



## **TESINA**

**Presentada para acceder al título de grado de la carrera de**

### **LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Ciclo de Complementación Curricular**

**Título: "Apoyos en la educación superior: análisis de la existencia de configuraciones institucionales para estudiantes con diagnósticos que inciden en sus trayectorias educativas"**

**Autor/res:**

**Arrascaeta, Agustina Dolores – N° DNI 38.281.696**

**Graff, Mailen Abril – N° DNI 37.272.272**

**Director/a: Lic. Pranzetti, Melina**

**Lugar: Rosario**

**Fecha de presentación: 27/07/2026**

**Firma autor/es**

Two handwritten signatures are shown below the text 'Firma autor/es'. The signature on the left is written in dark ink and appears to be 'Arrascaeta'. The signature on the right is also in dark ink and appears to be 'Graff'. Both signatures are fluid and cursive.

## TÍTULO

# APOYOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE LA EXISTENCIA DE CONFIGURACIONES INSTITUCIONALES PARA ESTUDIANTES CON DIAGNÓSTICOS QUE INCIDEN EN SUS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

**Autora:** Arrascaeta, Agustina Dolores



**Autora:** Graff, Mailen



**Tutora:**



## **Agradecimientos**

Gracias a mi hijo, Ignacio, mi Igna. Gracias por ser el motor de mis días. Por acompañarme en tantas horas, por tu paciencia infinita, por tu ternura y por cada abrazo que supo llegar justo cuando más lo necesitaba. Muchas veces este camino también significó compartir menos tiempo juntos, tardes, juegos y momentos que hubiéramos querido vivir de otra manera. Por eso, este logro también es tuyo. Porque supiste comprender y fuiste luz en los días difíciles y el motivo más profundo para no rendirme. A Maxi, gracias por ser refugio y compañero, por escuchar cada duda y sostener cada cansancio. Gracias a ambos por recordarme que los sueños también se construyen con paciencia y perseverancia.

A mis padres, Jorge y Mercedes, por estar siempre. Por el amor, la confianza y el acompañamiento incondicional. Gracias por enseñarme que el esfuerzo tiene sentido cuando nace del deseo y por sostenerme en cada etapa de mi vida. A mis hermanos, Fabricio y Victoria que, aunque la distancia muchas veces nos separó, siempre fueron una parte esencial de mí. Gracias por compartir la vida, por los aprendizajes, por el cariño y por haber sido, quizás sin saberlo, parte de las primeras huellas que me acercaron a esta profesión.

Quiero agradecer también a los participantes de esta investigación, por la confianza y la generosidad de compartir experiencias tan personales y significativas. A nuestra tutora, por acompañarnos con compromiso, calidez y humanidad durante todo este recorrido. Y a mi compañera de tesis, Mailen, por compartir este desafío, por el trabajo conjunto y por haber construido, entre incertidumbres y aprendizajes, un verdadero equipo.

**Agustina Arrascaeta**

Deseo expresar mis agradecimientos, en primer lugar, a mis abuelos. Aunque hoy no se encuentran físicamente presentes, viven en mis recuerdos, en mis valores y en las enseñanzas que dejaron en mí. A mi abuelo, por impulsarme

desde la infancia a reconocer mis potencialidades. A mi abuela, por su fortaleza, apoyo y guía en etapas fundamentales de mi vida adulta. También a mi familia, especialmente a mis padres y a mi tío, por la confianza que, fueron depositando en mí y en mi trabajo.

A mis amistades, por estar presentes a lo largo de la vida. Gracias por escuchar mis experiencias, frustraciones y aprendizajes. Extiendo este agradecimiento a sus hijos e hijas, quienes ocupan un lugar muy especial en mi vida. Verlos crecer es una fuente constante de alegría e inspiración.

Agradezco a todas las personas que participaron en esta investigación, por compartir sus experiencias y permitir la construcción de espacios de escucha, reflexión y aprendizaje.

A mi compañera de tesis y colega, Agustina, por el compromiso, la dedicación y el trabajo compartido. A pesar de las distancias, los tiempos y las responsabilidades de cada una, construimos un vínculo basado en la comunicación y el compromiso mutuo que hizo posible que este proyecto sea aún más fructífero.

Finalmente, agradezco a mi psicopedagoga de la infancia, cuyo nombre hoy desconozco, pero su huella permanece intacta. En un momento importante de mi vida supo comprender aquello que yo aún no sabía expresar y me brindó un espacio donde con su sensibilidad y su forma de acompañar sembró en mí la vocación que hoy tengo el orgullo de estudiar y ejercer.

**Mailen Abril Graff**

## Resumen

La presente investigación se propone como principal objetivo analizar la manera en que describen y valoran los apoyos y adaptaciones académicas brindadas por universidades e institutos terciarios de Córdoba y el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) estudiantes con diagnósticos que inciden en el acceso y la construcción de aprendizajes. Para alcanzar el objetivo mencionado, se llevó a cabo una investigación de enfoque cualitativo, cuyo diseño fue no experimental, transversal y de alcance descriptivo-interpretativo. La recolección de datos se realizó por medio de entrevistas semiestructuradas e individuales a estudiantes de nivel superior con diagnóstico que interfieren en su modalidad de aprendizaje, las cuales luego fueron transcritas y analizadas por medio de diferentes categorías. La investigación ha permitido identificar, una distancia significativa entre los marcos normativos que promueven la inclusión educativa en Argentina y las experiencias relatadas por los entrevistados, quienes tienden a describir su trayectoria educativa con sentimientos vinculados a la soledad, la frustración, culpa, autoexigencia, vergüenza y temor a sentirse estigmatizados, lo que tiende a generar que los estudiantes entiendan sus dificultades como fallas personales. El análisis realizado concluye en que las dificultades de aprendizaje no pueden entenderse únicamente por condiciones individuales o diagnósticas, ya que se encuentran atravesadas por diversos factores de tipo subjetivo, vincular e institucional. De esta manera, se entiende que, para promover una educación inclusiva en nivel superior, se torna necesario que se construyan dispositivos que alojen la subjetividad de los estudiantes, sus diversos modos de aprendizaje y que promuevan trayectorias educativas accesibles y equitativas.

**PALABRAS CLAVE:** *Inclusión educativa, diagnósticos en educación superior, apoyos y adaptaciones académicas, experiencias subjetivas.*

## ÍNDICE

|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Resumen .....                                                                                                             | 1  |
| Introducción .....                                                                                                        | 4  |
| Marco Teórico .....                                                                                                       | 9  |
| 1.    Inclusión educativa y marco normativo en la educación superior .....                                                | 9  |
| 2.    Estudiantes universitarios con dificultades de aprendizaje y diagnósticos<br>que afectan el aprendizaje. ....       | 13 |
| 3.    Prácticas institucionales inclusivas y apoyos pedagógicos a estudiantes<br>con dificultades en el aprendizaje ..... | 16 |
| 4.    Enfoques psicopedagógicos en el acompañamiento de estudiantes con<br>necesidades específicas .....                  | 19 |
| Metodología .....                                                                                                         | 23 |
| 1.    Problema de investigación .....                                                                                     | 23 |
| 2.    Objetivos.....                                                                                                      | 23 |
| 3.    Enfoque metodológico .....                                                                                          | 23 |
| 4.    Diseño y alcance .....                                                                                              | 24 |
| 5.    Participantes .....                                                                                                 | 25 |
| 6.    Instrumento de recolección de datos .....                                                                           | 25 |
| 7.    Procedimiento de recolección de datos .....                                                                         | 26 |
| 8.    Análisis de datos.....                                                                                              | 27 |

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| Resultados .....                                                   | 29 |
| 1.    Disponibilidad de apoyos y adaptaciones .....                | 29 |
| 2.    Accesibilidad y efectividad de los apoyos .....              | 32 |
| 3.    Experiencia subjetiva en el uso (o ausencia) de apoyos ..... | 35 |
| 4.    Estrategias personales y redes de apoyo .....                | 39 |
| Conclusiones .....                                                 | 45 |
| Referencias bibliográficas .....                                   | 52 |
| Anexos .....                                                       | 56 |

## Introducción

En los niveles obligatorios del sistema educativo, el trabajo interdisciplinario entre equipos de orientación escolar, profesionales externos y familias, las configuraciones de apoyo y las adecuaciones académicas son habituales en el acompañamiento de estudiantes con diagnósticos que afectan el acceso y la construcción de aprendizajes. Sin embargo, al dirigir la mirada hacia la educación superior, surgen cuestionamientos respecto a la manera en que los mismos transitan dicho nivel, cuál es su perspectiva a lo largo de su trayectoria formativa, y las formas en que las instituciones responden a sus necesidades.

Diversas investigaciones desarrolladas en los últimos años han aportado información sobre distintos aspectos vinculados a la trayectoria de estudiantes con diagnóstico en el ámbito de la educación superior, que abarcan tanto perspectivas individuales con relación al desempeño académico, como perspectivas institucionales.

Pérez et al., (2013) realizaron un estudio descriptivo-correlacional con el objetivo de analizar la relación entre enfoques de aprendizaje y estrategias de autorregulación en estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción, Chile. Participaron en la investigación 344 estudiantes de ocho carreras, quienes completaron cuestionarios sobre enfoques de aprendizaje y estrategias autorregulatorias. Como resultado observaron que existe un vínculo directo entre el uso de un enfoque profundo y la aplicación de estrategias metacognitivas, cognitivas y de disposición al aprendizaje dado que estas se encuentran asociadas a un mejor desempeño académico.

Gómez Santos, Fernández Alba, Cerezo y Núñez (2018) llevaron a cabo una revisión sistemática cuyo objetivo fue analizar las barreras percibidas por estudiantes con dificultades de aprendizaje en el ámbito universitario. Se seleccionaron 23 artículos de la base Web of Science, utilizando como descriptores learning disabilities, higher education, university y barriers y como

instrumento de recolección de datos se recurrió a entrevistas y cuestionarios de auto-reporte en las investigaciones revisadas. En este mismo, los resultados identificaron barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales, entre las que destacan la escasa formación docente para realizar adaptaciones, la falta de recursos y materiales adecuados, y la resistencia institucional.

En tanto Valeria Sepúlveda Bernales y Valeria Espina Araneda (2021) han llevado a cabo una investigación cuyo objetivo fue analizar la relación entre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en adultos y el desempeño académico de estudiantes de educación superior. Participaron indirectamente 118 estudiantes seleccionados mediante una revisión bibliográfica descriptiva en bases de datos como ProQuest, EBSCO y ScienceDirect. Como resultado, encontraron un vínculo estrecho entre el TDAH y el bajo rendimiento académico, mayor deserción, cambios de carrera y dificultades psicoemocionales y sociales, asociadas a comorbilidades frecuentes. Se concluyó que estas dificultades podrían abordarse mediante estrategias neuro didácticas adaptadas, resaltando la necesidad de investigar aspectos poco explorados como autoconcepto e intereses en este perfil estudiantil

Roma (2023) llevó a cabo un estudio en una universidad privada de Buenos Aires en la cual mediante encuestas y la aplicación del protocolo PRODISLEX investigó a estudiantes voluntarios, entre los cuales se identificaron casos de posible dislexia, y quedando en evidencia en los relatos que muchos docentes carecen de la formación necesaria para impartir conocimientos a esta sección de la población, además, agrega que incluso estudiantes que no poseen un diagnóstico presentan dificultades en la comprensión lectora.

En sintonía, Puig Puig (2024) realizó un estudio con el objetivo de analizar la actualidad en cuanto a la enseñanza universitaria en alumnos con TDAH mediante un estudio de tipo cualitativo y teórico, centrado en la revisión e interpretación de fuentes secundarias. Como resultado obtuvo que los

estudiantes universitarios con TDAH enfrentan numerosas barreras, principalmente por la falta de formación del profesorado, escasas adaptaciones estructuradas y déficits en los servicios de apoyo específico, en él se proponen mejoras metodológicas y adaptaciones destinadas a favorecer su inclusión y aprendizaje en el ámbito universitario,

La revisión de los antecedentes permitió identificar la existencia de investigaciones que abordan las estrategias de aprendizaje necesarias para que los estudiantes logren adaptarse en la educación superior, cuyas dificultades se encuentran vinculadas a diagnósticos específicos y a barreras institucionales. En este sentido, se entiende que las trayectorias académicas de este sector de la población estudiantil serían más asequibles si se implementaran las adecuaciones y los apoyos pertinentes. No obstante, no fue posible encontrar estudios que aborden las dimensiones mencionadas desde la perspectiva estudiantil, ni que den cuenta la manera en que estos describen y valoran los apoyos y adaptaciones académicas.

Del mismo modo, no se encontraron investigaciones que analicen de manera conjunta la disponibilidad y la accesibilidad de dichos apoyos, las experiencias de los estudiantes en cuanto a su uso, y el papel que desempeñan las redes de apoyo ni las estrategias personales en referencia con la permanencia académica.

A partir de dicho recorrido se consideró pertinente investigar sobre la manera en que describen y valoran los apoyos y adaptaciones académicas brindadas por universidades y terciarios de Córdoba y AMBA los estudiantes con diagnósticos que afectan el acceso y construcción de aprendizajes.

Este interrogante adquiere relevancia para la psicopedagogía dado que busca visibilizar una problemática escasamente explorada: la experiencia de los estudiantes con diagnósticos que interfieren en su acceso al aprendizaje y su relación con los apoyos y adaptaciones académicas en educación superior.

La investigación busca problematizar las condiciones institucionales, entendiendo que las mismas no pueden atribuirse a un único factor, sino que se encuentran atravesadas por el vínculo entre estudiantes e instituciones, el cual a su vez está influido por factores subjetivos y contextuales. Desde esta mirada, resulta necesario reconocer los diferentes modos de aprendizaje para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes

En función de lo explicitado, la presente investigación se propone como principal objetivo exponer la manera en que describen y valoran los apoyos y adaptaciones académicas brindadas por universidades y terciarios de Córdoba y AMBA los estudiantes con diagnósticos que afectan el acceso y construcción de aprendizajes.

En tanto los objetivos específicos, se encuentran vinculados a identificar la existencia de apoyos y adaptaciones académicas disponibles en universidades y terciarios para estudiantes con diagnóstico, explorar las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre la accesibilidad y efectividad de estos recursos y, por último, a analizar las experiencias subjetivas de los estudiantes en el uso de estas herramientas a lo largo de su trayectoria académica.

El trabajo se estructuró en cuatro grandes apartados: marco teórico, marco metodológico, resultados y conclusiones. En el marco teórico se exploran conceptos vinculados a la inclusión educativa, el marco normativo de la educación superior, los estudiantes de nivel superior con dificultades de aprendizaje y diagnósticos que afectan el acceso al aprendizaje, prácticas institucionales inclusivas y apoyos pedagógicos a estudiantes con dificultades en el aprendizaje y, por último, se indaga sobre los enfoques psicopedagógicos en el acompañamiento de estudiantes con necesidades específicas.

En el marco metodológico se destaca que se trata de una investigación que se inscribe en un diseño no experimental y de corte transversal que obtiene un alcance descriptivo. En este apartado también se redacta la información

correspondiente al perfil de los participantes y la información correspondiente al instrumento y el procedimiento de la recolección de datos, así como también al análisis de estos.

En el capítulo que refiere a los resultados, se redactan los hallazgos arribados luego de llevar a cabo el proceso de recolección de datos y análisis de estos. Con el fin de organizar los datos obtenidos se construyeron las categorías: 1) Disponibilidad de apoyos y adaptaciones; 2) accesibilidad y efectividad; 3) Experiencia subjetiva en el uso (o ausencia) de apoyos; 4) Estrategias personales y redes de apoyo.

Por último, en el capítulo destinado a las conclusiones se pretende realizar una reflexión sobre los modos de construcción del aprendizaje y como estos se encuentran atravesados por la subjetividad de los estudiantes, pero también por las posibilidades que brindan las casas de estudios superiores, haciendo énfasis en la necesidad de garantizar las condiciones necesarias que permitan que cada estudiante logre acceder a un aprendizaje significativo para así poder desarrollar su máximo potencial. Aquí también se busca señalar las limitaciones con las que se dio el proceso de investigación como así también establecer lineamientos para futuras investigaciones.

## **Marco Teórico**

### **1. Inclusión educativa y marco normativo en la educación superior**

Alojar la diversidad en las instituciones educativas representa uno de los desafíos más grandes para las políticas públicas contemporáneas. Este desafío adquiere una dimensión particular para la educación superior, debido a que es necesario que supere grandes obstáculos para eliminar las barreras que limitan el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, en especial, de aquellos que poseen un diagnóstico que afecta la adquisición de aprendizajes.

En Argentina es posible encontrar un marco jurídico sólido que reconoce la inclusión educativa como un derecho fundamental, busca garantizar el acceso, la permanencia y el egreso en igual de condiciones de los estudiantes de todos los niveles. Para tal fin se promulgaron diversas leyes; La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, ley 27.044), La Ley Nacional de Educación N.º 26.206 (2006), La Ley 26.378 (2008), La Ley 27.306 (2016, reglamentada en 2018), La Ley de Educación Superior N.º 24.521 y su modificatoria N.º 25.573, y la Resolución CFE 311/16 del Consejo Federal de Educación.

El conjunto de estas normas conforma un marco coherente que reconoce la educación inclusiva como un derecho y una obligación del Estado. A continuación, se especifica el aporte que realiza cada una de ellas a este principio.

La convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad aprobada por la ONU en 2006 y con jerarquía constitucional en Argentina desde 2014 como la ley 27.044, establece la obligación de los Estados para asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, garantizando que se establezcan los ajustes necesarios y las medidas de apoyo que requiera cada estudiante para obtener el máximo desarrollo académico y social de las personas con discapacidad.

En sintonía con la mencionada convención, la Ley Nacional de Educación 26.206, sancionada en 2006, reafirma la obligación del Estado Argentino de promover igualdad de oportunidades y eliminar las barreras que impiden la participación plena de los estudiantes. Plantea una política educativa de carácter universal que reconozca las diferencias y promueva estrategias pedagógicas equitativas.

La Ley 26.378 (2008) ratifica la convención de la ONU, en la cual se busca garantizar la accesibilidad, los apoyos y los ajustes individuales en todas las instituciones educativas.

La Ley 27.306 (2016, reglamentada en 2018), tiene como fin regular el abordaje integral e interdisciplinario de las dificultades específicas del aprendizaje (DEA), además de asegurar la detección temprana, el diagnóstico y las adaptaciones escolares necesarias para que la inclusión escolar sea efectiva.

Por su parte, la Ley De Educación Superior 24.521 y su modificatoria 25.573 tienen como finalidad incorporar la perspectiva de equidad y accesibilidad en el nivel superior. De esta manera, se busca garantizar que todas las personas que posean alguna condición discapacitante puedan ingresar, permanecer y egresar del sistema educativo, sin sufrir algún tipo de discriminación. Además, establece que se deben asegurar los recursos técnicos, servicios de interpretación y apoyos académicos que sean necesarios.

Finalmente, el consejo federal de educación emitió la resolución CFE 311/16, que enfatiza en la necesidad de establecer un acompañamiento continuo de las trayectorias escolares vehiculizado por configuraciones de apoyo y ajustes razonables cuyo fin sea favorecer la inclusión en igualdad de condiciones (Consejo Federal de Educación, 2016).

Este entramado legal, no solo delimita las obligaciones del estado y los derechos de los ciudadanos, sino que además invita a reflexionar sobre la cultura institucional. En este sentido, Berletta (2023) menciona tres tipos de

accesibilidad que se deben atender. En primer lugar, la accesibilidad física la cual hace referencia a la eliminación de obstáculos arquitectónicos y la adaptación de los espacios físicos. En segundo lugar, la accesibilidad comunicativa que busca garantizar el acceso a la información y la comunicación en términos de comprensión y accesibilidad. En tercer lugar, el autor propone atender a la accesibilidad tecnológica que hace referencia al uso de tecnologías inclusivas y accesibles para que todos los estudiantes puedan participar de manera plena en todo el entorno educativo. Es importante destacar que la accesibilidad en la educación superior no se limita únicamente a aspectos físicos y tecnológicos, sino que también implica una mentalidad y cultura inclusiva en las instituciones educativas (Berletta, 2023).

A nivel institucional, múltiples universidades han creado áreas específicas de accesibilidad y discapacidad como la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP (2001) o la División de Salud y Discapacidad de la UNQ (2009). Estos espacios buscan consolidar un marco normativo interno que torne eficientes las disposiciones nacionales e internacionales (Universidad Nacional de Quilmes [UNQ], 2014; Universidad Nacional de La Plata [UNLP], 2015).

Pensar en la educación formal desde un enfoque inclusivo supone proponer un cambio de paradigma que resignifique la reeducación y la rehabilitación para comenzar a entender el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un entrecruzamiento de la singularidad propia de cada sujeto, su subjetividad, los dispositivos institucionales y las condiciones sociales por las que cada actor se encuentra atravesado. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006, art. 1), menciona que la discapacidad debe entenderse como el resultado de la interacción entre las limitaciones personales y las barreras sociales e institucionales.

Este marco conceptual realza la necesidad de que las universidades y las casas de estudios superiores revisen sus estructuras, dinámicas pedagógicas y

las políticas de bienestar estudiantil para poder asegurar que todos los estudiantes accedan al aprendizaje en igualdad de condiciones (Consejo Federal de Educación, 2016).

Los apoyos y las adaptaciones académicas constituyen estrategias indispensables para asegurar y garantizar que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a su derecho pleno de acceso a la educación. Resulta pertinente definir los apoyos como recursos, servicios o acompañamientos que tienen como fin asegurar la participación efectiva de todos los estudiantes (Universidad Nacional de Quilmes, 2014). Por su parte, las adaptaciones académicas constituyen modificaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación que tienen como fin responder a la necesidad específica de cada estudiante sin que se alteren los objetivos curriculares fundamentales. (Universidad Nacional de La Plata, Área de Accesibilidad, 2015).

Autores como Caputto (2024) definen a la inclusión educativa como el principio fundamental que busca garantizar que todos los estudiantes accedan a una educación de calidad, sin importar sus rasgos personales, culturales o sociales. Si este enfoque se mira desde el contexto de la discapacidad, se torna necesario eliminar las barreras que obstaculizan el acceso al aprendizaje y la participación mediante la implementación de estrategias como el Diseño Universal del Aprendizaje y los ajustes razonables. Tomé (2010) subraya que el concepto de escuela inclusiva, trasladado al nivel superior, no se limita a realizar ajustes individuales para estudiantes con discapacidad, sino que requiere repensar el proyecto institucional en su conjunto. Esto implica, por ejemplo, flexibilizar trayectorias formativas, fomentar metodologías activas que reconozcan diferentes estilos de aprendizaje y asegurar accesibilidad en los entornos físicos y virtuales.

De esta manera, se propone pensar en una educación superior inclusiva desde un abordaje integral, que piense la inclusión desde un proyecto pedagógico y se constituya como una política universitaria desde la estructura,

ya que no se trata solo de garantizar el acceso, también se requiere asegurar la permanencia y el egreso desde la calidad y la ética, respetando el derecho de todos los estudiantes a una formación plena y equitativa.

## **2. Estudiantes universitarios con dificultades de aprendizaje y diagnósticos que afectan el aprendizaje.**

La inserción a la educación superior suele ser una experiencia compleja para muchos estudiantes, ya que representa un cambio crítico en sus vidas, lo que implica de manera directa adaptarse a nuevos formatos de vinculación, reconstruir representaciones de estudio, reorganizarse y elaborar propias habilidades en el trabajo académico (Curti et al., citado por García, 2025), en otras palabras, la vida universitaria es un escenario repleto de desafíos personales, académicos y sociales para los estudiantes. Por tal motivo en la actualidad se ofrecen talleres de ingreso o bien se realiza un seguimiento con docentes o equipo especializado para acompañar este proceso en respuesta a los desafíos que manifiestan diversidad de estudiantes que ingresan en distintas universidades de Argentina (García, 2025).

En este contexto resulta pertinente tener en consideración a aquellos estudiantes que presentan un diagnóstico específico que afectan las habilidades académicas o de aprendizaje, ya que Según Alfonso et al. (2022), las dificultades vinculadas a estas habilidades pueden asociarse a un mayor riesgo de problemas en el desempeño académico, así como a efectos negativos en la conducta y en distintas actividades tanto en la escolaridad como en etapas posteriores de la vida. Tal perspectiva es aplicable también en el ámbito universitario, donde estas personas requieren de seguimientos, apoyos y adaptaciones en su trayectoria ya que se ven atravesados por necesidades particulares, para ello en principio es clave comprender la singularidad de cada estudiante y comprender sus desafíos, facilitando estrategias de apoyo que desde su diversidad le permita mantener un aprendizaje personalizado y efectivo. Es importante, en este aspecto, no reducir al estudiante a una etiqueta,

y evitar la estigmatización que puedan generar las etiquetas diagnósticas (Fernández & Fiuza, 2014).

A su vez en cuanto las dificultades de aprendizaje, Fiuza y Fernández (2014) las conceptualizan como un conjunto de problemas que obstaculizan la construcción de aprendizaje e impacta en las habilidades académicas, aunque no se relaciona con un déficit intelectual o una enseñanza inadecuada en su etapa escolar, sino bien que, pese a una inteligencia normal, el estudiante suele verse afectado en su desempeño. Dentro de las dificultades específicas, la dislexia ocupa un lugar central, los autores Villalba y Sainz (2014) expresan que se trata de una “inhabilidad o discapacidad específica de aprendizaje de base neurobiológica” agregando que además de tener una base fonológica también:

La dislexia se caracteriza porque el sujeto que la padece presenta dificultades persistentes y significativas para leer de forma eficaz y eficiente. El término eficaz se refiere a la habilidad del sujeto para obtener del texto escrito cuando lee el contenido expresado en los términos convencionales que el autor o autores del texto ha deseado expresar y que cualquier lector ordinario es capaz de captar. El término eficiente se refiere a la habilidad del sujeto para aprehender el contenido del texto con un consumo de tiempo, y, un consumo de recursos cognitivos, mínimo. (p. 8)

Además de la dislexia, existen otros diagnósticos en las dificultades específicas del aprendizaje entre ellos, la disortografía, disgrafía y discalculia.

La Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2019) expresa que las personas que presentan algún tipo de DEA (Dificultad específica del aprendizaje) tienen un buen nivel intelectual y buena capacidad en general, pero demuestran una disminución en habilidades de un área específica, que puede ser la escritura, el cálculo o la lectura. Agregando que, la presencia de dichos diagnósticos no son el resultado de conflictos emocionales o de condiciones socioculturales, sino que se trata de una condición que acompañará

a la persona a lo largo de toda su vida, por su origen neurobiológico el cual generará un impacto en su trayectoria de vida y académica. En esta circunstancia la existencia de la ya nombrada, Ley 27.306 que garantiza el derecho al abordaje integral, apela a que se materialicen. La Ley 27.306 establece el derecho al abordaje integral para personas con dificultades específicas del aprendizaje, y según la Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2019), se deben garantizar condiciones que posibiliten su acceso y plena participación en todos los ámbitos educativos.

Por otro lado, estudiantes con diagnósticos como el TDAH que requieren de mayor organización y autorregulación, suelen ver como un desafío a la integración académica y la adaptación en la dinámica de la educación superior, ya que ante la demanda de lo que implica la vida universitaria, las personas con TDAH en estas circunstancias suelen resentirse en su entorno social y familiar, y en su rendimiento académico (Canu et al., 2021).

Los estudiantes con TDAH, carecen de habilidades académicas básicas que necesitan para seguir los estudios, poseen técnicas de estudio escasas y deficitarias, dificultad para organizar el tiempo o adquieren dificultades para relacionarse socialmente. También pueden presentarse, déficits cognitivos característicos del trastorno, como son la desatención, dificultades para inhibir la conducta y controlar los impulsos, escasas habilidades de planificación y déficit en la memoria de trabajo, que resultan imprescindibles para el trabajo académico. (Cerutti et al., 2008)

Autores como Canu et al., (2021) y Cerutti et al., (2008) coinciden que los estudiantes con TDAH tienden a presentar deserción en la universidad, obtener promedios más bajos o demorar hasta llegar a su graduación, aun presentando un nivel intelectual normal o superior.

Tanto las DEA como el TDAH, no son los únicos diagnósticos que pueden desfavorecer el desarrollo académico, sino también las discapacidades visuales, motrices, intelectuales u otros trastornos. No obstante, independientemente del

deterioro de las habilidades que pueda presentar el estudiantado, se deben implementar una serie de apoyos y adaptaciones avaladas por un marco normativo en pos de favorecer el desarrollo académico y fomentar la inclusión, facilitando ajustes razonables acordes a la singularidad de cada persona, y elaborando metodologías educativas y planes didácticos convenientes sujeto a las necesidades del estudiante logrando entender a “la educación inclusiva como aquel modelo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los sujetos” (UNQ, 2014 p.10).

La presencia de los diagnósticos mencionados deja en evidencia la importancia de comprender la diversidad del estudiantado en la educación superior, tal como menciona García (2025) no se deben suponer normas y saberes que se hayan adquiridos de manera natural, sino que en la actualidad necesitan ser enseñados para favorecer la trayectoria universitaria de los mismos.

En el caso de quienes presentan dificultades que obstaculizan la construcción del aprendizaje, se debe realizar un andamiaje que favorezca la igualdad de oportunidades, con políticas educativas, adaptaciones curriculares y apoyos pedagógicos.

### **3. Prácticas institucionales inclusivas y apoyos pedagógicos a estudiantes con dificultades en el aprendizaje**

Para poder garantizar la permanencia, el egreso de los estudiantes y eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de estos, es necesario pensar la inclusión desde la política educativa y los dispositivos institucionales.

Retomando el concepto en esta circunstancia, pensar la inclusión en el nivel superior requiere incluir a la diversidad como una propuesta de valor para la cultura universitaria, que generen dispositivos de acompañamiento que puedan alojar las subjetividades de todos los estudiantes. Sarrionandía y

Ainscow (2011) proponen una definición completa en la que destacan cuatro elementos necesarios para abordar la inclusión. En primer lugar, se propone pensar a la inclusión como un proceso, para tal fin se debe valorar a la inclusión como una oportunidad de búsqueda constante de oportunidades para responder a la diversidad del alumnado. En segundo lugar, se propone tener en cuenta que la inclusión busca la presencia (asistencia y acceso a espacios comunes), la participación (experiencias de calidad y voz del estudiante) y el éxito de todos los estudiantes (aprendizajes significativos y logros curriculares), estos aspectos se deben entender como dimensiones independientes que van más allá de la ubicación física o de la universidad. En tercer lugar, se considera que la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, al hablar de barreras los autores no se limitan a las barreras físicas, si no que hacen referencia a aspectos culturales, sociales, políticas y pedagógicos ya que refieren a condiciones personales y contextuales de los estudiantes que generan exclusión o fracaso escolar. Por último, se propone que la inclusión pone especial énfasis en los estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

Es por esto que es necesario dejar de pensar a la universidad solo como transmisora de conocimiento y empezar a conceptualizarla como productora de subjetividad colectiva. Aparicio (2005) estudia cómo la cultura institucional universitaria puede favorecer procesos de homogeneización cognitiva a través de filtros sociales e institucionales que definen qué saberes circulan y cuáles se validan.

Las casas de estudios superiores pueden aportar medidas específicas que busquen favorecer la accesibilidad y la equidad. Entre ellas, se destacan el diseño y adaptación de entornos físicos, el uso de tecnología y la implementación de recursos educativos accesibles.

Berletta (2023) considera que las siguientes estrategias y practicas pueden promover la construcción de entornos inclusivos en la educación

superior: Diseño y adaptación de entornos físicos, tecnologías y recursos educativos accesibles, políticas y prácticas inclusivas, formación y sensibilización del personal, participación y colaboración del estudiante y, por último, evaluación y mejora continua.

En este sentido González Maura (2000) propone crear espacios de reflexión que habiten de manera natural el proceso de enseñanza-aprendizaje, espacios en los que el estudiante actúe desde su subjetividad, aprenda a valorar, argumentar y defender sus puntos de vista. Que pueda expresar su criterio con libertad y discrepar cuando lo considere necesario, plantear iniciativas, escuchar y comprender. En esta perspectiva, los docentes cumplen el rol de guías y modelos de profesionales.

Patrié y Sucari (2020) identifican dimensiones que interceden en el aprendizaje: subjetiva, institucional, relacional, docente y familiar; todas ellas interfieren en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de nivel superior.

Para poder pensar en una educación inclusiva se torna crucial poder atender más allá de las normativas institucionales y políticas educativas, es necesario poder atender de manera complementaria a las voces de los estudiantes que transitan las aulas. Tal como señalan Petric y Sucari (2020), es necesario producir investigaciones cualitativas que permitan “comprender cómo los estudiantes le dan sentido a su experiencia en la universidad” (p. 604). debido a que los indicadores institucionales de ingreso, permanencia o egreso tienden a simplificar las trayectorias estudiantiles a una dicotomía entre el éxito y el fracaso.

Es por esto que se torna crucial atender a la perspectiva de los estudiantes que poseen diagnósticos que interfieren en su aprendizaje ya que las mismas resultan indispensables para visibilizar las tensiones entre el discurso institucional y la experiencia concreta. Como muestran las entrevistas realizadas por Petric y Sucari (2020), los relatos estudiantiles dan cuenta de obstáculos vinculados a la estructura de tiempos, a la modalidad de evaluación y al vínculo

con los docentes, lo que genera tensiones entre las expectativas institucionales y las vivencias personales (Petric & Sucari, 2020)

En este marco donde se presentan estudiantes con algún tipo de diagnóstico y se debe respetar valores que fomenten la inclusión educativa, se puede inferir que la educación superior enfrenta un desafío al recibir diversidad de estudiantes, especialmente aquellos con dificultades de aprendizaje.

García- Cano et al,. (2017) sostienen que es necesario adecuar los espacios y el equipamiento de las clases para mejorar la accesibilidad, acompañado en la capacitación docente y afirma que a partir de que se inicie un proceso de transformación será posible avanzar a una educación superior equitativa y de calidad. Desde esta perspectiva la autora Roma (2023) manifiesta que, para garantizar una formación integral e individualizada, existe la necesidad de formación del rol docente para lograr identificar tales particularidades, y realizar un trabajo minucioso en la búsqueda de estrategias de enseñanza y en la realización de configuraciones del contenido, de esta manera favorecer el desarrollo académico, reducir la deserción y promover la inclusión. En otros términos, adaptar las asignaturas, el contenido, y las formas de brindar el aprendizaje, junto con el fortalecimiento en la capacitación docente con relación a la inclusión de estudiantes con dificultades en el aprendizaje o discapacidad, se podrá garantizar un mejor desempeño académico.

Por último, si bien es fundamental pensar la inclusión en educación superior como mandato político, no es posible reducirla solo a eso dado que se trata de un proceso que se encuentra atravesado por múltiples subjetividades y experiencias singulares, motivo por el cual es necesario habilitar un dialogo entre lo institucional y lo experiencial.

#### **4. Enfoques psicopedagógicos en el acompañamiento de estudiantes con necesidades específicas**

Como se ha señalado en capítulos previos, brindar apoyo a alumnos con

diagnósticos que impactan su aprendizaje se convierte en un desafío significativo que trasciende la mera implementación de regulaciones o la provisión de recursos. Tal como señalan Álvarez et al. (2023), la psicopedagogía universitaria se inscribe en la intersección entre políticas institucionales y experiencias estudiantiles, reconociendo que el aprendizaje no puede pensarse únicamente desde el rendimiento académico, sino también desde la subjetividad, las trayectorias y los significados que cada estudiante otorga a su formación.

Dar lugar y reconocer la tensión que se genera entre el discurso institucional y la experiencia de los estudiantes se torna clave para comprender los enfoques psicopedagógicos en la inclusión educativa. Desde el marco legal nacional se plantea a la inclusión como un derecho y una obligación. No obstante, en la experiencia los estudiantes que poseen diagnósticos que afectan el acceso y la construcción de aprendizajes suelen mencionar formatos poco flexibles de educación, falta de apoyos personalizados y obstáculos en la comunicación con docentes. Obstáculos de esta índole dejan al descubierto la brecha existente entre el discurso institucional y la experiencia dentro de las aulas.

La psicopedagogía puede realizar un aporte significativo para disminuir esta brecha ya que tiene la posibilidad de otorgar un marco crítico y transformador. En este sentido, la disciplina podría aportar un enfoque basado en la escucha y la palabra de los estudiantes como parte fundamental del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En la literatura especializada se desarrolla que el acompañamiento psicopedagógico a nivel superior no se limita a identificar problemas de manera temprana o aplicar adaptaciones curriculares, sino que supone abrir espacios para dialogar, reflexionar y elaborar tácticas que faciliten al alumno verse como un actor activo de su camino (Lucarelli, 2009; Petric & Sucari, 2020).

Pensar la inclusión escolar desde un enfoque psicopedagógico implica pensar el aprendizaje desde la subjetividad, de esta manera las intervenciones

se van a encontrar orientadas a comprender la manera en que el diagnóstico atraviesa la experiencia de los estudiantes universitarios como este se construye en relación con la vida académica. De esta manera será posible reconocer las tensiones, acompañar los sentidos y proponer recursos significativos que fortalezcan el proceso de enseñanza aprendizaje, promoviendo la participación plena y activa de los estudiantes.

Sara Paín (1983) refiere a que las dificultades en el aprendizaje no deben comprenderse como déficits aislados si no como un síntoma que se forma y expresa de una manera singular en el vínculo del sujeto con el conocimiento. De esta manera se entiende al problema de aprendizaje como un mensaje dado que se inscribe en la historia subjetiva y en los vínculos que el sujeto ha construido con el saber, la autoridad y las exigencias del entorno. Cuando se leen estas dificultades desde lo cognitivo y lo normativo se invisibiliza su dimensión simbólica y se pierde la posibilidad de interrogar su complejidad. De esta manera, el individuo puede empezar a interpretar su dificultad como un rasgo propio y establecer una perspectiva subjetiva frente al aprendizaje que esté caracterizada por evitar, inhibir o renunciar a saber.

Se entiende la internalización de la dificultad como un proceso en el cual el sujeto tiende a apropiarse de discursos externos, ya sean institucionales, pedagógicos o sociales que tienden a nombrar y definir su capacidad de aprendizaje. En este sentido, Paín (1990) advierte que, ya que el aprendizaje se encuentra atravesado por la subjetividad, las experiencias negativas vinculadas al saber consolidan un vínculo con el conocimiento caracterizado por la inseguridad y la desvalorización. De esta manera, la dificultad deja de ser un aspecto transitorio y contextual para convertirse en un rasgo identitario.

Si bien muchas universidades poseen normativas claras sobre accesibilidad, áreas destinadas al desarrollo pedagógico, discapacidad y protocolos estrictos y claros, estas medidas no aseguran su efectividad. Como advierten Álvarez et al. (2023), la efectividad de estas medidas depende en gran

parte de cómo son percibidas y utilizadas por los propios estudiantes. No alcanza con la existencia formal de un programa si este no se traduce en prácticas concretas de acompañamiento, cercanas y significativas.

La psicopedagogía también realiza un aporte crítico y preventivo, ya que no se limita a intervenir ante el problema existente, si no que trabaja para anticipar problemáticas y diseñar apoyos significativos que potencien la subjetividad de los estudiantes universitarios. De esta manera, se fomenta la creación de vínculos entre pares, redes de apoyo y se promueve la pertenencia institucional. Estos aspectos se tornan fundamentales para asegurar la permanencia y el egreso de los estudiantes universitarios.

Repensar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales desde un enfoque psicopedagógico es ampliar la perspectiva inclusiva, ya que no se trata de garantizar el acceso o cumplir con el marco normativo legal, se trata de construir posibilidades y experiencias educativas que valoren la diversidad como un capital significativo para la cultura institucional. Tal como señalan los estudios recientes, “comprender cómo los estudiantes significan su aprendizaje permite identificar estrategias de persistencia y resiliencia que trascienden los indicadores cuantitativos” (Álvarez et al., 2023, p. 612).

## **Metodología**

### **1. Problema de investigación**

¿Cómo describen y valoran los apoyos y adaptaciones académicas brindadas por universidades y terciarios de Córdoba y AMBA los estudiantes con diagnósticos que afectan el acceso y construcción de aprendizajes?

### **2. Objetivos**

#### **Objetivo general**

- Exponer cómo describen y valoran los apoyos y adaptaciones académicas brindadas por universidades y terciarios de Córdoba y AMBA los estudiantes con diagnósticos que afectan el acceso y construcción de aprendizajes

#### **Objetivos específicos**

- Identificar si existen apoyos y adaptaciones académicas disponibles en universidades y terciarios para estudiantes con diagnóstico.
- Explorar las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre la accesibilidad y efectividad de estos recursos.
- Analizar las experiencias subjetivas de los estudiantes en el uso de estas herramientas a lo largo de su trayectoria académica.
- Reconocer las estrategias personales y recursos previos que los estudiantes articulan con las adaptaciones institucionales.

### **3. Enfoque metodológico**

El enfoque que rige dentro del estudio en cuestión es cualitativo, enmarcado en la ejecución de entrevistas que buscan conocer y construir conocimiento a partir de las perspectivas de diferentes estudiantes universitarios que poseen algún tipo de diagnóstico que interfiere en su estilo de aprendizaje.

De esta manera, la investigación que se propone es de carácter interpretativo atendiendo a los aportes de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2014) dado que el investigador busca comprender las experiencias de los participantes del estudio y los resultados se encontraran atravesados por la realidad de cada actor que se entiende desde la subjetividad propia de cada individuo ya que cada quien posee su propia manera de interpretar el mundo y entender las situaciones y eventos, motivo por el cual se tendrá en cuenta el contexto de cada suceso y participante.

#### **4. Diseño y alcance**

La presente investigación se inscribe dentro de un diseño no experimental y de corte transversal. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2014), se trata de diseños no experimentales cuando el investigador no manipula deliberadamente las variables independientes, sino que este se limita a observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural con el fin de poder analizarlos. De esta manera, se trata de investigaciones cuya característica principal es que el investigador tiene un control mínimo sobre la situación o los participantes.

El enfoque no experimental resulta el más pertinente para abordar la investigación ya que la misma solo se limitará a comprender las percepciones, valoraciones y experiencias de los estudiantes en relación con los apoyos y las adaptaciones que son ofrecidas por las casas de estudios superiores. De esta manera, solo se observan y analizan los fenómenos educativos tal y como ocurren en la realidad.

En referencia a la dimensión temporal, se trata de un estudio transversal ya que los datos se recolectarán en un único momento temporal, es decir, un diseño que tiene como objeto describir las variables y analizar la manera en que estas interfieren y se interrelacionan, actuando como una “fotografía” del fenómeno estudiado (Hernández Sampieri et al., 2014).

Dicha investigación mantiene un alcance descriptivo ya que tiene como objetivo detallar como son y se manifiestan las percepciones, valoraciones y experiencias de los estudiantes. Según Hernández Sampieri et al. (2014) este tipo de estudios busca “especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos o fenómenos que se someten a análisis” (p.92), de esta manera no se busca establecer una relación causal entre las variables analizadas.

## **5. Participantes**

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra compuesta por trece estudiantes que al momento de la intervención se encontraban cursando sus estudios en el nivel superior.

Se considera que la elección sobre la cantidad de estudiantes responde a un número apropiado para conocer las diferentes experiencias en mayor profundidad, evitando resultados generalizados y sesgos.

Se trata de una muestra intencionada dado que se busca estudiantes con características específicas para así lograr describir la manera en la que estos viven los apoyos y adaptaciones académicas.

Los participantes, en este caso, deberán poseer algún tipo de diagnóstico certificado que interfiera en la adquisición de nuevos aprendizajes, quienes a su vez deberán residir en la provincia de Córdoba o Buenos Aires, y encontrarse actualmente estudiando una carrera de nivel terciario o universitario, en una institución pública o privada de las provincias mencionadas.

## **6. Instrumento de recolección de datos**

El instrumento de investigación que se selecciono es el de entrevista semiestructurada e individualizada. Esta selección busca obtener una mayor exploración conceptual y perceptiva dado que se trata de una temática plenamente subjetiva, que incluye diversos diagnósticos,

La guía de preguntas se encuentra compuesta por 15 preguntas (modelo adjunto en anexo) que sirven de guía y podrán ser modificadas en función a la respuesta de los participantes, las mismas se caracterizan por ser abiertas y narrativas organizadas por variables que se encuentran condicionadas por dimensiones que atienden a indicadores específicos para catalogar y contextualizar cada pregunta. De esta manera se busca garantizar un lenguaje apropiado y atender la pertenencia cultural e institucional de cada pregunta.

Las entrevistas se llevarán a cabo de manera presencial o virtual, dependiendo de la disponibilidad del participante e individual. Si bien no se fija un tiempo rígido de administración, se estima un tiempo aproximado de cuarenta y cinco minutos.

## **7. Procedimiento de recolección de datos**

El procedimiento de la presente investigación se llevará a cabo mediante la recolección de datos (disponible en anexo) a través de entrevistas semiestructuradas, las cuales podrán realizarse de forma virtual o presencial, según la disponibilidad de cada participante. Las entrevistas serán individuales, con una duración aproximada de 45 minutos. No obstante, este tiempo será flexible, dependiendo del desarrollo y dinámica de cada encuentro. Durante el proceso se contemplará el uso de diversos materiales de apoyo, tales como aplicaciones digitales, grabadoras y anotaciones manuales.

Previo al inicio de cada entrevista, se presentará un consentimiento informado donde se invitará a la persona a participar de manera voluntaria en la presente investigación, brindando información necesaria sobre las condiciones de esta. A su vez en este documento se detallará la información relevante para los participantes, incluyendo el momento y las condiciones del primer contacto, así como la locación y el contexto en que se llevará a cabo la entrevista.

## 8. Análisis de datos

Al tratarse de un diseño no experimental y transversal, la recolección de datos se llevará a cabo en un único momento y lugar, tampoco se controlarán variables ni situaciones.

En un primer momento se administrarán las entrevistas, que serán grabadas para luego ser transcritas de manera textual y garantizar fidelidad del discurso original del entrevistado. En una segunda instancia se buscará identificar en el discurso las siguientes unidades de análisis: 1) Disponibilidad de apoyos y adaptaciones; 2) accesibilidad y efectividad; 3) Experiencia subjetiva en el uso (o ausencia) de apoyos; 4) Estrategias personales y redes de apoyo.

| <b>Categoría</b>                                              | <b>Subcategoría</b>                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Disponibilidad de apoyos y adaptaciones</i>                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Información recibida sobre apoyos o adaptaciones.</li><li>• Conocimiento o desconocimiento de su existencia</li></ul>                                                                       |
| <i>Accesibilidad y efectividad de los apoyos</i>              | <ul style="list-style-type: none"><li>• Claridad y facilidad en el acceso</li><li>• Percepción de utilidad</li><li>• Impacto de ausencia</li></ul>                                                                                  |
| <i>Experiencia subjetiva en el uso (o ausencia) de apoyos</i> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Impacto emocional</li><li>• Integración o exclusión institucional</li></ul>                                                                                                                 |
| <i>Estrategias personales y redes de apoyo</i>                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Estrategias de estudio</li><li>• Redes de apoyo externas (familiares, pares, profesionales).</li><li>• Continuidad y efectividad de estrategias aprendidas en primaria/secundaria</li></ul> |

Con base en estas lecturas, se llevó a cabo una codificación abierta con

el fin de lograr identificar aspectos que reflejen las percepciones o valoraciones que poseen los entrevistados sobre las dimensiones mencionadas. Luego, se buscará realizar un análisis agrupando de manera temática las categorías con el fin de encontrar puntos de contacto entre los discursos y las siguientes variables: 1) presencia o ausencia de apoyos institucionales; 2) la percepción sobre su efectividad; 3) las emociones y experiencias asociadas a su uso; 4) las estrategias individuales o colectivas que los estudiantes utilizan en relación con las demandas académicas.

En última instancia, se procurará establecer un vínculo entre las categorías seleccionadas y los objetivos de dicha investigación. De esta manera se espera poder detectar aspectos que se muestren con frecuencia, poner en tensión los discursos y la significación otorgada por cada participante. A raíz de esto se buscará poner en contraste los resultados obtenidos con la propuesta teórica y la revisión de las categorías mencionadas con anterioridad.

## **Resultados**

En el presente capítulo se detallarán los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas administradas, la información se organizará en función de las categorías y subcategorías de análisis que fueron definidas previamente. En sintonía con el enfoque cualitativo de la investigación, se propone un relato interpretativo en el cual se articularán las experiencias de los participantes con el marco teórico presentado, de esta manera se pretende identificar recurrencias, tensiones y particularidades en torno a las dimensiones propuestas.

### **1. Disponibilidad de apoyos y adaptaciones**

La presente categoría busca describir y valorar la disponibilidad de apoyos y adaptaciones académicas que las instituciones terciarias y universitarias de Córdoba y AMBA ofrecen a sus estudiantes. Se busca exponer la manera en que los estudiantes que poseen un diagnóstico que interfiere en su aprendizaje, describen y valoran los apoyos y adaptaciones académicas.

En principio se considera pertinente retomar el concepto de apoyo el cual hace referencia a aquellos ajustes y medidas que resultan necesarios en cada estudiante – con discapacidad - para favorecer el desarrollo social y académico dentro de las instituciones educativas (ONU, 2006, ley 27.044).

A partir del análisis se observa que todas las universidades ofrecen un espacio de consulta y guía académica donde ofrecen sugerencias y tutorías. No obstante, fue posible identificar que dos de las instituciones ofrecen un espacio de salud mental destinados al acompañamiento y contención estudiantil. Se trata de áreas que por lo general son pocos difundidas y la mayoría de los estudiantes llega a ellos por comentarios de sus compañeros o sugerencias de algún docente.

Los resultados obtenidos manifiestan que la ausencia de dispositivos institucionales claros impacta en la subjetividad de los estudiantes, de esta manera se observa que frente a la falta de apoyos académicos aparecen

sentimientos vinculados a la frustración, la tristeza, deseo de deserción o recurrir materias.

E1: *“Al comenzar mi trayectoria no recibí información sobre apoyos... la verdad es que uno se maneja con lo que puede y con el esfuerzo de uno mismo, no sentí que la institución me ofreciera algo específico.”*

E4: *“Pedí ayuda en las oficinas, pero bueno, a veces no hay secretaría de apoyo estudiantil para personas con discapacidad. Es que sí, tenía que pedir ayuda, porque no queda otra. Te encontrás solo en el lodo, y bueno, está más que claro que uno siempre quiere ser profesional ¿No? Pero te encontrás con esa barrera que solo no la puedes resolver”*

E2: *“No, no sé si existen. En el instituto no veo algo así.”*

En concordancia, los participantes tienden a mencionar el periodo de inscripción como un momento clave para la autorreferencialidad, por tal motivo consideran que se trata de un espacio donde se debería indagar sobre los diagnósticos y modos de aprendizaje y de esta manera evitar el estigma y la angustia de acercarse a un espacio a mencionar la narrativa de sí. En este sentido, el acompañamiento psicopedagógico a nivel superior no se limita a identificar problemas de manera temprana o aplicar adaptaciones curriculares, sino que supone abrir espacios para dialogar, reflexionar y elaborar tácticas que faciliten al alumno verse como un actor activo de su camino (Lucarelli, 2009; Petric & Sucari, 2020).

De esta manera y atendiendo al relato de diez de los participantes se identifica la falta de comunicación institucional como una barrera que refuerza los sentimientos de vergüenza y aislamiento y se destaca la necesidad de que los apoyos pedagógicos adquieran un carácter público y visible.

E3: *“Estaría bueno que hagan encuestas, test, que alguien mire, que alguien supervise. Que cuando se anotan, tenga una pregunta que diga “si tenés*

*una discapacidad”, acá están los apoyos” y listo”.*

E1: *“Estaría bueno que te brinden herramientas y que se informe que existen para quienes los necesiten, y que sean en privado.”*

E12: *“La difusión podría hacerse a través de redes sociales, mails, campus virtual... todo el tiempo llegan notificaciones de actividades, tranquilamente podrían incluir más sobre salud mental del alumno. Hay un montón de estudiantes con estos problemas”*

De esta manera, es posible evidenciar una clara tensión entre el marco normativo legal argentino, en particular lo establecido en la Ley 27.306 (2016) y la Ley 25.573 (2002), y la experiencia de los participantes. La normativa garantiza el acompañamiento, mientras que los resultados de las entrevistas revelan que la inclusión opera bajo la lógica de la autogestión y el esfuerzo individual de cada estudiante, lo que transforma al derecho a la educación en un sentimiento cargado de estigma y vergüenza.

El análisis de esta dimensión identifica la falta de comunicación institucional como una barrera, de esta manera se entiende que, si las universidades desarrollaran una vía de comunicación más accesible, los estudiantes podrían acercarse a estos espacios sin el peso del estigma y la vergüenza. En sintonía, los aportes de Álvarez et al. (2023), manifiestan que la efectividad de estas medidas depende en gran parte de cómo son percibidas y utilizadas por los propios estudiantes. De esta manera, no alcanza con la existencia formal de un programa si este no se traduce en prácticas concretas de acompañamiento, cercanas y significativas.

Para ser plenamente inclusivas las casas de estudios superiores podrían reconocer e indagar la existencia de diversas formas de aprender y de diagnósticos que interfieren en el desempeño académico. En este caso, resultaría necesario priorizar políticas activas de difusión y contención que además atiendan a las diferencias que no son evidentes a simple vista, y suelen

quedar invisibilizadas en las prácticas diarias institucionales.

## **2. Accesibilidad y efectividad de los apoyos**

La presente categoría busca analizar la disponibilidad de recursos formales institucionales y la manera en que estos impactan en la trayectoria universitaria de los estudiantes con diagnósticos que interfieren en su modalidad de aprendizaje. De esta manera se busca comprender la distancia que se genera entre la disponibilidad de recursos y herramientas que otorgan las casas de estudios superiores y su utilidad real en la vida de los estudiantes.

En su totalidad, los entrevistados mencionaron que en las universidades a las que asisten existen espacios que buscan dar respuesta a las dificultades estudiantiles, por lo general, se trata de secretarías o gabinetes de orientación integrados por profesionales de la psicología, de la psicopedagogía y personal administrativo. Sin embargo, al acceder a ellos suelen encontrar respuestas estandarizadas que no se adaptan a sus necesidades, ni se ajustan a su subjetividad.

Se trata de espacios que tienen como objetivo orientar al estudiante, en vez de atender de manera integral sus necesidades específicas de aprendizaje.

*E8: “tiene orientación a estudiante. Pero si yo necesito ayuda es para algo puntual, o sea yo puedo hablar de mi situación, pero lo único que te ofrecen es hacer tutorías con algún profesor.”*

En este sentido, con el objetivo de reflejar esta realidad se presentan las respuestas obtenidas por los participantes frente a los interrogantes vinculados a la impresión y los sentimientos que generaron estos espacios en los estudiantes que lo utilizaron.

*E11: “Poco entendida diría yo, porque me acuerdo de que la primera recomendación a mí me pasaba que tenía como muchos ataques de ansiedad, era mucha ansiedad la que tenía para rendir, y la psicóloga me dijo- bueno,*

*busca ejercicio de respiración. Y no sé si era la respuesta que yo necesitaba, no sé si los ejercicios de respiración eran como el apoyo que yo quería en ese momento. Poco y nada me sirvieron porque estaba bien. En su momento sí, respiré y todo eso, pero tal vez necesitaba un poco más de contención”.*

E10: *“Te dicen, sentate a estudiar ocho horas, distribuílo así, asá, y fijate y anda acomodándote según lo que vayas viendo vos. Entonces no estaba tan, no tenía un enfoque más psicológico, ni un acompañamiento más de ese enfoque”.*

E5: *“Había recursos, por ejemplo, tutorías o reuniones con la psicóloga, pero no cambiaba mucho respecto a las clases normales. No sentí que hubiera algo adaptado a mis necesidades”.*

E8: *“Me hablaron y me dijeron que intente cambiar mi forma de estudiar, escribiendo o leyendo, solo eso, como un consejo. Pero no me dijeron- tengo esto que tal vez podría ayudarte, no”*

Estos espacios operan bajo una función informativa u orientativa, pero no brindan una intervención pedagógica directa. Las intervenciones carecen de falta de profundidad en el acompañamiento otorgado que genera en los estudiantes una sensación de desamparo que tiende a reemplazar un abordaje integral con recomendaciones técnicas y genéricas.

En este sentido, la Universidad Nacional de Quilmes manifiesta que se deben implementar una serie de apoyos y adaptaciones avaladas por un marco normativo en pos de favorecer el desarrollo académico y fomentar la inclusión, facilitando ajustes razonables acordes a la singularidad de cada persona, y elaborando metodologías educativas y planes didácticos convenientes sujeto a las necesidades del estudiante logrando entender a “la educación inclusiva como aquel modelo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los sujetos” (UNQ, 2014 p.10). No obstante, como se menciono anteriormente, los relatos evidencian una distancia significativa entre estos lineamientos teóricos y

la experiencia del estudiantado, quienes tienden a recibir respuestas ineficientes y poco personalizadas. De esta manera, el derecho a la inclusión se termina por sostener desde la autogestión y el esfuerzo individual y no por dispositivos institucionales accesibles e integrales.

Por otra parte, los hallazgos exponen que existe una marcada tensión entre la accesibilidad estructural y la académica, es decir, los apoyos y adaptaciones suelen mantener una vinculación más estrecha con aquellas discapacidades que son visibles, sin considerar el abordaje de problemáticas internas de los estudiantes y sus diferentes modos de aprendizaje.

E3: *“De hecho hay materias que yo prefería recursar porque las aulas magnas eran tan grandes que me dificultaban el tema de la audición y me perdía por más que tenga audífonos”*

Se entiende que las universidades poseen grandes barreras culturales que impiden que sean plenamente inclusivas aunque en su discurso tienden a destacarse como inclusivas ya que poseen rampas y espacios de contención para estudiantes transgénero pero, sin embargo, las aulas sobrepobladas no permiten que quienes poseen otro tipo de dificultades, vinculadas a los sentidos, por ejemplo, puedan acceder a una clase, perjudicando, también, a los que presentan dificultades vinculadas a la atención y la memoria ya que no poseen herramientas que acompañen su trayectoria. De esta manera, las instituciones tienden a excluir pedagógicamente a quienes poseen diagnósticos que interfieren en su acceso al conocimiento.

E3: *“Se habla mucho de rampas, que está bien, pero hay otras discapacidades que no se contemplan”*

En sintonía con lo que menciona Roma (2023), es posible observar un factor crítico que emerge a partir de un desconocimiento generalizado sobre las maneras de acompañar los diferentes modos de aprendizaje.

A partir de los resultados obtenidos se infiere que la accesibilidad universitaria se constituye como una “oferta vacía” en la que los recursos disponibles no se reflejan en una oferta pedagógica inclusiva, ya que la misma no aloja la singularidad subjetiva de los estudiantes.

Como lo anticipaban Petric y Sucari (2020) en sus escritos, los relatos estudiantiles dan cuenta de obstáculos vinculados a la estructura de tiempos, a la modalidad de evaluación y al vínculo con los docentes, lo que genera tensiones entre las expectativas institucionales y las vivencias personales (Petric & Sucari, 2020). En este sentido, es posible evidenciar una brecha significativa entre la norma y la práctica.

### **3. Experiencia subjetiva en el uso (o ausencia) de apoyos**

La presente categoría tiene como fin indagar en la experiencia subjetiva frente a los apoyos institucionales, se busca comprender como estos factores impactan en el recorrido académico de este segmento de la población estudiantil.

En los relatos, es posible detectar que tienden a internalizar la problemática y esto deriva en sentimientos de culpa y aislamiento. La comunicación institucional deficiente se termina en constituir como una barrera simbólica, que refuerza la exclusión estudiantil. Al no existir una difusión adecuada sobre la existencia de posibles espacios de contención al momento de ingreso, buscan mantener su diagnóstico en privado, reforzando sentimientos de vergüenza y temor al estigma. De esta manera, no reconoce estos recursos como un derecho si no que los vincula con una dificultad individual, y que debe afrontar los costos y el esfuerzo que conlleva transitar la universidad ya que se trata de una elección libre y voluntaria.

En otras palabras, este razonamiento genera que piensen que su modo de aprender es una falla personal que debe esconderse.

E6: *“la concentración siempre fue muy fluctuante. O sea, picos de mayor*

*concentración, picos de menor concentración, así y todo, siempre hice las carreras como al hilo, digamos, ¿no? Porque tengo una personalidad muy autoexigente también”*

*E8: “Yo pienso que tengo que estudiar una de dos formas, para múltiple choice o para oral. No consigo estudiar de las dos formas. Consigo de una forma o de otra. Infelizmente. Y la facultad no me apoya en eso porque es la forma en la que ellos tienen de evaluar listo.”*

*E5: “Sentí que tenía que adaptarme yo, porque si no, no iba a poder seguir. En un momento me di cuenta de que estudiaba solo para aprobar, no para aprender. Tengo buen promedio, pero siento que sé cómo pasar el examen, no cómo usar el conocimiento.”*

Los resultados exponen que los universitarios que no solicitan ayuda tienden a no reconocerse a sí mismos como sujetos de derecho y no por una situación vinculada en la necesidad, de hecho, todos los entrevistados mencionaron que en algún momento requirieron de algún apoyo.

Se trata de un sentimiento de autopercepción que se encuentra con mayor frecuencia en el análisis de las entrevistas de quienes poseen un diagnóstico vinculado a la salud mental, como la depresión o la ansiedad. Los mismos consideran que al tener una valoración de tipo emocional no requieren de acompañamiento pedagógico, sin lograr ensamblar las emociones con el aprendizaje, aunque sí relatan experiencias que han funcionado de barrera en su trayectoria académica.

*E6: “Y decirle al profesor que yo tengo un trastorno de depresión es como darle también a ese profesor una carga de decir, bueno, ¿qué hago? Pero no es... O sea, al menos yo no conozco que haya adaptaciones para este tipo de diagnóstico”*

El análisis permite evidenciar que los entrevistados muestran desestimar

el vínculo entre la estabilidad emocional y el proceso de aprendizaje, tendiendo a una lectura internalizada sobre el esfuerzo individual. En este sentido, las dificultades académicas tienden a leerse como fallas o déficits personales. Desde el punto de vista de Sara Paín (1983) cuando el problema de aprendizaje no se entiende como una dimensión sintomática, el sujeto puede apropiarse de la dificultad e internalizarla como un rasgo propio. De esta manera, el vínculo con el aprendizaje queda sesgado por sentimientos de exigencia, autoexigencia e inhibición.

E13: *“yo consideraba que al estar en un nivel universitario o terciario que es algo que yo elegí estar ahí tenía como que bancarme, por decirlo así, las consecuencias de elegir esto”*

Las universidades mantienen un punto ciego dentro del concepto de la inclusión, tal:

E3: *“Lo negativo es que se invisibiliza al que tiene una discapacidad que no es tan física o visible. Bueno debe haber muchos estudiantes con retraso madurativo y ni nos enteramos y capaz están recursando o están.... Se habla mucho de rampas, que está bien, pero hay otras discapacidades que no se contemplan.”*

De tal manera que se logra identificar una barrera actitudinal que emerge de las experiencias manifestadas por los entrevistados. Cuando éstos exponen su situación ante docentes suelen recibir respuestas de apáticas y patologización. Tal es el caso de E11 quien al mencionar su diagnóstico a una docente recibió la siguiente respuesta *“esta no es tu carrera entonces”* y en otra ocasión: *“No, porque vos no estudias y sos una carga para tu familia.”*

Este análisis permite dar cuenta que las intervenciones docentes negativas tienden a aumentar la patologización, reforzar el sentimiento de culpa, anula la posibilidad real de inclusión, y de establecer ajustes razonables ya que no alojan la subjetividad de los estudiantes.

Lo anteriormente mencionado permite retomar el concepto de accesibilidad de Berletta (2023) en el cual se menciona que lo accesible no se limita a lo edilicio, si no que se vincula con la mentalidad y la cultura. De esta manera, el maltrato funciona como una barrera ya que se invalida la capacidad de aprendizaje del estudiante y este desiste de la posibilidad y derecho de solicitar apoyos por temor al estigma y a afrontar nuevamente situaciones de exposición y humillación.

Sólo uno de trece entrevistados ha mencionado una intervención favorable y experiencia agradable en relación a su condición y respuestas empáticas tanto por los docentes como el personal de orientación, donde a partir de la solicitud de “ayuda” ha logrado contactar con una psicopedagoga del establecimiento, quien realizó intervenciones que posibilitaron disminuir tensiones entre el estigma y lo pedagógico, donde luego de mencionar su diagnóstico a una docente en particular ha logrado obtener una respuesta favorable y con adaptaciones necesarias para su caso.

E12: *“Me sucedió que pude mencionarlo a una docente, porque solían agarrarme ataques de ansiedad sobre todo en los finales, era incontrolable cómo me ponía, y la docente- una de las docentes que todavía me acuerdo su nombre, hoy en día es jefa de cátedra- me ayudó ella misma, me dijo que me quedé tranquila, me contuvo, de hecho los que están en la universidad también me ayudaron, y para bajar el nerviosismo me hizo como un simulacro de evaluación antes de iniciar la próxima, antes de ir a la próxima fecha, y eso me ayudó un montón porque me ayudó a bajar la ansiedad y la angustia que sentía en el momento”*

En este sentido Roma (2023) hace alusión a que para garantizar que los estudiantes universitarios reciban una formación integral e individualizada es necesario que el cuerpo docente se encuentre formado para identificar las particularidades de estos casos y buscar estrategias de enseñanza acordes a las necesidades con el fin de favorecer el desarrollo académico, reducir la

deserción y promover la inclusión.

Los resultados obtenidos permiten dar cuenta de que la experiencia subjetiva de la mayoría de los estudiantes se asocia a un entramado de barreras simbólicas e institucionales tal como lo nombra Berletta (2023). De esta, se entiende que la cultura institucional aun prioriza la homogeneidad lo que deriva en que los estudiantes internalicen su dificultad con una fuerte tendencia de temor a la estigmatización.

Dichas dinámicas, sumadas a las barreras actitudinales de maltrato o apatía docente, impiden que los estudiantes logren reconocerse como sujetos de derechos y que en consecuencia exista un sobreesfuerzo individual en el que cada estudiante debe autogestionar su inclusión. De esta manera se deduce que para que los estudiantes perciban la accesibilidad como un derecho real se torna fundamental que las casas de estudios superiores entiendan la inclusión.

Sarriandia y Ainscow (2011) proponen una definición completa en la que destacan cuatro elementos necesarios para abordarla, en primer lugar, es necesario pensar la inclusión como un proceso; entender que se busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; identificar y la eliminar barreras y, por último, poner énfasis en los estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso.

#### **4. Estrategias personales y redes de apoyo**

La presente categoría busca analizar los resultados vinculados a las estrategias de estudio, la continuidad y efectividad de las estrategias adquiridas en los niveles educativos previos, que estrategias de estudio personales han desarrollado, y el rol que tuvieron las redes de apoyo externas y como estas influyeron en el desempeño y continuidad académica de los entrevistados

Los relatos permiten dar cuenta que las dificultades de aprendizaje no se vinculan exclusivamente a una situación diagnóstica, sino que también se

encuentran atravesadas por la subjetividad y las emociones de los participantes.

E1: *“Lo físico nunca fue un impedimento directo a mi manera de aprender o estudiar, sí influyó a lo largo de mi vida escolar. Pero lo que más afectó mi forma de estudiar fueron los ataques de pánico desde la adolescencia”*

En cuanto a la continuidad y efectividad de las estrategias adquiridas en niveles educativos anteriores, solo una minoría logra que las mismas sean de utilidad en el nivel superior, las técnicas principales se encuentran vinculadas al subrayado, la identificación de ideas principales y la toma de apuntes. No obstante, suelen carecer de efectividad ante las demandas de los estudios superiores.

E7: *“esas cosas me habilitaron a que yo hoy pueda estudiar”*, dando cuenta de cierta continuidad; sin embargo, otros relatos muestran que realizar esta transferencia resulta complejo,

E11: *“...el primario y ahora la universidad... es como re jodido”*

El análisis permite evidenciar una compleja brecha entre los niveles educativos, en este sentido Curti et al. (citado por García, 2025), sostienen que la universidad requiere de una reconfiguración de las modalidades de estudio, además de una exigencia y autonomía que no siempre ha sido previamente construida. Desde esta mirada, se torna indispensable generar un andamiaje que no se limite a generar conocimientos, sino que además transmita modos de aprendizaje (García, 2025).

El análisis permite exponer que los estudiantes tienden a desarrollar recursos propios en función a su modalidad de aprendizaje, los más frecuentes se encuentran vinculados con el uso de audiolibros, elaborar resúmenes, grabar las clases, explicación en voz alta, utilizar esquemas y mapas conceptuales y el apoyo de herramientas tecnológicas como el uso de la IA para ayudarse a estudiar.

E5: “Por ejemplo, escucho audiolibros mientras leo. También voy a la misma clase dos veces, en distintas comisiones, para repetir el contenido...Siento que estoy yo mejor cuando tengo diferentes formas de acceder a la información”.

En consonancia, se destaca el uso de la inteligencia artificial como una herramienta de utilidad para comprender textos y realizar síntesis.

E9: “Ahora con inteligencia artificial es un aliado para mí porque directamente pongo el texto y le hago preguntas y me va respondiendo. Y en base, digamos, a lo que yo voy interpretando el texto, yo voy haciendo como mucha interrelación”.

En este sentido, Berletta (2023) destaca la accesibilidad tecnológica como una dimensión clave para la inclusión educativa ya que la misma permite ampliar las posibilidades de aprendizaje.

Los estudiantes también tienden a construir estrategias contextuales, como por ejemplo estudiar en bibliotecas u espacios compartidos y asistir reiteradas veces a la misma clase en diferentes cátedras u horarios. De esta manera el análisis permite dar cuenta de ciertos procesos de autorregulación que muchas veces implican un sobreesfuerzo para compensar la falta de apoyos institucionales.

E12: *“En la universidad me ayudó mucho estudiar con compañeros en grupo, el leerme en voz alta y escucharme y decir las cosas de otra manera para entenderlos hablarlo como si fuese que estoy rindiendo una lección, pero explicarlo en voz alta y sobre todo estudiar en grupo eso me ayudó muchísimo.”*

En concordancia con lo mencionado Patrié y Sucari (2020), destacan en sus estudios una dimensión relacional que constituye y se vuelve determinante en toda experiencia de aprendizaje, ya que la misma habilita procesos de intercambio, regulación y construcción conjunta del conocimiento. En esta misma

línea, Álvarez et al. (2023) refiere a que el aprendizaje universitario no puede comprenderse por fuera de las tramas vinculares y subjetivas que lo sostienen.

E4: “En tercer año yo ya me encontraba muy cansado hasta que me cambié de universidad. (...) un día mi mamá me dijo -no te puedo ver así”.

En relación con las redes de apoyo profesionales, en particular los espacios terapéuticos, cumplen una función que se vuelve significativa frente a la organización del estudio y el sostén emocional de los estudiantes. Esto se torna relevante ya que todos los participantes mencionaron que en algún momento abandonaron o pensaron en abandonar sus estudios. En este sentido, Álvarez et al. (2023), expresa que las trayectorias educativas se sostienen en la medida en que los estudiantes logran construir sentidos sobre su experiencia y encontrar apoyos que acompañen ese proceso.

En cuanto a la influencia de las redes de apoyo en el desempeño académico, el análisis permite afirmar que éstas favorecen la permanencia de los estudiantes en la educación formal y que además incide en la calidad de aprendizaje. De esta manera se evidencia que once de trece entrevistados que han contado con un acompañamiento sostenido, indiferentemente si se trata de pares, mentores, profesionales externos o familiares, tienden a mantener una posibilidad mayor de organización, comprensión y, fundamentalmente, a sostener su trayectoria. En contraposición, en los casos que se dieron ausencias de redes de apoyo, se refuerza la lógica de autosuficiencia.

E11: “un montón de veces he querido dejar, por esto de la frustración de no sentirme parte, pero bueno, está mi madre que me calma un poco”.

El análisis de la categoría permite evidenciar que las redes de apoyo funcionan como un factor clave que en muchos casos tiende a compensar las limitaciones del sistema universitario y a acompañar las trayectorias de los estudiantes.

De esta manera, se demuestra que existe la necesidad de generar y difundir dispositivos institucionales que sostengan a los estudiantes y que no dependan de una iniciativa individual. Asimismo, se vuelve fundamental promover un abordaje pedagógico que acompañe a los estudiantes en el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje acordes a sus necesidades, evitando que queden limitados únicamente las herramientas adquiridas en las escuelas secundaria o en aquellos construidas de manera individual.

En este sentido se puede deducir que la ausencia de dicho acompañamiento podría reforzar experiencias de aislamiento o la sensación de transitar una trayectoria académica en soledad lo cual incide negativamente en la permanencia. Por eso resultaría clave que la institución universitaria asuma un rol activo en la construcción de propuestas pedagógicas para estudiantes con algún diagnóstico donde además de ampliar recursos de estudio, también que favorezcan instancias de acompañamiento y se evite la deserción, la cual no debería atribuirse únicamente a la presencia o ausencia de apoyos externos sino también que interpela la institución a visibilizar y abordar activamente estas problemáticas.

A partir del análisis realizado, es posible dar cuenta de grandes tensiones entre los discursos institucionales y la experiencia de los estudiantes. Si bien las universidades cuentan con normativas, espacios de orientación estudiantil y recursos destinados al acompañamiento los relatos tienden a evidenciar que se trata de medidas que no logran traducirse en prácticas concretas, accesibles y significativas para los estudiantes que presentan alteraciones en sus modos de acceder al aprendizaje.

Los resultados permiten inferir en la necesidad de una inclusión universitaria que trascienda el respeto por las normas y la implementación de apoyos institucionales aislados dado que se torna necesario promover prácticas que atiendan a la subjetividad de cada estudiante, acompañen la construcción de estrategias de aprendizaje y habiliten modos de acompañamiento que no

estigmaticen, aíslen o generen autoexigencia. De esta manera, se piensa en una inclusión universitaria que además de asegurar el acceso a la educación comience a pensar en una inclusión que atienda la posibilidad real de construir trayectorias académicas sostenibles, que habilitan la subjetividad y que sean pedagógicamente accesibles.

## Conclusiones

El objetivo del presente apartado es realizar una reflexión interpretativa sobre los resultados recolectados a partir de las entrevistas administradas cuyo fin fue exponer cómo describen y valoran los apoyos y adaptaciones académicas brindadas por universidades y terciarios de Córdoba y AMBA los estudiantes con diagnósticos que afectan el acceso y construcción de aprendizajes. Para lograrlo se incorporó una mirada que atiende a los procesos de aprendizaje, la subjetividad del estudiantado y la importancia de realizar un abordaje integral.

El aporte principal de la presente investigación a la psicopedagogía se encuentra vinculado a visibilizar las voces de aquellos estudiantes que históricamente han pasado desapercibidos e invisibilizados dentro de las instituciones de nivel superior. La escucha de los relatos permitió dar cuenta que las dificultades en el aprendizaje no deben quedar reducidas a una mera categoría diagnóstica o una problemática individual, si no que las mismas se encuentran atravesadas por experiencias emocionales, barreras institucionales y actitudinales, y los modos particulares de vincularse con el saber y apropiarse de los conocimientos.

Pensar la inclusión desde esta perspectiva implica comenzar a pensar y construir instituciones que sean capaces de alojar la diversidad, la subjetividad y los diversos modos de aprender. Garantizar el acceso a la educación universitaria no debería limitarse solo al ingreso formal a las instituciones, si no que se torna necesario asegurar condiciones reales de aprendizaje significativo, permanencia y participación para todos los estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos de las categorías y subcategorías analizadas, se puede inferir que, según los entrevistados, las universidades disponen de espacios de acompañamiento que resultan poco difundidos y en muchos casos cumplen principalmente funciones administrativas u orientativas. Estos espacios suelen estar a cargo de orientadores o psicólogos/os, aunque solo la minoría de los entrevistados refiere la existencia de dispositivos

específicos de atención en salud mental.

Si bien se registran algunas experiencias positivas de acompañamiento institucional, en líneas generales las respuestas no logran responder de manera integral a las necesidades subjetivas y pedagógicas de los estudiantes. Por el contrario, en la mayoría de los relatos se evidencian sentimientos persistentes de soledad, culpa, vergüenza y temor a la exclusión. Solo uno de los casos ha mencionado una experiencia completamente favorable, donde se le han brindado recursos adecuados guiadas por la intervención de una profesional en psicopedagogía permitiendo alojar su singularidad, disminuir su ansiedad y construir estrategias de aprendizaje efectivas.

Este aspecto, invita a reflexionar sobre la importancia de generar estrategias de intervención disciplinar que además de orientar e informar, contemplen al aprendizaje en todas sus dimensiones y atiendan específicamente a la subjetividad propia de cada proceso.

Asimismo, en relación con el acceso a apoyos, la mayoría de los estudiantes manifiestan haber necesitado del mismo, ya sea buscándolo por cuenta propia o concurriendo a los espacios institucionales. No obstante, doce de los trece entrevistados coinciden en que las respuestas institucionales obtenidas suelen ser poco significativas en relación con sus necesidades concretas al aprendizaje. Esta situación impacta directamente en sus experiencias académicas, particularmente cuando existe falta de comprensión por parte de docentes o de la institución en relación con sus condiciones o modos de aprender y a las implicancias subjetivas de sus diagnósticos.

De esta manera, las dificultades se viven desde una dimensión emocional y subjetiva. Los resultados advierten que los estudiantes internalizan sus dificultades académicas como una falla individual y tienden a responsabilizarse al no responder de manera adecuada a las demandas institucionales. De esta manera, los sujetos no comprenden a las dificultades como el resultado de múltiples factores institucionales, vinculares y subjetivos, si no como un rasgo de

la propia personalidad atravesado por sentimientos de culpa, insuficiencia, inhibición y autoexigencia.

En consonancia con lo mencionado, se identificó una tendencia a desarticular el vínculo entre las emociones y el aprendizaje. Los estudiantes que presentaron diagnósticos referidos a ansiedad, depresión u otros padecimientos subjetivos tienden a considerar que sus padecimientos no requieren ni justifican la necesidad de apoyos pedagógicos, aun reconociendo que afectan de manera directa funciones vinculadas a la organización, la memoria o el desempeño. En este sentido, se tiende a invisibilizar el sufrimiento emocional y se conduce por una lógica autosuficiente e individual.

Si bien la legislación argentina reconoce el derecho de la educación inclusiva y la implementación de apoyos y ajustes, particularmente en las leyes 27.306 y 25.573, las entrevistas evidenciaron una fuerte tensión entre el marco normativo y la experiencia de los estudiantes. De esta manera, la inclusión tiende a sostenerse desde la autogestión estudiantil y no desde dispositivos institucionales.

La idea de que la permanencia universitaria requiere de un esfuerzo por adaptarse al sistema aparece con frecuencia en los discursos, aun cuando esto implica un sobreesfuerzo, desgaste emocional o sufrimiento subjetivo. En este sentido, los estudiantes sostienen sus trayectorias por medio de estrategias compensatorias y reorganización personal. Es así como la inclusión tiende a establecer sus bases en la capacidad individual propia para adaptarse a las estructuras institucionales, las cuales resultan funcionar bajo una lógica homogeneizadora.

En relación con las estrategias de aprendizaje internalizadas en niveles educativos previos, se advierte que solo una minoría de los entrevistados pudo transmitir las de manera eficaz al nivel superior. En este sentido, diversas técnicas adquiridas en primaria o secundaria, como por ejemplo el subrayado o la toma de apuntes, suelen resultar insuficientes para las demandas propias del

nivel superior.

No obstante, el desarrollo de estrategias personales y técnicas de estudio adaptadas a las nuevas demandas, si bien resultan necesarias, también implica que en muchos casos exista una mayor exigencia y sobrecarga, evidenciando la necesidad de invertir más tiempo y esfuerzo. Se puede observar que tanto aquellos entrevistados que expresaron un diagnóstico temprano y tienen CUD que han recibido intervenciones en la etapa escolar (ya sea con configuraciones o terapia) no quedan exentos de la búsqueda de nuevas herramientas para favorecer sus estrategias personales de estudio. Debido a que este perfil de estudiante se siente igual de incomprendido que aquel que descubrió su diagnóstico en la adultez.

De esta manera, se torna indispensable que las instituciones de nivel superior dejen de limitarse a transmitir conocimientos y comiencen a acompañar la construcción de estrategias de estudio y herramientas que resulten eficientes para los estudiantes, atendiendo su subjetividad.

Por otra parte, uno de los hallazgos más significativos se vincula con el rol de las redes de apoyo. La mismas, por lo general, se encuentran conformadas por pares, familiares, profesionales y vínculos significativos y cumplen un rol fundamental en la permanencia académica de los estudiantes funcionando muchas veces como un sostén clave para evitar la deserción y sostener la trayectoria educativa. De esta manera, el rol que cumplen permite visibilizar las limitaciones institucionales.

Aquello que las instituciones no brindan se compensa con apoyos externos. Aspecto que se evidencia particularmente en instancias evaluativas, donde los estudiantes mencionan la necesidad de requerir simulacros, acompañamiento terapéutico o apoyo de las redes vinculares. De esta manera, la accesibilidad no debería limitarse a eliminar barreras físicas o arquitectónicas, si no que debería alojar la singularidad de los estudiantes por medio de una perspectiva ética y pedagógica que permita alojar la singularidad.

Resulta imperativo fortalecer la formación docente en inclusión educativa y promover el conocimiento en las diferentes modalidades de aprendizaje, además de fortalecer estrategias pedagógicas accesibles dado que, en el discurso de los entrevistados, se evidenciaron diversas barreras actitudinales a través de experiencias patologizantes, que tienden a reforzar la internalización de la dificultad y profundizar sentimientos de culpa, vergüenza y exclusión.

El proceso de construcción de la muestra se constituye como un dato de análisis ya que el mismo no estuvo exento a dificultades, las cuales se encontraron vinculadas a la complejidad de la temática, la sensibilidad que la atraviesa y por las condiciones subjetivas que implica para los estudiantes compartir la experiencia propia lo cual permite problematizar las condiciones en las que estos relatos se producen. De esta manera, las dificultades que se encontraron para conformar la muestra no solo representaron una limitación metodológica, sino que además se consideraron como un indicador de las barreras simbólicas que atraviesan las trayectorias educativas del estudiantado.

Como se mencionó con anterioridad, se trata de una investigación que presenta dificultades y limitaciones en cuanto a la recolección de la muestra por lo que no es posible generalizar los resultados obtenidos. Asimismo, se trata de un trabajo que solo se centró en escuchar la voz estudiantil, por lo que resulta fructífero que futuras investigaciones incorporen la perspectiva de otros actores institucionales, como docentes, directivos y profesionales institucionales. Del mismo modo, resultaría provechoso generar líneas de investigación vinculadas a la deserción universitaria, al impacto de las nuevas tecnologías como herramientas de accesibilidad y al diseño de dispositivos específicos para acompañar las trayectorias educativas en educación superior.

Resulta pertinente destacar la necesidad de continuar desarrollando investigaciones que profundicen problemáticas vinculadas al acceso, permanencia y trayectoria académica de estudiantes con diagnósticos dentro del ámbito universitario desde una mirada psicopedagógica. En este sentido, no solo

resulta relevante indagar acerca de la presencia o ausencia de apoyos y configuraciones institucionales, sino también analizar cuáles son los factores que limitan que dichos espacios sean verdaderamente accesibles para todos los estudiantes que transitan la educación superior.

Así mismo se considera fundamental contemplar las particularidades de cada estudiante, sus dificultades, sus percepciones y sus modos singulares de transitar el aprendizaje. Esto implica comprender que la población estudiantil no debe reducirse a parámetros estandarizados ya que el aprendizaje constituye una construcción singular, subjetiva y diversa atravesada por múltiples condiciones ya sean biológicas, psíquicas, emocionales y contextuales.

Entendiendo que la trayectoria universitaria supone afrontar instancias de movilización emocional, ansiedad, incertidumbre, y exigencias vinculadas a la formación profesional, también resulta necesario comprender que los estudiantes con diagnóstico poseen el mismo potencial que cualquier otro estudiante para desarrollarse profesionalmente. En relación con ello, los resultados obtenidos evidenciaron que parte de los entrevistados contaban con uno o más títulos académicos, algunos obtenidos en etapas previas de su edad actual o en otros países.

Estos hallazgos permiten reflexionar acerca de que las diferencias no radican en las capacidades de las personas, sino las oportunidades y las condiciones que favorecen el acceso al aprendizaje. En este sentido según la interpretación del análisis de los discursos, las intervenciones no necesariamente implican grandes modificaciones, si no ajustes puntuales vinculados a aspectos emocionales, de acceso y organizacionales, donde no se busca reducir las exigencias académicas, ni obtener beneficios, si no contar con herramientas y acompañamientos que les permitan transitar su formación en igualdad de oportunidades. Desde esta perspectiva, se considera que el objetivo radica en garantizar condiciones que permitan que cada estudiante pueda desarrollar su potencial y construir aprendizajes significativos.

Finalmente, también resulta pertinente considerar el rol de los profesionales que intervienen en los espacios institucionales, promoviendo una mayor participación de la psicopedagogía dentro del ámbito universitario, dado que sus aportes permiten comprender la singularidad de los procesos de aprendizaje y posibilitar el diseño de estrategias acordes a las necesidades de cada persona.

## **Referencias bibliográficas**

- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. CSIE.
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. McGraw-Hill.
- Canu, WH, Stevens, A. E., Ranson, L., Lefler, E.K, LaCount, P., Serrano, J.W., Willcutt, E. & Hartung, C.M. (2020). Preparación para la universidad: Diferencias entre estudiantes de primer año con y sin TDAH. Journal of Learning Disabilities, 54(6), 403-411. (Trabajo original publicado en 2021).  
<https://doi.org/10.1177/0022219420972693>
- Cerutti, V., De la Barrera, M. L., & Donolo, D.(2008). ¿Desatentos? ¿Desatendidos?: Una mirada psicopedagógica del TDAH en estudiantes universitarios. Revista Chilena de Neuropsicología, 3(1), 4–13.
- Consejo Federal de Educación. (2016). Resolución CFE N° 311/16. Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2019). Comunicación N.º 5: Día provincial de la concientización de la dislexia y las dificultades específicas del aprendizaje. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Fernández, L. (1994). Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en

situaciones críticas. Paidós.

Fiuza Asorey, M. J., & Fernández Fernández, M. P. (2014). Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Ediciones Pirámide.

García, P. (2025). La vida universitaria como objeto de enseñanza en los inicios de la universidad : Reflexiones sobre algunos dispositivos diseñados para acompañar el ingreso al nivel superior. El Cardo, (21), 1–25.  
<https://doi.org/10.33255/18511562/1946>

García-Cano Torrico, M., Castillejo Arroyo, A., Jiménez Luque, N., Martínez Gallego, I., Chiara, M., & Alós Cívico, F. (2017). Universidad y discapacidad. Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Córdoba. Docencia y Derecho: Revista para la docencia jurídica universitaria, (11), 1-27.

Gómez, C., Fernández, E., Cerezo, R., & Núñez, J. C. (2018). Dificultades de aprendizaje en educación superior: un reto para la comunidad universitaria. Publicaciones,48(1),63–75.  
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7328>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, M. P. (2014). Metodología de la investigación (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.

Ministerio de Educación de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26.206. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. (1995/2002). Ley de Educación Superior N.º 24.521 y modificatoria N.º 25.573. Buenos Aires.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. ONU.

Roma, M. C. (2023). Estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje en nivel superior. *Psicología del Desarrollo*, (3), 33-50. <https://doi.org/10.>

Paín, S. (1983). Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Nueva Visión.

Paín, S. (1990). Subjetividad y aprendizaje. Nueva Visión.

Pérez, M. V., Valenzuela Castellanos, M., Díaz, A. M., González-Pienda, J. A., & Núñez, J. C. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea*, (508), 135–150.

Puig Puig, D. (2024). Entorno educativo de alumnos diagnosticados con TDAH en edad universitaria [Trabajo final de máster, Universidad Europea]. Repositorio Universidad Europea.

Sepúlveda Bernal, V. J., & Espina Araneda, V. F. (2021). Desempeño académico en estudiantes de educación superior con Trastorno por Déficit de Atención. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 91–108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100091>

Tomé, J. M. (2010). Escuelas inclusivas: definiciones. Fundación PAR.

Universidad Nacional de La Plata. (2015). Consideraciones generales para la inclusión de personas con discapacidad en la Universidad. Área de Accesibilidad, FCE-UNLP.

Universidad Nacional de Quilmes. (2014). Buenas prácticas para la atención de personas con discapacidad en la universidad. División de Salud y Discapacidad, UNQ.

## **Anexos**

### **Entrevista**

¿Podrías contarme brevemente si contás con algún diagnóstico que haya influido en tu manera de aprender o estudiar, y cómo fue el proceso de conocerlo?

Al comenzar tu trayectoria académica, ¿qué información recibiste —o no— sobre la existencia de apoyos o adaptaciones en tu institución?

En algún momento de tu recorrido académico, ¿te surgió la necesidad de buscar información sobre apoyos? Si fue así, ¿cómo describirías esa experiencia, y si no, qué razones pensás que influyeron en no hacerlo?

En tu trayectoria, ¿te encontraste con apoyos académicos a los que pudieras acceder? Si sí, ¿cómo fue el proceso? y si no, ¿qué pasó cuando los buscaste o preguntaste por ellos?

A lo largo de tu recorrido académico, ¿qué emociones sentiste en relación con la posibilidad de pedir apoyos o al enfrentarte a la ausencia de ellos?

En tu experiencia universitaria o terciaria, ¿cómo reaccionaron docentes o directivos frente a tus necesidades vinculadas al aprendizaje, ya sea con apoyos concretos o con la ausencia de ellos?

Durante tu recorrido universitario o terciario, ¿qué situaciones te hicieron sentir acompañado/a o, por el contrario, estigmatizado/a?

¿Podrías contar alguna experiencia en tu vida académica que haya marcado tu manera de vivir los apoyos o la falta de ellos?

¿Qué aspectos de tu recorrido académico te resultaron más positivos y cuáles más difíciles en relación con la inclusión?

Si pudieras proponer cambios, ¿qué transformaciones sugerirías para que la experiencia de otros estudiantes sea más inclusiva?

Pensando en tu paso por primaria y secundaria, ¿qué estrategias de estudio aprendiste allí y cómo resultaron —o no— efectivas cuando llegaste al nivel superior?

En tu experiencia universitaria o terciaria, ¿qué estrategias personales de estudio desarrollaste o tuviste que modificar para poder adaptarte a las nuevas demandas académicas?

¿Qué rol tuvieron tus redes de apoyo (familiares, amigos, pares, profesionales) en tu recorrido académico y qué tanto influyeron en tu manera de sostener o mejorar el estudio?

Si piensas en momentos difíciles de tu trayectoria, ¿quiénes fueron las personas o espacios que más incidieron en que pudieras continuar, y de qué manera lo hicieron?

¿Qué valor le asignas hoy a contar con redes de apoyo externas, en comparación con tus propias estrategias personales de estudio?

### Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada: “Apoyos en la educación superior: análisis de la existencia de configuraciones institucionales para estudiantes con diagnósticos que inciden en sus trayectorias educativa” cuyas responsables son Arrascaeta, Agustina Dolores DNI38.281.696 y Graff, Mailen Abril DNI 37.272.272 .

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 exponer cómo describen y valoran los apoyos y adaptaciones académicas brindadas por universidades y terciarios de Córdoba y AMBA los estudiantes con diagnósticos que afectan el acceso y construcción de aprendizajes.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades:

- Entrevista semiestructurada

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: .....

# Mailen Abril Graff

## PSICOPEDAGOGA



Quilmes - Gran Buenos Aires, Argentina



mailengraff.psicopedagoga@gmail.com

### Formación académica

*Título: Psicopedagoga*

ISIP Siglo XXI | Quilmes, Buenos Aires

*Título: Licenciatura en psicopedagogía*

UGR (Universidad de Gran Rosario) | Rosario, Santa Fe

CCC. Lic. En psicopedagogía

### Experiencia laboral

*Psicopedagoga*

*Campo clínico*

Ejercicio profesional en el área clínica, en centros terapéuticos categorizados orientados a la neurorrehabilitación, y al abordaje de condiciones del neurodesarrollo realizando tratamientos psicopedagógicos, acompañando los procesos de aprendizaje y el fortalecimiento de la calidad de vida

*Maestra de Apoyo a la Inclusión / Maestra Inclusiva*

*Campo educativo*

Acompañamiento de las trayectorias escolares de estudiantes del nivel secundario, con el fin de brindar estrategias y configuraciones de apoyo que favorecen el aprendizaje y la inclusión educativa.

*Acompañante Externo (AE) / Acompañante Terapéutico (AT)*

*Campo clínico*

Experiencia en acompañamiento en instituciones educativas de nivel primario y secundario, promoviendo la participación, autonomía y bienestar del estudiante.

### Cursos y talleres de formación profesional

Perspectiva neurocognitiva en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas.

*Colegio profesional de psicopedagogos de la provincia de Córdoba*

Taller clínico: Cuando un niño no juega, ¿Cómo intervenir?

*Instituto Fernando Ulloa- Ciudad autónoma de Buenos Aires*

# Agustina Arrascaeta

Psicopedagoga • MP P- 34.5909 • DNI 38.281.696  
pspagustinaarrascaeta@gmail.com • (0353) 155002980

## EDUCACIÓN

|                                                                                 |                   |
|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Instituto Superior Víctor Mercante, Villa María, Córdoba                        | 2017 - 2020       |
| <i>Psicopedagoga</i>                                                            |                   |
| Universidad del Gran Rosario, Virtual                                           | 2025 - Actualidad |
| <i>Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Psicopedagogía</i> |                   |

## EXPERIENCIA PROFESIONAL

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| <b>Psicopedagogía</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 2021 - Actualidad |
| <i>Clinica</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Tratamiento psicopedagógico.</li><li>• Estimulación cognitiva.</li><li>• Elaboración de informes y devoluciones a familias.</li><li>• Orientación a padres y cuidadores.</li><li>• Diseño de estrategias de intervención individualizadas.</li></ul>                                                                                                                               |                   |
| <b>Docente de Apoyo a la Inclusión</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 2022 - Actualidad |
| <i>D.A.I</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Adaptaciones curriculares.</li><li>• Acompañamiento escolar.</li><li>• Asesoramiento a docentes.</li><li>• Elaboración de Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI).</li><li>• Articulación con equipos interdisciplinarios.</li><li>• Seguimiento de trayectorias educativas.</li></ul>                                                                                            |                   |
| <b>Tallerista</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 2022 - Actualidad |
| <i>Creación e implementación de talleres</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Creación e implementación de talleres.</li><li>• Talleres de Estimulación Cognitiva.</li><li>• Talleres de Educación Emocional.</li><li>• Talleres de Escritura Creativa.</li><li>• Talleres de Alfabetización.</li><li>• Diseño de materiales didácticos.</li><li>• Coordinación de actividades grupales.</li><li>• Evaluación y seguimiento de procesos de aprendizaje</li></ul> |                   |