ejercicio de derechos. El autor destaca que “entender la discapacidad como una forma de opresión social es uno de los rasgos fundamentales que subyace en los estudios sobre discapacidad” (p.144) y que la lucha por la inclusividad “entraña una exploración rigurosa y constante de las concepciones, cuestiones e interrogantes relacionados con la equidad, la justicia social, la exclusión y la ciudadanía” (p. 138). En este sentido, el campo educativo se configura como un espacio decisivo para promover la participación y la transformación social, ya que “la educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar una sociedad inclusiva” (p. 146). Es por ello que Barton (2009) enfatiza que el objetivo es avanzar hacia “un mundo social y material no discriminatorio y no opresivo” (p.138), donde todas las personas puedan ejercer plenamente su ciudadanía y experimentar los valores inclusivos en sus relaciones y condiciones de vida.

En las últimas décadas, se ha producido un desplazamiento hacia modelos más inclusivos. En esta línea, Schalock &Verdugo (2013) sostienen que la discapacidad intelectual debe entenderse no sólo desde las limitaciones en el funcionamiento intelectual, sino también en relación con el desempeño adaptativo en contextos de la vida diaria. Los autores destacan que la discapacidad se manifiesta en la interacción entre las capacidades personales y los apoyos disponibles, lo cual implica reconocer la importancia de diseñar estrategias individualizadas que favorezcan la autonomía, la participación social y la calidad de vida de las personas.

2.3 Apoyos y recursos institucionales

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPD-ONU), proporcionó un apoyo fundamental a la educación inclusiva. Es una convención de derechos humanos y desarrollo que, además de redefinir qué se entiende por “discapacidad”, hace un desglose a través de los diferentes derechos brindando herramientas para su goce efectivo. Entiende a la inclusión como un proceso dado principalmente por la participación

real y busca garantizarla al proponer diferentes prácticas. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008)

La convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad (2008) establece:

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad. (art,24. inciso 5)

El derecho a la salud, la educación, la participación en la vida política y pública, y la vida cultural, recreación y deporte también están protegidos. Se establece el principio de "ajustes razonables", que consiste en modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones con los demás. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008)

Mediante las leyes conformadas se dieron paso a nuevas políticas como proyectos y planes de acción para las personas con discapacidad a continuación se detallarán algunas de ellas;

- **Políticas Educativas inclusivas**

Si bien la inclusión, en general, y la educación inclusiva, en particular, son responsabilidad del conjunto de la sociedad, los Estados tienen un rol garante en el derecho a una educación de calidad para todos. Estas garantías se reflejan en: Ofrecer oportunidades educativas de calidad para todos y generar las condiciones necesarias para todas las personas (los contenidos y la calidad de la educación buscan ser relevantes para todos los grupos sociales). Mejorar las

condiciones de acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes con foco en aquellos con mayor riesgo de exclusión, como por ejemplo alumnos con discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades y/o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras) en una educación común. Establecer los mecanismos de seguimiento y evaluación apropiados que permitan medir el impacto, así como la continua mejora de las políticas educativas. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008)

- **Currículum inclusivo**

Las políticas educativas que apuntan a garantizar el derecho a la educación se plasman en distintos niveles de concreción curricular. En nuestro país, la Ley de Educación Nacional ha fijado los grandes objetivos de la educación y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), acordados en el Consejo Federal de Educación con todos los ministros de educación jurisdiccionales, funcionan como organizadores de la enseñanza para generar una base común que revierta desigualdades históricas sobre qué debe enseñarse, qué deben aprender los alumnos y de qué manera se crean las condiciones pedagógicas para que ello suceda. Este primer nivel de concreción acuerda condiciones de unidad en el sistema educativo, a la vez que da lugar a la diversidad jurisdiccional y a que se reconozcan los distintos caminos recorridos. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008)

En Argentina el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación avanzó en la construcción de una política pública dirigida a promover el empleo de las personas con discapacidad o pertenecientes a grupos vulnerables o protegidos. (Neffa & Brown, 2011) se dieron a conocer diferentes tipos de programas centrados en la promoción de empleos para las PCD:

- **Programa Promover la Igualdad de Oportunidades de Empleo**

El 15 de febrero del 2011, a través de la Resolución del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad N.º 124, se creó el Programa Promover la Igualdad de Oportunidades de Empleo, con el objeto de “asistir a trabajadoras y

trabajadores desocupados con discapacidad en el desarrollo de su proyecto ocupacional, a través de su inclusión en actividades que les permitan mejorar sus competencias, habilidades y destrezas laborales, insertarse en empleos de calidad y/o desarrollar emprendimientos independientes” (Resolución N°124 del MTEySS, 2011)

- **Programa especial de formación y asistencia técnica para el trabajo**

Este programa apuntaba a brindar cursos de capacitación que permitían incrementar las competencias, mejorar las condiciones de empleabilidad y apoyar el proceso de búsqueda de empleos. Las personas beneficiarias de las acciones eran trabajadores desocupados que requerían adquirir nuevas competencias o mejorar sus condiciones para la búsqueda y obtención de empleo y trabajadores subocupados que requerían de nuevos saberes para lograr mayores niveles de competitividad. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008)

- **Programa de Inserción Laboral componente trabajadores con discapacidad**

Su propósito es brindar ocupación a personas con discapacidad y con baja calificación laboral, desocupados. Los trabajadores reciben una ayuda económica durante 12 meses, que es computada como parte del salario -de acuerdo con el salario de convenio correspondiente a ese puesto de trabajo-. Las actividades desarrolladas deben tender a mejorar las condiciones de empleabilidad de las personas que participan y/o la calidad de vida de la población de la comunidad a la que pertenecen. Este programa fue creado por la resolución 802 del 2004 con el objetivo de insertar laboralmente en el sector privado a trabajadores con discapacidad y a los pertenecientes a los grupos vulnerables de desocupados. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008)

- **El programa de empleo comunitario (PEC) para personas con discapacidad.**

El PEC brinda ocupación mediante proyectos productivos a trabajadores con discapacidad, desocupados o subocupados, mayores de 16 años, que no perciben ningún beneficio de seguridad social, a excepción de las pensiones por madre de 7 hijos, ex combatientes o razones de invalidez según la Ley N°18.910. Los proyectos deben promover experiencias asociativas en torno a micro emprendimientos productivos, brindando herramientas para la generación de autoempleo. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008)

- **Programa de asistencia a los trabajadores de los talleres protegidos de producción.**

El programa creado mediante la Resolución N° 937 del año 2006 del MTEySS ofrece una ayuda financiera mensual a personas con discapacidad, que forman parte de los talleres protegidos productivos y que funcionan en una organización no gubernamental. Estas deben estar inscriptas en un registro y a cambio reciben ayuda económica y apoyo técnico. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008)

2.3.1 Marco Normativo de las Personas con Discapacidad

El Estado argentino considera como central el modelo de derechos humanos de la discapacidad reflejado en la CDPD-ONU, aprobada en el país mediante la Ley Nacional N° 26.378 del año 2008 y con jerarquía constitucional mediante la Ley N° 27.044 en el año 2014. Dicho modelo establece que la discapacidad es un constructo dinámico (un concepto que evoluciona), resultante del cruce entre la persona con una deficiencia y las barreras que la sociedad le presenta, dificultando o denegando el acceso y la participación activa en los ámbitos sociales, en igualdad de condiciones con los demás. En este sentido, la Ley N° 26.378 establece en su artículo 1 que: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales,

intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008)

2.4 Barreras en la DI

Las barreras han sido definidas como obstáculos a la inclusión que dificultan o limitan el aprendizaje, pertenencia y participación activa, en condiciones de igualdad, en los procesos educativos (Ainscow M. , 2004)

Hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes, significa que hay que cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, significa que ha de cambiar el currículum, significa que ha de cambiar la organización escolar, significa que han de cambiar los sistemas de evaluación. Hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya algunos niños o niñas que no aprenden en sus aulas (Melero, 2012)

Saber cuáles son las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la cultura de la diversidad. Para poder construir esa escuela sin exclusiones son necesarias culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas. Con las prácticas pedagógicas simples no se puede lograr una escuela sin exclusiones. Se hace necesaria una pedagogía más compleja donde las personas y las culturas diferentes puedan “aprender a aprender” (Melero, 2012)

Para Melero (2012) Las barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela son: Barreras Políticas, Barreras Culturales y Barreras Didácticas.

- **Barreras Políticas**

La primera barrera que impide el aprendizaje y la participación de alumnado en las aulas y que está obstaculizando la construcción de una escuela pública sin exclusiones, son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes; por un lado, hay leyes que hablan de Una Educación para todos (UNESCO 1990) y, simultáneamente, se permiten colegios de educación especial, Por otra parte se habla de un currículum diverso y para todos y, a la vez, se habla de adaptaciones curriculares. Hay leyes que hablan de la necesidad del trabajo cooperativo entre el profesorado y en otras se afirma que el profesor de apoyo debe sacar a los niños y a las niñas fuera del aula común. Todo este tipo de contradicciones de política educativa oscurecen la construcción de la escuela inclusiva. La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en práctica de las mismas. El apoyo de las políticas tiene que ser compatible con las prácticas educativas inclusivas, si realmente aquellas pretenden servir de apoyo y no mermar los esfuerzos del profesorado. (Melero, 2012)

- **Barreras Culturales**

Una segunda barrera que impide la inclusión es la cultura generalizada en el mundo de la educación de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, “normal” y el “especial” y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que este último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión pasando por la segregación y la integración. Para llegar a esta dicotomización se han empleado gran cantidad de tiempo y esfuerzo buscando una clasificación diagnóstica para determinar quién es “normal” y quien “especial” pase al hecho de que hay gran cantidad de investigaciones que indican que dichos diagnósticos y clasificaciones se hacen de manera poco fiable (STOBART, 2010). A pesar de las buenas intenciones del profesorado por denominar a las personas excepcionales como de “necesidades educativas especiales”, más que una ayuda este tipo de lenguaje lo que genera es un estigma. Y lo mismo ocurre cuando se habla de evaluación diagnóstica: más que una ayuda para mejorar la educación de las personas diversamente hábiles es

un etiquetaje que produce mayor segregación y discriminación. Hay que romper la cultura de la desconfianza que genera este tipo de diagnósticos, porque cuando se habla de capacidades se suelen centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en subrayar aquellas y no en superarlas. (Melero, 2012)

Además de estas barreras políticas y culturales existe un cumulo de barreras didácticas que impiden la inclusión entre ellas se señalan las siguientes:

- **Barreras Didácticas/Educativas**

El concepto de barreras al aprendizaje y la participación se encuentra entrelazado con el concepto de educación inclusiva y con el modelo de derechos humanos de la discapacidad, en referencia a todos aquellos factores presentes en el contexto, en la comunidad escolar, en el ámbito de la cultura, la política y las prácticas, que impiden el pleno acceso, aprendizaje y participación de todos los alumnos. Según Booth & Ainscow (2015) “las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas”. (p. 44)

Para enfrentarse a la cultura de las instituciones educativas es necesario un cambio de la cultura a la sociedad en sí, la cual permita comprender los aspectos teóricos y trabajar en cambiar paradigmas y prejuicios que señalan a las personas con discapacidades intelectuales seres inferiores los cuales deben ser atendidos en otros centros educativos y que a su vez no requieren del apoyo de los individuos que los rodean para enfrentarse a vivir en comunidad (Martínez & Hidalgo, 2020)

Si queremos hablar de escuela inclusiva el profesorado ha de cambiar su mentalidad y en lugar de pensar en el sujeto de aprendizaje, en sus peculiaridades y en su entorno familiar, ha de hacerlo en cómo cambiar los sistemas de enseñanza. Esto implica rechazar las explicaciones de fracaso escolar que se centran exclusivamente en subrayar que son debidas a las características de determinado alumnado y de sus familias y, por el contrario, se requiere analizar qué obstáculos están impidiendo la participación y el aprendizaje de algunos niños y niñas en la escuela. (Melero, 2012)

Es muy común que a medida que se avanza en las prácticas inclusivas aparezcan dificultades en la organización de los centros y contradicciones en las actuaciones del profesorado, precisamente porque no hay consolidada una cultura educativa inclusiva. Esta cultura inclusiva debería comprender, al menos una adecuada formación en el equipo directivo con la inclusión y una buena formación en la educación participativa, una manera distinta de construir el conocimiento (socio constructivismo) evitando el doble currículum en las aulas, un buen conocimiento del trabajo por proyectos, la formación de grupos heterogéneos y trabajo cooperativo entre el alumnado, así como participación de la comunidad escolar en los valores inclusivos. (Melero, 2012)

La enseñanza interactiva y el trabajo por grupos heterogéneos han de ser la nueva estructura organizativa del aula. Ésta se organizará de tal manera que el alumnado se ayude mutuamente y donde el alumnado que “no ofrezca dificultades” sea un soporte importante para aquellos que si las tengan. Toda el aula se convierte en una unidad de apoyo es decir, en una escuela sin exclusiones se requiere de una organización cooperativa de acuerdo a la diversidad de aprendizajes del alumnado (modelo competencial), creándose una nueva cultura en el aula donde el alumnado deja de ser un consumista de conocimientos, individualmente, y se convierte en un amante de la cultura compartida con el profesorado y con sus iguales, donde, además, se establezcan unos criterios de racionalidad y de científicidad en función del alumnado que haya en esa clase, buscando la heterogeneidad en los grupos de trabajo y no la homogeneidad, estableciendo el apoyo dentro del aula y no fuera para evitar las frustraciones y comparaciones, el respeto a los distintos modos y ritmos de aprendizaje, la construcción del conocimiento de manera compartida, la sintonía de acción entre el profesorado de apoyo y el profesorado, etc. Así el aula se convierte en una comunidad de convivencia y aprendizaje. (Melero, 2012)

Cada vez más se está avanzando en el reconocimiento de que la atención a la diversidad debería ser contemplada como un elemento esencial del proceso de la educación para todos. Así, en lugar de poner el énfasis en realizar arreglos adicionales para acomodar a los alumnos con necesidades educativas especiales en un sistema educativo ordinario anquilosado, aparece la idea de

reestructurar los centros para responder a las necesidades de todos los niños. Un cambio fundamentado en una nueva forma de conceptualizar las dificultades educativas, basado en la creencia de que los cambios metodológicos y organizativos que se lleven a cabo para dar respuesta a las dificultades experimentadas por algunos alumnos probablemente beneficiarán a todos los demás. El problema está en encontrar formas de organizar los centros y las aulas de manera que todos los alumnos puedan aprender con éxito. (Sánchez, 2004)

En este sentido, el proceso de la educación inclusiva deberá tender a la eliminación de todas las barreras que limitan el aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos en las actividades educativas.

Reducir las barreras al aprendizaje y la participación implica movilizar recursos. Cuando los valores se presentan de forma clara y son compartidos por la comunidad escolar, entonces se convierten en un enorme recurso para el centro escolar. Se establece un camino común para la mejora, la toma de decisiones y se ayuda a resolver los conflictos. Los valores inclusivos se convierten en un estímulo constante para ampliar la participación en el aprendizaje y en toda la vida del centro. Del mismo modo, el diseño conjunto de las principales intervenciones en un centro, involucrando a los distintos proyectos y programas existentes dentro de un enfoque singular para la mejora, se convierte en un recurso por cuanto genera una mayor claridad de propósito y mejor coherencia entre las acciones. Así como las barreras, los recursos se pueden encontrar en cada aspecto del centro escolar; en sus culturas, sus políticas y sus prácticas; en los edificios, el equipamiento de las clases, los libros, los ordenadores e Internet; en el personal docente y no docente, entre los estudiantes y jóvenes, entre los padres, tutores o cuidadores, en las comunidades y sus directivos. (Booth & Ainscow, 2015)

2.5 Prácticas Inclusivas y el rol del docente.

En el marco de la educación inclusiva, el rol del docente adquiere una relevancia central, ya que se constituye en un facilitador de aprendizajes y en un agente clave para derribar las barreras que enfrentan las personas con discapacidad. Desde la perspectiva de (Borsani, 2018)"el aprendizaje de cada niño, niña o adolescente, sus posibilidades y sus dificultades, está determinado por la interacción que se establece entre el alumno, sus posibilidades, sus dificultades y el entorno" (p. 6)

Además, autores como (Ainscow, 1995)destacan el importante papel de los profesores en este proceso, siendo necesario que se les ayude a encontrar modos de avanzar en la práctica, que tengan en cuenta a todos los alumnos, incluyendo a aquéllos que experimentan dificultades de aprendizaje. Para ello, considera dos estrategias fundamentales: la oportunidad de considerar nuevas prácticas, y apoyo para experimentar y reflexionar sobre las mismas.

La primera estrategia está contextualizada en un trabajo de formación del profesorado en centros con apoyo externo. Desde el mismo, y en un clima de confianza, se estimulará al profesorado a considerar nuevas posibilidades de acción que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos. Se trata de un aprendizaje a través de la experiencia mediante una gran variedad de enfoques activos que animen a considerar la vida del aula a través de los ojos de los alumnos y, al mismo tiempo, a relacionar estas experiencias con la práctica (Ainscow, 1995)

De estas consideraciones se deduce la segunda estrategia consistente en proporcionar oportunidades al profesorado que les faciliten experimentar con nuevas estrategias en las aulas. Esto implica que los profesores puedan trabajar juntos, por parejas, por ejemplo, de manera que puedan ayudarse a desarrollar y valorar conjuntamente las actividades realizadas. Es necesario que el profesor desarrolle una perspectiva crítica ante sus propias experiencias de trabajo en el aula, que le anime a recrear y reinventar nuevos métodos y materiales de enseñanza, a mejorar como docente, y a ampliar su ámbito de trabajo. (Sánchez, 2004)

Los aportes de (Borsani, 2018) constatan en señalar que el docente es un actor fundamental en la construcción de entornos inclusivos, puesto que su intervención pedagógica puede tanto reproducir prácticas excluyentes como habilitar aprendizajes significativos. En definitiva, se reconoce al docente como un agente de cambio que, al multiplicar facilitadores y desarticular barreras, posibilita que cada estudiante despliegue sus capacidades y acceda al derecho a la educación en condiciones de igualdad.

2.6 Acompañamiento familiar en la DI. Proyecto de Vida y Transición a la vida adulta

El apoyo de la familia es un eje crucial en el desarrollo personal y social de los jóvenes con discapacidades intelectuales. Por su parte (Aya Gómez, 2013) argumenta que “la familia constituye el primer contexto de socialización y el apoyo predominante durante la transición a la vida adulta, y a menudo está plagada de desafíos y sentimientos de incertidumbre para los jóvenes y sus cuidadores, como enfatizan varias investigaciones” (p. 155)

Las familias en esta etapa deben aprender a permitir más independencia al joven, ya que como familia pueden detener los sentimientos de sobreprotección que, aunque están arraigados en el amor y el cuidado de sus hijos, pueden ralentizar el desarrollo de características independientes.” Desde el modelo de calidad de vida centrado en la familia, se entiende que las familias de personas con discapacidad alcanzan bienestar cuando disponen de recursos emocionales y materiales, disfrutan de la vida juntos y tienen oportunidades para lograr metas significativas” (p. 157). A través de estos enfoques, el modelo permite la capacitación funcional y/o el empoderamiento familiar e invita a la toma de decisiones e intervención en los procesos de inclusión social y educativa de sus hijos. (Aya Gómez, 2013)

De acuerdo con (Montero Pérez, 2018) sostiene que la orientación familiar es crucial para que las familias fomenten la práctica del aprendizaje

de habilidades para la vida (por ejemplo, comunicación, autocuidado, autodirección e integración social) desde una edad temprana.

Según su investigación en la Escuela Especial José Rafael Silverio, la mayoría de los padres carecen de información sobre cómo ayudar a sus hijos a prepararse para una vida adulta independiente, y la sobreprotección, la incertidumbre y la dependencia son respuestas prevalentes (Montero Pérez, 2018). Otro factor que contribuye a este proceso es la ausencia de espacios sistemáticos de orientación familiar dentro de las instituciones educativas, lo que actúa como una barrera para la conexión entre la escuela, la familia y la comunidad, y por lo tanto limita sus capacidades para participar e integrarse en el aprendizaje de sus hijos. (Montero Pérez, 2018)

De este modo, ambos autores (Aya Gómez, 2013) y (Montero Pérez, 2018) coinciden en que el acompañamiento familiar debe orientarse hacia la promoción de la autonomía y el fortalecimiento de la calidad de vida, implicando la formación de familias informadas, empoderadas y comprometidas en el desarrollo integral de sus hijos. La transición a la vida adulta no solo requiere de apoyos institucionales, sino de un entramado afectivo y educativo que posibilite a las familias transformarse en agentes activos de cambio, capaces de proyectar junto a sus hijos un futuro posible, digno y participativo en la sociedad.

3. Metodología

3.1 Problema:

¿Qué estrategias implementan los docentes de educación especial de una institución de educación especial de San Miguel de Tucumán, para acompañar la planificación del proyecto de vida de los estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada en el proceso de transición a la vida adulta?

3.2 Objetivos

General: Describir las estrategias implementadas por docentes de una institución de educación especial de San Miguel de Tucumán, para acompañar la planificación del proyecto de vida de estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada en el proceso de transición a la vida adulta.

Específicos:

1. Analizar las percepciones de docentes de educación especial sobre el proyecto de vida de los jóvenes con discapacidad intelectual.
2. Identificar las acciones educativas desarrolladas por docentes de educación especial para promover la autonomía y la preparación hacia la vida adulta.
3. Analizar cómo los docentes articulan con las familias para acompañar la planificación del proyecto de vida de los estudiantes con discapacidad intelectual en el proceso de transición a la vida adulta.
4. Describir los apoyos y recursos (tales como equipos técnicos, talleres, convenios laborales o redes interinstitucionales) disponibles en las instituciones educativas para facilitar la transición.
5. Detectar barreras y facilitadores presentes en la articulación entre la escuela, la familia y otros servicios externos desde el punto de vista de los docentes.

3.3 Enfoque Metodológico

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico cualitativo, dado que se buscó comprender las experiencias y significados atribuidos por los docentes de educación especial en torno a las estrategias que implementan para acompañar la planificación del proyecto de vida de jóvenes con discapacidad intelectual leve y moderada, en el contexto de su transición a la vida adulta. Este enfoque permitió aproximarse a los fenómenos desde la perspectiva de los propios actores, reconociendo la singularidad de sus prácticas y discursos. (Hernández Sampieri, 2014)

De acuerdo con (Hernández Sampieri, 2014) la investigación cualitativa se centró en la recolección y análisis de información no numérica, priorizando la interpretación profunda de los datos. A diferencia de los enfoques cuantitativos, no se buscó medir o generalizar resultados, sino comprender la realidad en su contexto natural, a través de un proceso flexible y abierto que se adaptó a las características del campo y de los participantes.

Desde esta mirada, el investigador cumplió un rol activo, participando de manera reflexiva y continua en el proceso de construcción del conocimiento. Tal como señala (Buendía Eisman, 1998) en la investigación educativa cualitativa el investigador se convierte en un mediador entre la teoría y la práctica, estableciendo un diálogo constante entre los marcos teóricos y las experiencias del campo, a fin de otorgar sentido a los datos obtenidos.

La información se recolectó en entornos naturales, es decir, en los espacios institucionales donde los participantes desarrollan sus prácticas cotidianas, lo que permitió acceder a datos en su contexto real (Hernández Sampieri, 2014). Este tipo de abordaje favorece la observación directa de los fenómenos educativos y posibilita analizar las acciones en el lugar donde se producen, sin manipular las condiciones del entorno.

Asimismo, el estudio se estructuró desde una mirada holística e interpretativa, que buscó integrar los diversos factores que intervienen en la planificación del proyecto de vida dimensiones personales, institucionales y familiares. Según (Moreno Rodríguez, 2017), este tipo de análisis procura

comprender los fenómenos en su totalidad, evitando fragmentarlos en variables aisladas y priorizando el sentido que los sujetos otorgan a sus acciones.

En síntesis, el enfoque cualitativo permitió profundizar en la comprensión de las estrategias docentes, reconociendo la multiplicidad de sentidos que los educadores construyeron en torno al acompañamiento de los jóvenes con discapacidad intelectual durante su proceso de transición a la vida adulta (Hernández Sampieri, 2014)

3.4 Diseño y Alcance

El estudio se enmarcó en un diseño no experimental, dado que no se manipularon variables ni se intervinieron los contextos. En esta modalidad, el investigador se limita a observar y describir los fenómenos tal como se presentan en su entorno natural (Hernández Sampieri, 2014). En consecuencia, las prácticas y estrategias docentes fueron analizadas en sus condiciones reales, respetando la dinámica institucional y las interacciones propias de cada espacio educativo. (Buendía Eisman, 1998)

Asimismo, el diseño adoptado fue de tipo transversal, ya que la recolección de la información se llevó a cabo en un único momento del tiempo. Este tipo de diseño posibilita obtener una visión descriptiva del fenómeno en un punto específico, identificando las características y relaciones que emergen entre los elementos observados (Hernández Sampieri, 2014)

El alcance de la investigación fue descriptivo, pues el propósito central consistió en caracterizar las estrategias implementadas por los docentes y los recursos institucionales disponibles para facilitar la transición a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad intelectual. De acuerdo con (Hernández Sampieri, 2014) los estudios descriptivos buscan detallar las propiedades, comportamientos o rasgos de un fenómeno, sin pretender establecer relaciones causales entre las variables.

En este sentido, la investigación se orientó a ofrecer una mirada comprensiva sobre las prácticas educativas, los apoyos institucionales y las

articulaciones con las familias, sin intentar generalizar los resultados más allá del contexto analizado. (Buendía Eisman, 1998)

3.5 Participantes

Participaron en la investigación 7 docentes de educación especial pertenecientes a una institución de gestión privada ubicada en la ciudad de San Miguel de Tucumán. Las edades de las participantes oscilaron entre los 30 y 55 años, siendo la mayoría de género femenino.

Todas contaban con formación terciaria o universitaria en educación especial y desempeñaban funciones en talleres de formación laboral, orientación personal y social.

3.6 Instrumento de recolección de datos

Para relevar los datos se utilizó entrevistas de tipo semiestructuradas.

Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. (Hernández Sampieri R, 2006)

La entrevista estuvo formada por 16 preguntas guía (se adjunta modelo en apéndice), con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes.

3.7 Procedimientos

A partir de los datos administrados se realizó el siguiente procedimiento: la primera aproximación a los participantes se llevó a cabo mediante un mensaje vía mail y/o mensaje telefónico en el cual se comentó acerca de la entrevista y el tema referido. Luego en persona se entregó un consentimiento informado de institución y de participantes. La modalidad de la entrevista y el encuentro fue presencial e individual. La locación de los encuentros se realizó en la institución correspondiente en donde trabajaban. Los materiales que se utilizaron, fueron: protocolos y grabadora de audio.

3.8 Análisis de Datos

Se realizó un análisis de contenido cualitativo de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas, teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de los objetivos específicos. El proceso de construcción de dichas categorías ha sido mixto, combinando instancias deductivas (a partir del marco teórico) e inductivas, emergentes de los propios datos.

Para la organización y sistematización de la información se utilizó el criterio temático, lo que permitió delimitar y clasificar las unidades de contenido según su significado.

Asimismo, se emplearon matrices de análisis con el fin de sintetizar los datos. Se elaboró una matriz por cada categoría, en la cual se dispusieron las subcategorías en las columnas, de este modo se logró la organización clara de la información facilitando su interpretación en función de los ejes temáticos definidos.

En la Tabla 1 se presentan las categorías y subcategorías utilizadas para el proceso de análisis de datos.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Percepciones sobre el proyecto de vida en discapacidad intelectual	● Expectativas percibidas en los estudiantes sobre su futuro ● Valoración de cómo influye la mirada docente
Acciones relevantes para fomentar la autonomía y la preparación a la vida adulta	● Actividades desarrolladas por parte del docente ● Estrategias Institucionales
Articulación con las familias para la planificación del proyecto de vida	● Rol de la familia en el proyecto ● Expectativas familiares ● Acuerdos entre familia y escuela

Apoyos y recursos institucionales para la transición	• Organismos de apoyo en la institución • Articulación con otras instituciones • Tipos de apoyo que promueven la inclusión laboral y social
Barreras y facilitadores en la articulación	• factores que obstaculizan los proyectos • Factores que facilitadores los proyectos

4. Resultados

El presente apartado refleja los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. La información plasmada se encuentra organizada en función de las categorías y subcategorías de análisis planteadas. Partiendo de considerar que la presente investigación presenta un enfoque cualitativo, nos proponemos articular las respuestas obtenidas con las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico, situando puntos de coincidencia o discrepancia según corresponda.

4.1 Percepciones sobre el proyecto de vida en discapacidad intelectual

En el presente apartado se desarrolla las subcategorías vinculadas a las expectativas percibidas en los estudiantes sobre su futuro y la valoración de cómo influye la mirada docente en la construcción del proyecto de vida.

En relación a las **expectativas percibidas en los estudiantes sobre su futuro**, a partir de las entrevistas se observa una coincidencia en las respuestas, en tanto dichas expectativas aparecen fuertemente vinculadas al deseo del joven el contexto familiar, institucional y socio cultural. Estos entornos influyen de manera significativa en las proyecciones que los jóvenes construyen sobre sí mismos, especialmente en lo referido a su posible inserción laboral.

En este sentido, los discursos dan cuenta, de que las oportunidades, los apoyos y las representaciones presentes en dichos contextos configuran las expectativas de su futuro. Sin embargo, también se advierte una tensión entre esas proyecciones y las condiciones reales del ámbito laboral y social, que, en muchos casos, aun no se encuentran plenamente preparadas para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual.

Con respecto a la **valoración de la mirada docente en la construcción del proyecto de vida**, las entrevistas coinciden en señalar al docente como un actor central.

En ese sentido, un entrevistado argumentó:

“Se lo reconoce como un pilar fundamental, cuya influencia se vincula con la motivación, las propuestas de enseñanzas y las oportunidades que se

brindan a los estudiantes” (Entrevistado N°1)

A partir de los relatos, se evidencia que la palabra del docente adquiere un peso significativo, es por ello que una maestra comentó:

“La mirada del docente es fundamental, ya que depende la construcción del proyecto de vida del joven. Muchas veces la familia no cuenta con los conocimientos o herramientas para forjar el futuro de los jóvenes, por lo tanto, el docente cumple un rol central allí donde es necesario orientar, organizar y proponer” (Entrevistado N°2)

Por otra parte, las expectativas docentes inciden directamente en el desarrollo de la autonomía y en la toma de decisiones. Mientras que miradas que reconocen potencialidades favorecen trayectorias más amplias que aquellas centradas en la limitación que pueden restringir oportunidades

Desde el plano teórico (Ryan & Deci, 2000), sostienen que la motivación intrínseca y la autoeficacia se fortalecen en contextos que promueven la autonomía. En este sentido, una mirada docente basada en la confianza y en las potencialidades favorece la construcción de un proyecto de vida más autónomo.

4.2 Acciones relevantes para fomentar la autonomía y la preparación a la vida adulta

En este apartado presentaremos las subcategorías de actividades por parte del docente tutor, y estrategias institucionales.

En cuanto a las **actividades desarrolladas por parte del docente** se destacan los proyectos institucionales planificados de manera interdisciplinaria, como el “proyecto de vida”, el cual es trabajado en conjunto con las familias y distintos profesionales de la institución. Asimismo, se señalan experiencias de micro emprendimientos escolares y prácticas laborales, donde los estudiantes participan en la elaboración y venta de productos, favoreciendo el desarrollo de las habilidades vinculadas al mundo del trabajo.

En esta misma línea, un docente refiere acerca de la implementación de propuestas como:

“Se realizan prácticas laborales, donde se busca que los chicos puedan aprender recorridos en colectivo desde el colegio o desde sus casas hacia los lugares de prácticas. También que puedan aprender habilidades

laborales, y a manejar su plata” (Entrevistado N°2)

Así como también actividades de preparación para entrevistas y simulacros de empleo, lo que evidencia una intencionalidad pedagógica orientada a la generar herramientas concretas para la inserción futura.

A su vez uno de los entrevistados enfatiza la importancia del trabajo grupal y la inclusión real, señalando que:

“Los mejores proyectos son siempre con otros.... con personas de distintas condiciones, resaltando el valor de las construcciones de identidad y pertenencia como parte del proceso de preparación para la vida adulta”.

(Entrevistado N°5)

A partir de lo expuesto, se puede evidenciar que los conjuntos de actividades implementadas por el docente no solo apuntan al desarrollo de habilidades prácticas, sino también la construcción de vínculos, identidad participación social configurando así un abordaje integral de la preparación para la vida adulta.

En esta línea (Borsani, 2018) sostiene que el docente constituye un actor fundamental en la construcción de entornos inclusivos, en tanto sus prácticas pedagógicas pueden habilitar o restringir el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, las actividades desarrolladas por el docente no solo implican la trasmisión de contenidos, sino que configuran oportunidades concretas para que los jóvenes fortalezcan su autonomía y se posicionen de manera activa frente a su propio proyecto de vida.

En relación a la subcategoría de las **estrategias institucionales**, a partir de las entrevistas se identifican diversas acciones orientadas a generar condiciones que favorezcan el desarrollo integral, de los jóvenes con discapacidad intelectual

Entre las estrategias mencionadas, se destacan los talleres institucionales y las prácticas laborales, entendida como espacio clave para el desarrollo de habilidades y la participación activa. En este sentido, una de los entrevistadas señaló lo siguiente:

“Estrategias como ofrecer programas de habilidades que incluya temas como gestión de dinero, limpieza, cocina, consejos, fomentar sobre el

liderazgo y empoderamiento.

Monitorear y evaluar de manera periódica para ajustar y mejorar sus procesos y proyectos". (Entrevistado N°4).

Es por ello que se evidencia la importancia de la articulación con la comunidad, a través de convenios con instituciones, organizaciones y empresas, lo cual amplía las oportunidades de participación social. Tal como refiere una de las docentes:

"Generar acuerdos, no solamente con instituciones educativas, sino también con diferentes organizaciones no gubernamentales, inclusive con otros negocios con empresas, se trabaja mucho también desde ese lado".
(Entrevistado N°5)

Por otro lado, se menciona estrategias orientadas al fortalecimiento del liderazgo, el empoderamiento y el trabajo grupal, destacando la relevancia de construir espacios compartidos que promuevan pertenencia y la interacción con otro. En este sentido, un entrevistado señaló que:

"Estas propuestas se desarrollan siempre en grupo, siempre con un otro, ya que son individuos que vienen con este sentimiento de soledad, con la sensación de que nadie los entiende o que no logran avizorar un proyecto de vida a corto y mediano plazo". (Entrevistado N°2)

En este sentido, estas prácticas se vinculan con lo establecido por la (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008), la cual sostiene que "la inclusión es un proceso que asegura la participación de las personas con discapacidad en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás" (pág. 72). Desde esta perspectiva, las estrategias institucionales reveladas se orientan a garantizar dicha participación a través de propuestas concretas.

4.3 Articulación con las familias para la planificación del proyecto de vida

Durante el siguiente apartado se desarrollarán las siguientes subcategorías referidas al rol de la familia en el proyecto, expectativas familiares y acuerdos entre familia y escuela.

En torno al **rol de la familia en la construcción del proyecto de vida**, a partir de las entrevistas se observa una coincidencia en destacar a los padres y tutores como actores fundamentales en el acompañamiento de los jóvenes con discapacidad intelectual. En este sentido, un docente señala que la familia cumple un:

“Papel principal de apoyo, acompañamiento y confianza, evidenciando su influencia en el desarrollo personal y en las proyecciones a futuro”.

(Entrevistado N°1)

En esta línea, se resalta la importancia del trabajo conjunto entre la familia y la institución, entendido como un proceso de corresponsabilidad. Tal como expresa uno de los entrevistados:

“Es importante el trabajo articulado y corresponsable entre docente y familia ya que si una de las partes falta pone en riesgo el futuro del alumno”.

(Entrevistado N°3)

Lo que pone en manifiesto la necesidad de sostener vínculos de colaboración para favorecer el desarrollo de la autonomía.

Por otro lado, los discursos también dan cuenta de la incidencia de las expectativas familiares en la construcción del proyecto de vida. En algunos casos, la falta de confianza o las bajas expectativas pueden influir negativamente en las posibilidades de los jóvenes. Sin embargo, también se observa que estas situaciones pueden generar respuesta de superación por parte de los propios estudiantes, tal como señala un entrevistado que dijo lo siguiente:

“Hay familias que no tienen expectativas hacia los hijos, y esto a veces los motiva a demostrar que pueden por s mismos”. (Entrevistado N°5)

Desde una perspectiva teórica, este análisis se vincula con los aportes de (Aya Gómez, 2013) quien sostiene que la familia constituye el primer contexto de socialización y el principal sostén durante la transición a la vida adulta. Asimismo, la autora advierte que, si bien el acompañamiento familiar resulta

fundamental, es necesario que este se oriente progresivamente a promover la independencia, evitando prácticas de sobreprotección que puedan limitar el desarrollo autónomo. Desde esta perspectiva, la participación activa y consciente de la familia se configura como un elemento clave en la construcción de un proyecto de vida posible para los jóvenes con discapacidad intelectual.

En relación con las **expectativas familiares respecto al futuro de los jóvenes**, a partir de las entrevistas se identifican diferencias significativas que inciden directamente en la construcción del proyecto de vida. En este sentido, la mayoría de los docentes coinciden en que “las expectativas y temores de las familias influyen en las construcciones de este proyecto”.

En este marco, se observa que una de las principales dificultades se vincula con la sobreprotección, que limita las posibilidades de desarrollo autónomo. Tal como señala un docente:

“A algunos padres les cuesta soltar a sus hijos y permitirles ser más autónomos, lo cual evidencia tensiones propias del proceso de transición hacia la vida adulta”. (Entrevistado N°2)

Al mismo tiempo, los relatos dan cuenta de la presencia de expectativas desajustadas, tanto por exceso como por defecto. Por un lado, algunos docentes refieren que existen “expectativas muy altas que no se condicen con las posibilidades del alumno, generando frustración”. Por otro, se advierte que la subestimación de las capacidades también constituye un obstáculo, ya que “limita las alternativas de vida del joven” e impacta negativamente en su desarrollo.

A su vez, se reconoce que estas expectativas no son homogéneas, sino que se encuentran atravesadas por factores como, el contexto sociocultural y educativo de las familias. En este sentido, una entrevistada señala que:

“Si he notado diferentes expectativas familiares respecto al futuro de los alumnos, que inciden de manera negativa en los alumnos, y también expectativas muy altas. Todo difiere de la educación, cultura y nivel socioeconómico de las familias”. (Entrevistado N°4)

Lo que permite comprender la diversidad de posicionamiento en los familiares frente al futuro de los jóvenes.

No obstante, resulta interesante destacar que, en algunos casos, las bajas expectativas pueden generar efectos inesperados, funcionando como un motor de superación personal. Tal como se expresa una entrevistada:

“Cuando no confían en ellos, algunos jóvenes buscan demostrar que pueden por sí mismos, lo que introduce matices en el análisis de esta problemática”. (Entrevistado N°5)

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos se vinculan también con los aportes de (Aya Gómez, 2013), quien señala que las familias atraviesan este proceso con incertidumbres y desafíos en torno al futuro de sus hijos. A su vez, (Montero Pérez, 2018), advierte que la falta de orientación y la tendencia a la sobreprotección puede dificultar el desarrollo de la autonomía, generando dependencia o limitando las oportunidades de participación. En este sentido, las expectativas familiares se constituyen como un factor clave que puede tanto favorecer como obstaculizar la construcción de un proyecto de vida autónomo.

En lo que respecta a los **acuerdos entre familia y escuela** en la construcción del proyecto de vida, las entrevistas permiten identificar la importancia de generar espacios de diálogo y toma de decisiones compartidas entre los distintos actores involucrados.

Desde esta perspectiva, los docentes destacan que los acuerdos se orientan principalmente a promover en los jóvenes actitudes responsables y la posibilidad de tomar decisiones que favorezcan su autonomía. En ese sentido, se señala que las decisiones se construyen de manera conjunta, dado que una entrevistada afirmó lo siguiente:

“Todas las decisiones se toman en conjunto: familia, estudiantes y colegio, lo que da cuenta de un enfoque participativo”. (Entrevistado N°2)

Por su parte, también se identifican acuerdos de tipo académico, comunicacional y de participación, los cuales permitan organizar y dar continuidad a las trayectorias educativas. A su vez, se destaca la existencia de espacios institucionales como reuniones y asambleas, en las cuales se diseñan proyectos y estrategias en conjunto. En palabras de un docente, estos espacios funcionan como:

“La cocina donde se ponen todos los ingredientes para construir ese

proyecto, resaltando el valor del intercambio colectivo en la toma de decisiones”. (Entrevistado N°3)

4.4 Percepciones sobre los Apoyos institucionales con los que cuentan docentes y estudiantes

En el presente apartado se analizarán tres subcategorías, organismos de apoyo en la institución, articulación con otros organismos y tipos de apoyos que promueven la inclusión.

Resulta aquí pertinente establecer una distinción conceptual entre la primera y tercera subcategoría, dado que, si bien ambas refieren a apoyos, difieren en su origen y ámbito de acción. Mientras que organismos de apoyo en la institución se centra en los dispositivos y propuestas desarrollados en el interior de la institución educativa. Los tipos de apoyos que promueven la inclusión remite a apoyos externos, provenientes de otros actores sociales, comunitarios o del ámbito productivo.

En relación a la subcategoría **Organismos de apoyo en la institución**, los datos relevados indican una discrepancia entre el discurso institucional y las acciones que efectivamente se desarrollan en la vida cotidiana. La institución cuenta con algunas propuestas formativas, tanto internas como externas. En este ámbito, se destacan los talleres pre laborales como cocina, huerta o panadería, así como proyectos orientados a la formación laboral con un enfoque autosustentable, favoreciendo el desarrollo de habilidades prácticas y la participación activa de los concurrentes.

En lo que refiere a esta subcategoría, los testimonios obtenidos evidencian percepciones diversas respecto a los recursos institucionales disponibles para acompañar la transición hacia la vida adulta.

Mientras algunos entrevistados destacan la existencia de programas de preparación laboral, apoyos vocacionales y servicios psicológicos, otros señalan limitaciones estructurales y una fuerte dependencia de la iniciativa individual de los docentes, en este sentido tal como manifestó un docente:

“A veces los apoyos se van creando sobre la marcha, al no contar con los apoyos o recursos institucionales necesarios, queda a merced de la voluntad y

creatividad del docente y sus posibilidades de trabajar en un proyecto de vida para los alumnos". (Entrevistado N°1)

Asimismo, otro entrevistado sostuvo:

"Muchas veces esos apoyos institucionales en la práctica no se los ve, terminan siendo las pequeñas ONG o grupos de familias quienes terminan generando estos apoyos, de modo que un apoyo institucional al 100% no lo hay". (Entrevistado N°3)

Dichas apreciaciones permiten reconocer una tensión entre los apoyos formalmente existentes y las posibilidades reales de acceso y sostenimiento de los mismos en las prácticas cotidianas.

Estas propuestas son fundamentales ya que permiten a los estudiantes iniciar sus primeras experiencias en un entorno protegido, favoreciendo el desarrollo de habilidades vinculadas al manejo del dinero, la socialización con pares/terceros, y la atención al cliente. De este modo estas instancias constituyen una etapa inicial que facilitará a futuro la vinculación en espacios laborales reales, como en empresas o emprendimientos de todo tipo.

Por su parte en la subcategoría **Articulación con otros organismos**, las respuestas evidencian una valoración positiva de los vínculos establecidos entre la institución educativa y otros actores. Si bien dichas articulaciones presentan distintos niveles de formalización, se evidenció en las respuestas, una tendencia a generar espacios compartidos como jornadas, talleres o proyectos conjuntos que enriquecen tanto a los estudiantes como a docentes.

Las respuestas obtenidas destacan la importancia de generar vínculos con actores externos que posibiliten experiencias formativas y de inclusión sociolaboral. En algunos casos, dichas articulaciones se concretan mediante proyectos específicos o convenios con instituciones de gestión privada. Al respecto, una docente manifestó:

"Hace un tiempo atrás se creó un proyecto laboral que combina el trabajo de los jóvenes con la sociabilización en bares y negocios. Junto a una empresa constructora se llevaron a cabo pasantías donde comenzaron a trabajar por periodos". (Entrevistado N°4)

Del mismo modo, otro entrevistado relató:

“Los proyectos no están descontextualizados, todo está contextualizado en base a convenios con ONG e Instituciones por fuera de la comunidad educativa”.

(Entrevistado N°3)

En este marco, los testimonios destacan el valor del encuentro con otros actores sociales, no sólo en términos formativos, sino también en la posibilidad de construir objetivos en común, ampliar perspectivas y proyectar nuevas trayectorias a futuro. En consecuencia, el diálogo interinstitucional se configura como un elemento central que potencia estas experiencias y favorece la construcción colectiva.

En cuanto a **Tipos de apoyos que promueven la inclusión**, se observa que la mayoría de los apoyos externos provienen de organismos de gestión privada, tales como empresas, bares, constructoras o emprendimientos, cuyos responsables establecen alianzas con las instituciones educativas para ofrecer oportunidades de prácticas laborales o pasantías a estudiantes con discapacidad intelectual.

Los entrevistados coinciden en destacar la relevancia de experiencias concretas de inserción laboral y capacitaciones como herramientas fundamentales para favorecer la autonomía de los jóvenes. En este sentido, un entrevistado manifestó:

“Años atrás, por los convenios que se lograron con empresas de la zona, se dio a los alumnos la posibilidad de insertarse laboralmente por primera vez”. (Entrevistado N°1)

Estas experiencias resultan fundamentales para la inclusión socio laboral, en tanto posibilitan el acceso a contextos reales de trabajo. No obstante, también se evidencia una limitada participación de organismos de gestión pública, cuyos programas, en muchos casos, no logran sostenerse en el tiempo o alcanzan a un número reducido de estudiantes.

4.5 Barreras y facilitadores en la articulación

En la Categoría **Barreras y Facilitadores** se analizaron aquellos factores que inciden en la posibilidad de establecer y sostener vínculos entre la institución educativa y otros actores, identificando tanto elementos que obstaculizan como aquellos procesos que favorecen dichos procesos.

En relación a la subcategoría **Factores que obstaculizan** las respuestas obtenidas permiten reconocer múltiples dimensiones que inciden negativamente en la articulación. En primer lugar, se destaca la falta de compromiso por parte de algunos actores involucrados, aspecto que aparece de manera reiterada y que impacta directamente en la continuidad de los proyectos. A ello se le suman limitaciones de carácter estructural, como la escasez de recursos y la burocracia institucional, las cuales dificultan la implementación ágil y sostenida de las propuestas. Asimismo, emergen factores vinculados a lo subjetivo y emocional, tales como la falta de interés por parte de los jóvenes, problemáticas personales y la ausencia de apoyo comunitario. Esto evidencia que la articulación no depende únicamente de condiciones individuales y contextuales. En esta misma línea, se identifican dificultades para construir objetivos comunes entre los distintos actores, lo que genera tensiones en la planificación y desarrollo de los proyectos especialmente cuando coexisten expectativas, tiempos y enfoques diversos. Esta falta de recursos se ve agravada por posturas polarizadas ya sean excesivamente optimistas o negativas, que obstaculizan la construcción de procesos realistas y sostenidos.

Por otra parte, una proporción significativa de las respuestas identifica barreras vinculadas al ámbito familiar, tales como miedos e inseguridades frente a la apertura hacia espacios externos, lo que puede limitar la participación de los estudiantes en experiencias de articulación. Asimismo, se mencionan prácticas de sobreprotección, la falta de información y la negación de diagnósticos, aspectos que inciden directamente en los procesos de autonomía. Algunas respuestas expresan que “la falta de responsabilidad familiar muchas veces es una barrera”, así como también la “negación por parte de las familias frente al diagnóstico y la sobreprotección, que impide reconocer sus propias

capacidades”. Estos aportes evidencian el peso del entorno familiar en los procesos de transición.

Las respuestas obtenidas en las entrevistas permiten identificar múltiples dimensiones que interfieren negativamente en la articulación instituciones, familias y otros actores sociales. Entre las principales dificultades mencionadas aparecen la falta de compromiso, la burocracia institucional, las limitaciones de recursos y la ausencia de objetivos comunes entre los distintos actores involucrados. En dichas entrevistas se manifestaron respuestas como:

“Las dificultades están en cómo lograr objetivos en común, porque proyectos en común los hay, pero la problemática aparece en el momento de diagramar esos objetivos”. (Entrevistado N°1)

Por otra parte, también emergen factores subjetivos y contextuales vinculados a la sobreprotección familiar, la negación de diagnósticos y la escasa información respecto al trabajo interdisciplinario. Al respecto, algunos entrevistados expresaron:

“La falta de responsabilidad familiar muchas veces es una barrera y la falta de posibilidad de la escuela de articular a los actores”. (Entrevistado N°3)

Además, se mencionó:

“Existe negación por parte de las familias frente al diagnóstico, como también sobreprotección familiar hacia el alumno por no poder reconocer sus capacidades”. (Entrevistado N°5)

En consonancia, (Montero Pérez, 2018) sostiene que muchas familias carecen de información sobre cómo acompañar a sus hijos hacia una vida adulta independiente, siendo frecuentes respuestas como la sobreprotección, la incertidumbre y la dependencia. A ello se suma la ausencia de espacios sistemáticos de orientación familiar dentro de las instituciones educativas, lo cual constituye una barrera adicional para la articulación familia y comunidad, limitando las posibilidades de participación e integración en los procesos de aprendizaje.

De este modo, se pone de manifiesto la relevancia del rol familiar, el cual puede constituirse tanto en un facilitador como en una barrera en el camino hacia la vida adulta de los estudiantes.

En cuanto a la subcategoría **Factores que facilitan** los discursos ponen en valor una serie de elementos clave para el fortalecimiento de la articulación. Entre ellos, se destacan actitudes como la empatía, el compromiso y la corresponsabilidad entre los factores involucrados, entendidos como condiciones fundamentales para sostener el trabajo conjunto. Asimismo, la disponibilidad de recursos, la flexibilidad institucional y la motivación aparecen como aspectos que favorecen la implementación y continuidad de los procesos.

Los discursos destacan la importancia del compromiso, la empatía, la corresponsabilidad y el diálogo como elementos centrales para sostener procesos de articulación efectivos. Un entrevistado señaló:

“La empatía, el compromiso y la corresponsabilidad son facilitadores”.

(Entrevistado N°1)

De igual manera otro entrevistado sostuvo:

“El solo hecho de dialogar ya posibilita o facilita la confección de objetivos hacia un destino en común”. (Entrevistado N°3)

Un elemento central que emerge con fuerza es la importancia del diálogo y la construcción colectiva. Espacios como reuniones, asambleas o constancias informales de encuentro son valorados como facilitadores clase, en tanto permiten explicitar dificultades, negociar significados y acordar objetivos en común.

En este sentido la comunicación se constituye como una herramienta fundamental para superar tensiones y avanzar en procesos de articulación más sólidos y coherentes. Otro factor relevante es el rol docente, que aparece como mediador y agente facilitador en los procesos de los jóvenes adultos, en las entrevistas se lo reconoce como “promotor de la autonomía” y como “figura de sostén emocional”. En esta línea (Ainscow, 1995) destaca la importancia del papel docente, señalando la necesidad de generar oportunidades para revisar prácticas, así como brindar apoyo para su implementación, experimentación y reflexión, con el objetivo de atender a la diversidad del alumnado.

Conclusiones

Mediante el presente apartado se recuperan algunas reflexiones finales surgidas a partir del proceso investigativo realizado, sin pretensión de arribar a respuestas acabadas, sino ofreciendo posibles aportes para la práctica psicopedagógica y educativa en torno a la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual.

El objetivo general que orientó esta investigación consistió en describir las estrategias implementadas por docentes de una institución de educación especial de San Miguel de Tucumán para acompañar la planificación del proyecto de vida de estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada en el proceso de transición a la vida adulta.

A partir de dicho propósito, se buscó comprender las prácticas, percepciones y modalidades de articulación institucional que intervienen en la construcción de trayectorias más autónomas e inclusivas para los jóvenes.

Con respecto a las entrevistas realizadas, fue posible reconocer que la construcción del proyecto de vida en jóvenes con discapacidad intelectual constituye un proceso complejo y multidimensional, atravesado no sólo por las características individuales de cada sujeto, sino también por las oportunidades, apoyos y barreras presentes en los diferentes contextos sociales, familiares e institucionales.

Los resultados obtenidos permiten visibilizar el lugar central que ocupan los docentes de educación especial en dicho proceso, en tanto sus miradas, expectativas e intervenciones inciden de manera significativa en las posibilidades de autonomía, participación e inclusión de los estudiantes. Según lo manifestado por las personas entrevistadas, el acompañamiento docente excede la transmisión de contenidos académicos, configurándose como una práctica orientada a sostener procesos de orientación, escucha, motivación y construcción de futuros posibles.

Asimismo, las estrategias institucionales mencionadas evidencian la importancia de generar propuestas pedagógicas vinculadas con experiencias

concretas de participación social y laboral, tales como talleres pre laborales, prácticas laborales, proyectos interdisciplinarios y actividades destinadas al fortalecimiento de habilidades para la vida cotidiana. Estas acciones favorecen no sólo el aprendizaje de competencias funcionales, sino también la construcción de vínculos, el desarrollo de la autodeterminación y el fortalecimiento de la identidad de los jóvenes.

En relación con la articulación entre escuela y familia, el estudio permitió identificar que las familias ocupan un lugar fundamental en la planificación del proyecto de vida. Sin embargo, también emergieron tensiones vinculadas a la sobreprotección, las bajas expectativas o la incertidumbre frente al futuro de los jóvenes.

Por otra parte, los hallazgos ponen de manifiesto la importancia de los apoyos y redes interinstitucionales para sostener procesos de inclusión social y laboral. Las articulaciones con organizaciones, emprendimientos y espacios comunitarios aparecen como herramientas significativas para ampliar oportunidades de participación y aproximar a los jóvenes a experiencias reales de trabajo y socialización.

En consonancia con lo desarrollado en el marco teórico, los resultados obtenidos permiten comprender que la transición a la vida adulta no puede reducirse únicamente a la preparación para el empleo, sino que implica un proceso integral relacionado con la construcción de autonomía, autodeterminación, participación social y calidad de vida.

Desde una mirada psicopedagógica, se reconoce la importancia de acompañar las trayectorias de los jóvenes desde propuestas centradas en sus potencialidades, intereses y posibilidades reales de participación. Esto implica considerar al sujeto no únicamente desde sus limitaciones, sino desde una perspectiva integral que contemple sus capacidades de aprendizaje, decisión y construcción subjetiva de proyectos futuros.

Asimismo, los resultados permiten reflexionar sobre la necesidad de sostener prácticas institucionales flexibles e interdisciplinarias, capaces de favorecer procesos de inclusión genuinos y contextualizados. En este sentido, la

construcción del proyecto de vida aparece como un proceso colectivo que requiere del trabajo articulado entre escuela, familia y comunidad.

Consideramos que el presente trabajo aporta elementos relevantes para pensar la práctica psicopedagógica en instituciones de educación especial, particularmente en relación con el acompañamiento de jóvenes con discapacidad intelectual en la construcción de sus proyectos de vida.

Entre los aportes más significativos se destaca el valor de las prácticas interdisciplinarias, el trabajo articulado con las familias, la generación de espacios de participación real y la necesidad de sostener miradas pedagógicas centradas en las capacidades y posibilidades de los estudiantes.

Asimismo, la investigación permite ampliar la reflexión acerca del rol del psicopedagogo dentro de los procesos de transición a la vida adulta, entendiendo su intervención no sólo desde el acompañamiento escolar, sino también desde la orientación, la construcción de autonomía y la promoción de redes de apoyo que favorezcan la inclusión social y laboral.

Durante el proceso de realización de la investigación se encontraron diversas limitaciones vinculadas al tiempo, al contexto y a cuestiones institucionales. Entre ellas, se presentaron dificultades relacionadas con el acceso a los establecimientos educativos donde se llevarían a cabo las entrevistas, así como cierta resistencia institucional frente al ingreso de personas externas a la institución.

Además, el período, en el que se realizaron las entrevistas coincidió con las vacaciones de verano (diciembre-febrero), lo cual dificultó aún más el acceso a la información y a los actores institucionales necesarios para la concreción de las entrevistas previstas.

Estas situaciones condicionaron parcialmente el alcance del trabajo de campo y la disponibilidad de testimonios, aunque no impidieron el desarrollo general de la investigación.

Es por ello que, entendemos que esta investigación deja abiertos nuevos interrogantes y posibles líneas de profundización dentro del campo psicopedagógico.

Resultaría especialmente valioso incorporar en futuras investigaciones las experiencias y percepciones de los propios jóvenes con discapacidad intelectual respecto de sus proyectos de vida y sus procesos de transición a la vida adulta, ampliando así las miradas construidas en torno a esta temática.

Del mismo modo, se considera importante continuar profundizando sobre los apoyos y barreras que atraviesan las personas con discapacidad intelectual en contextos educativos, sociales y laborales, así como también sobre las modalidades de articulación entre instituciones, familias y comunidad.

Finalmente, se espera que el presente trabajo pueda constituirse como antecedente para futuras investigaciones en la ciudad de San Miguel de Tucumán y en otras provincias del país, favoreciendo nuevas producciones académicas que contribuyan al fortalecimiento de prácticas inclusivas y al acompañamiento integral de los proyectos de vida de las personas con discapacidad intelectual.

Referencias

- AAIDD. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*.
- Ainscow. (1995). Education for all: making it happen. págs. 147-155.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollando sistemas educativos inclusivos: ¿Cómo podemos lograrlo? In C. Garzón (Ed.), Educación inclusiva: avances y desafíos. . UNESCO*.
- Aya Gómez, V. C. (2013). Asumiendo juntos los retos: calidad de vida en familias de jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista de la Facultad de Medicina*, 155–166.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, 132-157.
- Bó, M. T. (2009). Intervenciones prevalentes en el tratamiento psicopedagógico. En I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. .
- Booth, & Ainscow. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.
- Borsani, M. J. (2018). *De la integración a la inclusión educativa: Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho*. Homo Sapiens.
- Buendía Eisman, L. C. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana.
- Conte, Orgaz, Sanz, & Amor. (2013). Avanzando hacia la vida independiente: planteamientos educativos en jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad REDIS*, págs. 119-138.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2008). pág. 72.

- Fullana Noell , J., Pallisera Díaz , M., Martín Pazos, R., Ferrer Comalada , C., & Puyaltó Rovira , C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 13, 53-68. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5092755>
- Hernández Sampieri R, F. C. (2006). Recolección y análisis de los datos cualitativos. Metodología de la investigación. Mexico: McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R. F. (2014). *Metodología de la investigación (6.ª ed.)*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- López Melero, M. (2011). *Las voces escondidas de la escuela: una mirada desde la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Martin Arias, Y. (2024). *Apoyo durante la transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad intelectual. Estudio cualitativo desde la perspectiva de profesionales*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/72054>
- Martínez, & Hidalgo. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *Digital Publisher*, págs. 56-68.
- Melero, L. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, págs. 131-160.
- Messiou, K. (2006). Understanding marginalisation in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 305–318.
- Ministerio de Educación, C. C. (2019). *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad intelectual (DI)*. Buenos Aires.
- Montero Pérez, Y. G. (2018). La orientación a las familias de escolares con discapacidad intelectual para el desarrollo de habilidades para la vida. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 43–49.

- Moreno Rodríguez, R. (2017). Directrices para la construcción de sistemas de categorías válidos. (U. d. (España), Ed.) *Apuntes de Psicología*, 25–34.
- Neffa, B., & Brown. (2011). Políticas públicas de empleo III.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). Clasificación Internacional del Funcionamiento, I. D. (2001). Obtenido de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pallisera, M. A., Fullana Noell, J., Martín Pazos, R., & Vilà Suñé, M. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. La opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 53, 100-115. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4551929>
- Programa especial de formación y asistencia técnica para el trabajo para personas con discapacidad. (2023). *Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación Argentina*.
- Rubiolo, A., Pallisera, M., Abascal, M., & Luque, L. (2021). Apoyos en procesos de transición a la adultez de jóvenes con discapacidad desde un enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 5, 25-44. Obtenido de <https://upc.dspace.theke.io/handle/123456789/564>
- Ryan, & Deci. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*.
- Ryan, R. M., & Deci. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*.
- Sánchez. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, págs. 25-40.
- Schallock, & Verdugo. (2013). *Discapacidad y calidad de vida: Nuevos enfoques y perspectivas*. Universitas.

- Schalock, R. (2002). *Concepts and measures of quality of life for people with intellectual disabilities*.
- Turnbull, & Turnbull,. (1999). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment*. Merrill/Prentice Hall.
- Verdugo, A., & Schalock. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española so-bre Discapacidad Intelectual*. Vol. 41.
- Wehman, P. (1992). *Transition from school to work: New challenges for youth with severe disabilities*.
- Wehmeyer, M. (2006). *Autodeterminación y personas con discapacidades severas*Autodeterminación y personas con discapacidades severas. (M. A. Verdugo, Ed.) Salamanca: Amarú Ediciones.
- Yurrebaso Atutxa, G. (2017). *Buenas prácticas en transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual desde las Aulas de Aprendizaje de Tareas en la Comunidad Autónoma del País Vasco: Análisis y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158346>

Anexos

Modelo de instrumentos de recolección de datos

1. Entrevista semiestructurada

Preguntas de apertura/sociodemográficas

- ¿Cómo estás hoy? ¿Has participado antes en una entrevista de este tipo?
- Antes de empezar, ¿hay algo que quieras comentar o preguntar?
- ¿Podrías contarme un poco sobre tu experiencia trabajando con estudiantes con discapacidad intelectual? ¿Qué te motivó a trabajar en este ámbito?

Objetivo específico 1: Analizar las percepciones de docentes de educación especial sobre el proyecto de vida de los jóvenes con discapacidad intelectual.

1. ¿Qué entiende usted por proyecto de vida en la situación de jóvenes con discapacidad intelectual?
2. ¿Qué expectativas percibe que tienen los estudiantes sobre su futuro (trabajo, vida independiente, actividades)?
3. ¿Cómo influye la mirada de los docentes en la construcción de ese proyecto de vida?

Objetivo específico 2: Identificar las acciones educativas desarrolladas por docentes de educación especial para promover la autonomía y la preparación hacia la vida adulta.

1. ¿Qué acciones educativas implementa para fomentar la autonomía de sus estudiantes con discapacidad intelectual?
2. ¿Qué actividades o proyectos considera más relevantes para preparar a los jóvenes hacia la vida adulta?

3. ¿Qué estrategias institucionales desarrolla para promover la independencia y participación en jóvenes con discapacidad intelectual?

Objetivo específico 3: Analizar cómo los docentes articulan con las familias para acompañar la planificación del proyecto de vida de los estudiantes con discapacidad intelectual en el proceso de transición a la vida adulta.

1. ¿De qué manera se vincula la escuela con las familias en relación al futuro de los estudiantes?
2. ¿Qué rol cumplen los padres o tutores en la construcción del proyecto de vida de sus hijos?
3. ¿Ha notado diferencias en las expectativas familiares respecto al futuro de los alumnos? ¿Cómo inciden esas expectativas?
4. ¿Qué tipo de acuerdos o decisiones suelen acordarse en conjunto entre docentes, estudiantes y familia?

Objetivo específico 4: Describir los apoyos y recursos (tales como equipos técnicos, talleres, convenios laborales o redes interinstitucionales) disponibles en las instituciones educativas para facilitar la transición.

1. ¿Con qué apoyos institucionales cuentan los docentes y estudiantes para trabajar la transición a la vida adulta?
2. ¿Existen talleres, proyectos o convenios laborales dentro o fuera de la institución? ¿Podría describirlos?
3. ¿Qué tipo de vínculos o apoyos han tenido con otras instituciones o programas que promueven la inclusión laboral y social?

Objetivo específico 5: Detectar barreras y facilitadores presentes en la articulación entre la escuela, la familia y otros servicios externos desde el punto de vista de los docentes.

1. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentra al articular con las familias y con otros servicios externos?

2. ¿Qué factores considera que obstaculizan la continuidad de los proyectos de vida de los jóvenes? ¿Y cuáles cree que la facilitan?
3. ¿Qué experiencias positivas ha tenido en la articulación con otras instituciones o actores sociales?

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada, **“Planificación del proyecto de vida de los estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada en el proceso de transición a la vida adulta”** cuyas responsables son **Rocío Valentina Donatiello DNI 43.289.881 y Carolina Andrea Zamora DNI 42.172.570.**

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es **“Describir las estrategias implementadas por docentes de dos instituciones de educación especial de San Miguel de Tucumán, para acompañar la planificación del proyecto de vida de estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada en el proceso de transición a la vida adulta”.**

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades entrevistas semiestructuradas con grabación de audio.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.....

Firma, aclaración y DNI.....

Lugar y fecha:

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre: Carolina Andrea Zamora

Nacionalidad: Argentina

DNI: 42.172.570

Fecha de nacimiento: 23 – 12 - 1999

Domicilio actual: Diego de Villarroel 360 – Tucumán- San Miguel de Tucumán

E-mail: : Carolinazamora133@gmail.com

Teléfono: 381-544-4899

EDUCACIÓN

- Carrera en Psicopedagogía egresada del instituto Decroly año 2023
- Licenciatura en Psicopedagogía Universidad del Gran Rosario año 2025 hasta la actualidad.

EXPERIENCIA LABORAL

- CRIER Centro interdisciplinario: trabajo individual y dual con pacientes, seguimiento de casos clínicos. (Año 2023)
- Integraciones escolares: Escuela Integral Argentino Hebreo y Jardín Municipal Querubines. (Año 2024)
- CET Mosaicos de vida: Abordaje Grupal y trabajo interdisciplinario con alumnos de 6 a 26 años. (Año 2024-2026)
- CET Puerto Soñar: Orientadora de sala con alumnos con múltiples discapacidades. (Año 2024 hasta la actualidad)
- Servicio SAIE Nuevos Aires: acompañamiento escolar con planes personalizados. (Año 2026 hasta la actualidad)
- Consultorio Psicopedagógico en la ciudad de San Miguel de Tucumán. (Año 2025 hasta la actualidad)

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre: Rocio Valentina Donatiello

Nacionalidad: Argentina

DNI: 43.289.881

Fecha de nacimiento: 14 - 02 – 2001

Domicilio actual: San Juan 969 – Tucumán- San Miguel de Tucumán

E-mail: rociodonatiello.psicope@gmail.com

Teléfono: 381-343-8526

EDUCACIÓN

- Primaria: (2007-2012) Colegio FASTA Reina de la Paz – Pcia. Tucumán.
- Secundaria: (2013 - 2018) Colegio FASTA Reina de la Paz – Pcia. Tucumán.
- Instituto terciario: Egresada de la carrera de Psicopedagogía, en el año 2022, en el Instituto Decroly.
- Universitaria: Ciclo complementario en Psicopedagogía (en curso) - Universidad del Gran Rosario, 2025 - Actualidad.

EXPERIENCIA LABORAL

- 2023 - 2025: Clínica CER (camino en red) - trabajo transdisciplinario y neurodesarrollo.
- 2023 - 2024: Clínica C.R.I.E.R - trabajo interdisciplinario.
- 2023 - presente: Clases particulares virtuales dirigidas a alumnos de la carrera de Psicopedagogía del Instituto Decroly.
- Maestra de Apoyo y adaptaciones curriculares - Institución Petrona de Adami (Yerba Buena), nivel inicial. Colegio San Francisco de Asís (nivel primario).
- 2025: Instituto Modelo Interdisciplinario (IMI) - Inclusión escolar.
- 2025-2026: Consultorio particular (Santa Fe 991).