



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

**CICLO DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Título: “Las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación en el
contexto de Pandemia COVID en la modalidad de Educación Especial
Nivel Primario en la ciudad de Neuquén Capital”**

Autoras:

Vásquez, Viviana Jorgelina – N° DNI 28887831

Vilte Hernández, Rosa Ester Agustina - N° DNI 31036519

Director/a:

Dra. María Laura Giallorenzi

Lugar: Rosario

Fecha de presentación

30/08/24

Título:

“Las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación en el contexto de Pandemia COVID en la modalidad de Educación Especial Nivel Primario en la ciudad de Neuquén Capital”

Autor/a:

Vásquez, Viviana Jorgelina – N° DNI 28887831

Firma de Autor/a



Autor/a:

Vilte Hernández, Rosa Ester Agustina - N° DNI 31036519

Firma de Autor/a



Tutor/a: Dra. María Laura Giallorenzi

Firma del/de la Tutor/a



AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Giallorenzi, que con su compromiso y conocimientos nos guio durante esta instancia de trabajo y aprendizaje.

A los profesionales docentes entrevistados, que dedicaron gran parte de su tiempo y predisposición, brindando sus aportes y experiencias, las que nos permitieron orientar el diseño de nuevas intervenciones y formas de abordaje en función de lo vivenciado en el periodo de Pandemia.

A nuestras familias y amigos, quienes fueron un pilar fundamental durante este recorrido, brindando su apoyo y contención en los momentos de desafíos y celebrando nuestros logros por alcanzar el sueño tan anhelo de esta deuda pendiente que es la licenciatura.

A los lectores de este trabajo, por tomarse el tiempo de leer nuestra producción, que tiene como finalidad seguir reflexionando sobre la visualización de las barreras para el acceso, aprendizaje y participación durante el contexto de pandemia COVID, que propician desarrollo de nuevas habilidades de aprendizaje a partir de las características singulares de cada sujeto más allá de su condición de discapacidad

Resumen

El presente trabajo se centra en la identificación de las barreras para el acceso, aprendizaje y participación que tuvieron que enfrentar los docentes de la modalidad de educación especial en la ciudad de Neuquén en el contexto de pandemia Covid. Focaliza en las intervenciones que se utilizaron para enfrentar dichas barreras, como así también en la descripción de tipos de apoyos que se implementaron para colaborar en la enseñanza de los estudiantes con discapacidad. Este estudio se encuadra con enfoque cualitativo, no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo. En la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, que se realizó a diez docentes de escuelas especiales con distinta especialización (discapacidad intelectual, auditiva, visual, múltiple y severos trastornos y CET de severos trastornos: TEA, TGD) realizadas a través de la plataforma virtual Zoom, y encuentros presenciales. Los resultados obtenidos demuestran que las barreras más destacadas fueron las prácticas de accesibilidad, aunque también se mencionaron desde un lugar significativo las culturales, ideológicas y actitudinales. Respecto a las intervenciones para hacer frente a las barreras, las mismas variaron según la especialidad de la escuela especial. Se tornaron relevantes en la diferenciación en servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, como así también las necesidades específicas de los estudiantes (configuraciones de apoyo, ajustes razonables y redes o capacitaciones). Este conocimiento permite orientar el diseño de nuevas intervenciones, formas de abordaje y desarrollo de habilidades de aprendizaje a partir de las características singulares de cada sujeto que aprende más allá de su condición.

Palabras claves: educación especial – Pandemia Covid – barreras para aprendizaje – intervenciones - apoyos

Índice

1. Introducción	4
2. Marco Teórico	7
2.1 La Educación Especial: conceptualización e historia	7
2.2 La Educación Especial en el contexto de Pandemia COVID	9
2.3 Barreras para el acceso al aprendizaje y la participación	11
2.3.1 Clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación	13
2.4 Apoyos al Aprendizaje	15
2.4.1 Tipos de apoyo	16
2. 4. 2 Ajustes razonables	16
3. Metodología	18
3.1 Planteamiento del problema	18
3.2 Objetivo general	18
3. 2 Objetivos específicos	18
3.3 Enfoque metodológico	18
3. 4 Diseño y alcance de la investigación	19
3. 5 Participantes	19
3. 6 Instrumento de recolección de datos	20
3. 7 Procedimientos	20
3. 8 Análisis de datos	20
4. Resultados	22
I) Identificar las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación que se observaron durante el contexto de la pandemia COVID en la práctica de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de educación especial de nivel primario.	22
II) Identificar las diversas intervenciones que se utilizaron para enfrentar las barreras de acceso a la enseñanza y aprendizaje en la modalidad de educación especial nivel primario en el contexto de la pandemia Covid-19.	24
III) Describir los tipos de apoyos que tuvieron que implementarse para colaborar en la enseñanza de los estudiantes.	28
5. Conclusiones	33

Referencias.....	36
ANEXOS.....	40
Modelo de Consentimiento Informado.....	41
Modelo de entrevista semi estructurada	42
CV de las autoras.....	44

1. Introducción

El presente estudio procura indagar sobre las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación en el contexto de Pandemia COVID en la modalidad de Educación Especial Nivel Primario en la ciudad de Neuquén Capital. Dicha investigación se realizó con el aporte de docentes de la modalidad especial que trabajan en distintas escuelas especiales de discapacidad: intelectual, auditiva, visual, múltiple y severos trastornos y CET de severos trastornos: TEA, TGD.

Para poder dar respuesta se han delineado una serie de objetivos. El objetivo general de esta investigación está dirigido a describir y analizar las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación en la modalidad de educación especial nivel primario en el contexto de la pandemia Covid. Para profundizar la temática, se plantearon objetivos específicos: identificar las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación que se observaron durante el contexto de la pandemia COVID en la práctica de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de educación especial de nivel primario.

En base a los objetivos planteados, es preciso contextualizar la investigación en consonancia con los antecedentes, los cuales refieren a los desafíos de la enseñanza en el contexto de Pandemia Covid en la modalidad de Educación Especial. Buscando investigaciones que puedan aportar, se encontró un estudio realizado por Villa, G., & del Rocío, M. (2021) en San Luis Potosí (México), en el cual se abordaba sobre experiencias y desafíos enfrentados por dos docentes de educación primaria durante la pandemia (estudio exploratorio). Se indagaba sobre la forma de implementación estrategias y recursos buscando el aprendizaje de sus alumnos, enfatizando en el acceso a los canales de comunicación, la atención al bienestar socioemocional y los principios del Diseño Universal de Aprendizaje aplicados en su práctica. Los resultados de esta investigación develaron las barreras a las que se han enfrentado los docentes durante la pandemia y los problemas que se exacerbaban en la contingencia sanitaria, sobre todo en las personas con discapacidad. Se enfatiza en la educación inclusiva, considerando las dificultades enfrentadas, ya que con éstas se acrecentaron también, las barreras para acceder a una educación de calidad.

En la revista Latinoamericana de Educación inclusiva de Chile, se publica un artículo titulado El Covid-19 y las Brechas Educativas y el panorama mundial de la educación a causa de la pandemia. En este, se reconoce que los sistemas educativos realizaron importantes esfuerzos para mitigar los efectos de la interrupción del aprendizaje y continuar la enseñanza a través de la combinación de distintas modalidades de educación a distancia, uso de plataformas digitales, de dispositivos de comunicación instantánea y redes sociales, así como de programas educativos a través de la televisión y la radio de larga tradición en la región. No obstante, hace alusión a que no son accesibles a todos y todas, exacerbando las inequidades y la exclusión de los grupos más desfavorecidos.

En el Numero N° 39 de la revista DIM (Didáctica, Innovación y Multimedia) se publica un artículo en el que se aborda sobre la distancia entre la inclusión educativa de calidad de los niños con discapacidad y las clases virtuales en el nivel primario durante la pandemia en Argentina. Se parte de la idea de que las personas deben recibir una educación que tenga presente a quienes requieren adaptaciones de acceso para ser incluidos en el ámbito educativo. Cuando se piensa en Personas con Discapacidad (PcD), la incorporación de las Tecnologías digitales en educación (las TIC) no siempre se materializan. Existe una brecha de acceso de los niños con discapacidad, ya que muchos de los productos, servicios tecnológicos, formación de recursos humanos, no dan respuesta a este grupo de estudiantes lo que genera nuevas barreras y dificulta su utilización en igualdad de condiciones. Como resultado, el artículo propone repensar las estrategias de enseñanza y considerar la incorporación de las TICs en el sistema educativo para las personas con discapacidad, dado que con ellas es posible cubrir buena parte de las necesidades de accesibilidad física, sensorial o cognitiva, además de ser un apoyo a la docencia (en función de superar las barreras en la comunicación, la comprensión y/o la movilidad).

En este sentido, este trabajo toma los aportes mencionados, con el fin de ahondar más sobre las intervenciones, estrategias y recursos utilizados para superar las diversas barreras observadas durante la Pandemia Covid, específicamente en la población de estudiantes con discapacidad, ya que representaron uno de los sectores más vulnerables ante este tipo de contingente.

Asimismo, se visualiza la necesidad de ahondar más sobre las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación más destacadas en el contexto de la pandemia Covid dentro de la modalidad de educación especial, ya que dicho aspecto no ha sido tan abordado ni contemplado desde la especificidad de las especialidades de discapacidad.

Desde nuestra disciplina nos parece oportuno realizar un análisis acerca del trabajo realizado desde la modalidad de educación especial en la ciudad de Neuquén ante la situación de contexto de Pandemia, a fin de poder visualizar y sistematizar estrategias o intervenciones oportunas ante las distintas barreras de acceso al aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad. La Psicopedagogía, se presenta como una disciplina que presenta un enfoque interdisciplinar y que centra su mirada y escucha activa en las singularidades del sujeto en situación de aprendizaje, por lo que su aporte permitirá orientar en el diseño de nuevas intervenciones, formas de abordaje y desarrollo de habilidades de aprendizaje a partir de las características singulares de cada sujeto que aprende más allá de su condición

Para dar respuesta al propósito de la investigación, el escrito se estructuró en tres capítulos denominados: Marco Teórico, Marco Metodológico y Resultados, y un apartado final de Conclusiones. En el capítulo del marco teórico se desarrollan tres apartados: modalidad de educación especial, contexto de Pandemia COVID y Barreras para el acceso al aprendizaje y la participación.

El capítulo de metodología, se ha diseñado la investigación desde un enfoque cualitativo no experimental, de corte transversal y descriptivo. En relación a los participantes, se construyó una muestra de 10 docentes de educación especial de distintas especialidades. El instrumento de recolección de datos utilizado fue la entrevista semiestructurada, la cual fue realizada mediante la plataforma virtual Zoom, y encuentros presenciales.

El capítulo resultados comprende la información recolectada en el trabajo de campo, analizada e interpretada mediante una matriz que permitió la resignificación del marco teórico.

Por último, se desarrollaron conclusiones y algunos interrogantes teniendo en cuenta los objetivos planteados y los resultados obtenidos.

2. Marco Teórico

2.1 La Educación Especial: conceptualización e historia

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, señala que la Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema (Padin 2013).

La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por los niveles educativos. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación garantiza la integración de los/as alumnos/as con discapacidades temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona (Resolución CFE 155/1) En este sentido, y en el año 1998 se definía a la *educación especial* como un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados (Padin, 2013).

Respecto a la historia de la Educación Especial en Argentina (Padin 2013), refiere que su institucionalización comienza en el año 1885, con la creación del primer establecimiento para la atención de la población con discapacidad. En sus orígenes, la educación especial se concebía como un subsistema de educación basado en el modelo médico. Con un marcado abordaje terapéutico y de rehabilitación genera un sistema segregado con ámbitos específicos para su atención que se evidencia durante casi todo el siglo XX. Al tiempo que cuestiona y revierte las sospechas sobre la educabilidad de las personas con discapacidad.

Padin (2013) menciona que, en ese momento las escuelas especiales se caracterizaban por tener una menor cantidad de niños por docente, ya que esto

favorecía la individualización de la enseñanza; trabajar intensivamente con equipos multidisciplinarios formados de acuerdo al tipo de discapacidad de la población atendida; usar una didáctica especial para cada categoría de discapacidad.

Padin (2013) refiere que en el año 1988 se comienza a aplicar el Plan Nacional de Integración Escolar, donde se introduce la centralidad en los aspectos educativos en detrimento del modelo rehabilitador imperante hasta ese entonces. Diez años después, y en el marco de la Ley Federal de Educación, se firma en el Consejo Federal de Educación el Acuerdo Marco para la Educación Especial y el Acuerdo Marco sobre la Evaluación, Acreditación y Promoción para los estudiantes con discapacidad.

En el año 1994, en la llamada Declaración de Salamanca representantes de noventa y dos gobiernos y de veinticinco organizaciones internacionales se reunieron en una Conferencia organizada por el Gobierno español y la UNESCO para discutir problemáticas y objetivos en torno a la reformulación de conceptualizaciones que traía la educación especial. Esta sienta un gran precedente, ya que la mayoría de los países, entre ellos Argentina, acogieron sus ideas. Entre estas ideas resulta fundamental, el requerimiento de una educación para todos, reconociendo la necesidad de impartir enseñanza a niños, jóvenes y adultos, incluyendo a aquellos que presentan discapacidad, dentro del sistema común de educación (Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994).

En el año 2003, la Educación Especial replantea la pertenencia en Regímenes Especiales de la Ley Federal de Educación, y la responsabilidad que le cabe en la construcción de políticas de inclusión educativa (Padin, 2013).

A partir de 2006, la función de la educación especial se basa en la transversalidad en relación a los niveles y otras modalidades del Sistema Educativo, brindando al estudiantado con discapacidad, más allá del tipo de escuela a la que asistan, una clara pertenencia en los niveles educativos del sistema escolar.

Luego, de acuerdo a los tiempos históricos, las normativas de derechos humanos y el aporte de las personas con discapacidad y sus familias en términos de hacer valer sus derechos, el país adoptó medidas, normativas y creó organismos con el propósito de garantizar los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad (SIRIED, 2010).

2.2 La Educación Especial en el contexto de Pandemia COVID

Durante el año 2020, el proceso de enseñanza- aprendizaje en la escuela de nivel y la especial estuvo en pausa por el virus COVID-19 y el aislamiento social.

Para la Cepal (2020), la pandemia por coronavirus (COVID-19) ha causado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En el ámbito educativo, esta emergencia ocasionó el cierre masivo de las actividades presenciales en instituciones educativas. Según el informe de la Cepal, que tomó datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de la enseñanza, a nivel mundial, habían dejado de asistir a clases presenciales en las escuelas. A partir de ello, se adoptaron diversas medidas, entre ellas, el desarrollo de modalidades de aprendizaje a distancia, utilizando diferentes plataformas y formatos ya sea con o sin uso de la tecnología; el apoyo y movilización del personal de educación, y la atención a la salud teniendo en cuenta el bienestar integral de los estudiantes.

Este panorama nos permite tener en consideración el contexto a partir del cual tuvo que enfocarse la enseñanza y aprendizajes ante estas nuevas barreras que se presentaban, ya que nuestro país no se encontraba alejado de la realidad que se vivió en gran parte del mundo.

El Ministerio de Cultura y Educación Argentina (2021) generó evidencia de forma sistemática sobre el estado de situación de la educación en el país en contexto de la pandemia por COVID-19, haciendo énfasis en la población estudiantil que requiere de condiciones particulares para que se garantice el

derecho a la educación. La Secretaría de Evaluación e Información Educativa conjuntamente con la Modalidad de Educación Especial del Ministerio de Educación llevaron a cabo la evaluación diagnóstica y construcción de evidencias para la toma de decisiones que mejoren las políticas educativas destinadas a la población con discapacidad.

En este sentido Solovieva et. al (2022) refieren que las escuelas de nivel y de la modalidad replantean sus prácticas educativas para atravesar la pandemia y sobrellevar la cuarentena por COVID-19, mediante el conocimiento de las necesidades psicológicas de los niños, como la comunicación entre pares y la participación guiada de los adultos.

Se puede suponer que el aislamiento educativo no es una opción favorable para los niños. Más aún, esta situación se agrava en los casos de niños con discapacidad, que requieren de una permanente atención especializada. La ausencia de esta atención, la carencia de conocimientos especializados y de preparación de los padres para el trabajo educativo con sus hijos, además de la imposibilidad para estar en contacto con amistades y pares, no se pueden considerar situaciones óptimas para garantizar el desarrollo psicológico y la preparación para la escuela. (Solovieva et. al. 2022, p. 2).

Solovieva et. al. (2022) manifiestan que los cambios en la modalidad de la enseñanza han afectado profundamente a los alumnos de educación especial. Mencionan que los niños con discapacidad y alteraciones en su desarrollo no tienen la oportunidad de comunicarse con sus pares o con sus maestros, lo cual se manifiesta en la ausencia de logros cualitativos en su desarrollo y en la falta de preparación psicológica para la escuela. Estos autores también destacan que el aprendizaje a distancia afectó además a los padres de los niños, lo que requirió una reorganización de su tiempo en casa para lograr la atención adecuada a sus hijos. Nominan a los padres como especialistas sin especialización dado que

tuvieron que atender las dificultades de sus hijos sin tener para ello una adecuada preparación profesional ni los conocimientos necesarios. Asimismo, los padres debieron contar con la disponibilidad y el acceso a los medios tecnológicos para asegurar la comunicación con docentes. Ante esta realidad se evidenció que no todas las familias contaban con condiciones para utilizar de forma constante y estable estos medios.

2.3 Barreras para el acceso al aprendizaje y la participación

El término barreras para el aprendizaje y la participación se encuentra estrechamente vinculado al paradigma de la educación inclusiva, entendiendo a la inclusión como un proceso, que se centra en la identificación y eliminación de barreras y que se relaciona a su vez con la presencia, la participación y los logros de todos y cada uno de los estudiantes. En este sentido, la inclusión implica contemplar “los grupos de alumnos que pudieran encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro” (Ainscow, 2004 p.12)

Ainscow y Booth (2000) han acuñado el concepto de barreras al aprendizaje y participación, el cual se adopta en lugar del constructo necesidades educativas especiales. Según estos autores “las barreras surgen de la interacción entre los alumnos y los distintos contextos donde se desenvuelven: las personas, políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (p. 9). Esta perspectiva es fundamental para identificar hacia dónde se dirigen los esfuerzos para construir escuelas más inclusivas. Ello supone problematizar la visión deficitaria de los alumnos, considerando que no son las particularidades de los estudiantes las que obstaculizan el aprendizaje y la participación, sino los factores sociales, institucionales, pedagógicos o didácticos que los rodean. Por lo tanto, la mirada debe centrarse en el contexto y no en los déficits de los alumnos (Corbeñas y Orlando, 2022).

Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema como, por ejemplo, dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro del mismo (Ainscow y Booth. 2000). En este sentido, las prácticas educativas han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y pleno acceso y participación de todos en las actividades educativas.

La relevancia del modelo social apunta a la eliminación o reducción de las barreras que suponen en la práctica una dificultad significativa a la persona con discapacidad para mejorar su experiencia educativa y alcanzar un resultado personal.

Respecto a la temática, en la Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación (como cita Eviner et al. 2019) se establece que se deben identificar las barreras y obstáculos que existen en la Institución, tales como las barreras de acceso físico, barreras de la comunicación, barreras didácticas (procesos de enseñanza-aprendizaje), barreras sociales-actitudinales (actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares), carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos. Desde esta perspectiva es que, en respuesta a la necesidad de reducir o eliminar remover las barreras arquitectónicas para garantizar la accesibilidad física, analizar los recorridos escolares, ubicación, orientaciones a docentes, realizar las modificaciones necesarias para el desplazamiento, además de brindar información a los adultos y pares, entre otras. En cuanto a las herramientas didácticas, se deberá analizar las perspectivas didácticas, la formación en didácticas específicas, el conocimiento y manejo de los diseños curriculares, los modos y tiempos de aprendizaje singulares, los materiales más apropiados, los vínculos y la interacción en la escuela, la evaluación, entre otros. Estas herramientas son necesarias para todos los alumnos del aula y no solo para los estudiantes con discapacidad. También se deberá contemplar las formas de comunicación, como conocimientos básicos de Braille, Lengua de Señas Argentina y Sistemas Aumentativos y Alternativos de comunicación, e implementarlos con recursos humanos y materiales. Otras prácticas y acciones pertinentes son el asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, distintas formas de trabajo colaborativo entre las figuras de la

comunidad educativa, seguimiento de los progresos de los alumnos y de la institución, investigar para conocer y profundizar prácticas inclusivas. (Eviner et al. 2019)

Para Booth y Ainscow (2000) como se cita en Pizarro (2019) es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados estudiantes. Por esto es innegable que, se contemple no solo una condición específica asociada a la discapacidad que requiere de una intervención particular, sino también es preciso considerar los factores del entorno que han provocado que esa condición se agudice al tratarla de manera individualizada o como único factor de atención.

El concepto de barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación considera que los equipos docentes deben construir estrategias y herramientas de forma colaborativa con otros docentes más experimentados, el equipo directivo, otros miembros de la escuela, familias, alumnos, organizaciones de personas con discapacidad, didactas, investigadores, etc. (Eviner et al, 2019)

2.3.1 Clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación

Para López (2011), “las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p.42). Según lo expresado por el autor, las barreras en la escuela son de ámbitos diferentes y las clasifica en políticas, culturales y didácticas. *Las políticas* refieren a las leyes y normas contradictorias, donde la administración educativa debe mantener coherencia entre los enunciados de las leyes y la puesta en práctica de las mismas para lograr un trabajo inclusivo. *Las culturales* refieren a la constante actitud de etiquetaje (normas discriminatorias entre el alumnado), considerando dos tipos de alumnos, el normal y el especial, generando estigmatización. *Las didácticas* se ubican en los procesos de enseñanza y de aprendizaje como la competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario; el currículo estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas; la organización

espacio-temporal que requiere la escuela sin exclusiones con una buena formación en la educación participativa y en una manera distinta de construir el conocimiento, evitando el doble currículo en las aulas, propiciando el trabajo por proyectos, la formación de grupos heterogéneos y el trabajo cooperativo entre el alumnado; la necesaria re profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad; la escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado requiriendo una corresponsabilidad educativa donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos.

Pizarro (2019) toma a Puigdemívol (2009), en tanto realiza otra propuesta de clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación agrupando en cuatro campos: actitudinales, metodológicas, organizativas y culturales. Las *barreras actitudinales* tienden a suponer que la educación de los estudiantes con discapacidad solo está en la capacidad de especialistas. Las *barreras metodológicas*, acentúan la creencia de que es imprescindible trabajar con niveles de aprendizaje entre el alumnado, aspecto que dificulta la atención del estudiante con discapacidad. *Las barreras organizativas*, que refieren a las formas de agrupación de los estudiantes y las posibilidades de intervención de la comunidad para el apoyo a la escuela. Finalmente, las barreras sociales hacen énfasis en el rol de las familias, donde los prejuicios que se tienen de las mismas constituyen una de las barreras más importantes para los niños niñas con y sin discapacidad. Esta clasificación esta alineada a las tres dimensiones de la escuela inclusiva que proponen Both y Ainscow (2015), culturales, políticas y prácticas. Dentro de la *dimensión cultural* se puede identificar, aquellas que se relacionan con ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas entre otras, ya que determinan la forma de actuar de los distintos actores que rodean a la persona con discapacidad. La *dimensión política* se distinguen aquellos aspectos que guardan relación con la normatividad y la legislación que administran la vida educativa de las instituciones. *La dimensión práctica* refiere a dos subcategorías: las barreras prácticas de accesibilidad (aspectos físicos de la infraestructura que impiden el acceso y la participación a estudiantes en condición vulnerable) y las barreras prácticas de didáctica (se relacionan con los

procesos de enseñanza y aprendizaje, se presentan en el aula y el trabajo docente: sería la metodología, evaluación, actividades, etc.).

Pizarro (2019) menciona algunos de los contextos en los cuales se pueden presentar las barreras, como el aula, la escuela, la familia y la comunidad. Asimismo, menciona que las barreras pueden ser generadas por los diferentes actores que rodean al alumnado, por lo que supone identificar dos dimensiones: transversales y específicas. Las *barreras transversales* refieren a las que pueden darse en todos los contextos en los que interactúa el estudiante o en los diferentes actores con quienes interactúa. Las *barreras específicas* son las que se presentan en un contexto particular que depende de determinados actores. En esto cobra relevancia la determinación de si las barreras son transversales o específicas dado que permitirá la planificación de estrategias para eliminarlas o minimizarlas. Sintetizando, la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación necesita de un trabajo conjunto y colaborativo entre los distintos actores, pudiendo diferenciar qué tipo de barreras son (culturales, políticas o prácticas), en qué contextos se presentan (aula, escuela, familia, comunidad), qué actores las están generando y si son de carácter transversal o específica

2.4 Apoyos al Aprendizaje

Booth et al. (2000) reseñan sobre el término apoyo al aprendizaje como aquellas actividades que aumentan la capacidad de una institución educativa para dar respuesta a la diversidad del estudiantado. La idea de apoyo es considerada una parte integral de la enseñanza. Esto refiere no solo a los apoyos individuales a determinados estudiantes, sino también cuando los docentes planifican conjuntamente teniendo en cuenta los distintos estilos de aprendizaje, o puntos de partida. Esta responsabilidad no solo recae en el personal docente sino también en todo el personal de la institución educativa, que debe involucrarse para la concreción de las actividades de apoyo.

2.4.1 Tipos de apoyo

Sánchez-Gómez et. al (2020) toman el modelo del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) formulado por Meyer et al. (2014) que alude a distintos tipos de apoyo que responden a diferentes principios: el de motivación, el de representación, y el de acción y expresión. El principio de motivación apunta a la variedad de formas que los estudiantes se involucran y motivan con el contenido. El principio de representación que apunta a la variedad de forma en que los estudiantes se representan el contenido. El principio de acción y expresión que apunta a la variedad de forma en que los estudiantes pueden demostrar su acción y expresar la adquisición de conocimientos.

Siguiendo esta línea que propone Sánchez-Gómez et. al (2020) es pertinente tomar los distintos indicadores de necesidades de apoyo para el aprendizaje referidos a los distintos principios. Respecto al principio de motivación tenemos los apoyos para la autorregulación, para mantener el esfuerzo y persistencia, y para captar el interés. En referencia al principio de representación se visualizan los apoyos para la comprensión; para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos; y para la percepción. Finalmente, respecto al principio de acción y expresión tenemos los apoyos a los medios físicos de acción; a la expresión y fluidez en la comunicación, y a la función ejecutiva.

2. 4. 2 Ajustes razonables

Cobeñas et al. (2017) refieren al art N° 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que los "ajustes razonables consisten en las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a una persona determinada su participación, en igualdad de condiciones con las demás" (p. 40).

Siguiendo esta línea planteada por Cobeñas et al. (2017), por ajustes razonables se comprende aquellas acciones específicas que un alumno

particular pueda requerir por fuera de las estrategias de enseñanza, organización del espacio y la gestión escolar, los recursos humanos y materiales del espacio y la gestión escolar, los recursos humanos y materiales; que todas las escuelas deben tener a disposición para poder asegurar aprendizajes significativos en todo su alumnado, incluidas las personas con discapacidades. Es un tipo de recurso específico que enfatiza la obligación de que las escuelas hagan todos los esfuerzos posibles por efectivizar el derecho a la educación en aquellos alumnos con discapacidad. De esta manera no deben ser consideradas todas las transformaciones que las escuelas deben hacer para dejar atrás aquellas formas de educación que resultan excluyentes para los grupos de alumnos más vulnerables. “De modo que la inclusión de parejas pedagógicas, intérpretes de lengua de señas, APND, un mobiliario escolar adecuado, no constituyen ajustes razonables, sino que entran dentro del marco de aquello que las escuelas deben tener a disposición para cumplir con la función pedagógica” (p. 41).

3. Metodología

3.1 Planteamiento del problema

¿Cómo se enfrentaron las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación en la modalidad de educación especial nivel primario en el contexto de la pandemia Covid en la ciudad de Neuquén Capital?

3.2 Objetivo general

Describir y analizar las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación en la modalidad de educación especial nivel primario en el contexto de la pandemia Covid en la ciudad de Neuquén Capital

3.2 Objetivos específicos

1. Identificar las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación que se observaron durante el contexto de la pandemia COVID en la práctica de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de educación especial de nivel primario.
2. Identificar las diversas intervenciones que se utilizaron para enfrentar las barreras de acceso a la enseñanza y aprendizaje en la modalidad de educación especial nivel primario en el contexto de la pandemia Covid-19.
3. Describir los tipos de apoyos que tuvieron que implementarse para colaborar en la enseñanza de los estudiantes.

3.3 Enfoque metodológico

Esta investigación está enmarcada desde el enfoque metodológico cualitativo, ya que se pretende comprender el fenómeno en su ambiente natural a través de la percepción de los actores participantes (analiza la realidad teniendo en cuenta la subjetividad). Un aspecto destacable de este enfoque refiere a que apunta a profundizar ideas, realizando una contextualización del

fenómeno. Es por esto que los datos que se construyen e interpretan se apoyan en la inducción.

Yuni y Urbano (2006) expresan que “la inducción es un tipo de razonamiento que comienza con la observación repetida de los fenómenos. A partir de las descripciones logradas en la observación se trata de establecer ciertos aspectos comunes que llevan a concluir en una generalización” (p. 11).

3. 4 Diseño y alcance de la investigación

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental dado que se estudian los fenómenos tal como acontecieron naturalmente, sin manipular o controlar algún aspecto de ellos. Tiene la libertad de describir en el campo con las variables que se van a enriquecer con lo que vayamos encontrando.

Además, se trata de un diseño de tipo transversal ya que se propone el trabajo de análisis de cómo vivenciaron ciertas situaciones los sujetos desde un tiempo y espacio definido. Por lo cual supone la medición de todos los casos del estudio en un solo momento. Ofrece un panorama o una fotografía de la realidad en un momento dado (Yuni y Urbano, 2006).

El alcance de la investigación es descriptivo, ya que no se pretende explicar relaciones en términos de causa efecto, ni generar resultados a la totalidad de la población, sino caracterizar y describir la singularidad de las características de un fenómeno a partir de la determinación de las variables o categorías ya conocidas (Yuni, y Urbano, 2006)

3. 5 Participantes

Participaron de este estudio 10 docentes de Educación Especial pertenecientes a 7 escuelas de la modalidad de Educación especial nivel primario gestión pública de la ciudad de Neuquén Capital: Escuela Especial de discapacidad intelectual, Escuela Especial de discapacidad auditiva, Escuela Especial de discapacidad visual, Escuela Especial de discapacidad intelectual, Escuela Especial de discapacidad múltiple y severos trastornos, Escuela Especial de discapacidad múltiple, CET de severos trastornos: TEA, TGD. Sus

edades estuvieron comprendidas entre 24 y 38 años. Su formación académica era terciaria y / o universitaria.

3. 6 Instrumento de recolección de datos

Para relevar lo datos se utilizó la Entrevista semi estructurada (Yuni y Urbano, 2006) este tipo de entrevistas se caracteriza por partir de un guión (listado tentativo de temas y preguntas) en el que se señalan los temas relacionados con la temática de estudio, permitiendo que se formulen preguntas no previstas pero pertinentes que orienten el curso de la interacción. Este instrumento se elige porque permite recolectar información sobre la vivencia de los actores. De este modo el entrevistador puede formular preguntas muy generales, dejando al entrevistado extenderse en su discurso.

La entrevista estuvo formada por 18 preguntas guía (se adjunta modelo en apéndice), con flexibilidad para reformular, añadir y omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes.

3. 7 Procedimientos

El proceso de recolección de datos sería de base cualitativa. El primer contacto con los participantes se realizó a través de llamada telefónica, se comentó sobre los lineamientos generales de la investigación y se coordinó día y horario para establecer la entrevista.

Luego, de manera presencial, se explicaron los objetivos de la investigación a los participantes y se solicitó el consentimiento firmado de las docentes de dichas instituciones educativas.

Las entrevistas se desarrollaron de manera individual, con una duración aproximada de 30 minutos, se utilizó un dispositivo electrónico (celular o computadora) para grabar las mismas.

3. 8 Análisis de datos

En función de que los datos han sido registrados directamente de la realidad a través de entrevistas, el análisis de los mismos es de tipo cualitativo.

Para realizar el análisis se procedió a separar los datos obtenidos en unidades de contenido mediante el criterio temático, estableciendo categorías desde un punto de vista deductivo y teniendo en cuenta los objetivos específicos

Para favorecer una mejor organización de los datos, se procedió a la confección de matrices. Hernández Sampieri (2014), entiende que la matriz es una forma de organizar la información y que permite establecer relaciones entre las categorías de manera que, luego, resulte más efectivo el análisis y la interpretación de esos datos. En base a la organización y categorización de los datos por medio de matrices, se profundizará el análisis de datos de manera cualitativa, con el objetivo de comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández Sampieri, 2014).

El siguiente cuadro presenta las categorías y subcategorías establecidas para el análisis:

Categorías	Subcategorías
Barreras para el acceso, aprendizaje y participación	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudinales - Metodológicas - Organizativas - Sociales
Intervenciones para hacer frente a las barreras	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenciones más relevantes - Redes establecidas
Apoyos implementados	<ul style="list-style-type: none"> - Configuraciones de apoyo utilizadas - Ajustes razonables - Capacitaciones o actualizaciones requeridas

4. Resultados

Para efectuar el análisis de la información obtenidas en la recolección de datos, se realizó una lectura minuciosa de las entrevistas tomadas a las y los docentes de educación especial de las distintas escuelas. De dicha lectura se puso énfasis en las diversas categorías construidas a partir de los objetivos, como así también en las subcategorías que fueron surgiendo en el análisis e interpretación de los datos.

La información se encuentra agrupada en base a los objetivos específicos los cuales se han traducido en tres categorías, las cuales nos permiten tener una visión global de la investigación. Estas son identificación de las barreras de aprendizaje, acceso y participación, intervenciones para hacer frente a las barreras y apoyos implementados.

Teniendo en cuenta que la presente investigación es de índole cualitativa, procederemos a triangular los datos recabados en el marco teórico, datos e interpretación de nuestra investigación a través del desarrollo de cada objetivo.

1) Identificar las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación que se observaron durante el contexto de la pandemia COVID en la práctica de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de educación especial de nivel primario.

Respecto a la identificación de barreras, en las diversas respuestas aportadas por los docentes participantes, se puede apreciar las diferentes subcategorías planteadas en la clasificación realizada por López (2011, p. 42): barreras culturales (ideológicas y actitudinales), políticas y prácticas (de accesibilidad y didácticas). Al respecto, algunas afirmaciones de las respuestas obtenidas dieron cuenta de cierta desestimación por parte de las familias por el proceso de enseñanza de los estudiantes por su condición de discapacidad visualizándose esto como una barrera cultural ideológica, ya que según lo plantea Pizarro (2019, pp. 146), las mismas refieren a representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas. Tal lo expresado en una de las respuestas obtenidas:

Y a veces fue difícil porque si en una casa había más de un estudiante, se le daba siempre prioridad al estudiante que era de la escuela común, porque

bueno, el aprendizaje de ellos es más importante, y está en otro nivel y se juega esto si pasa o si no pasa de grado, de ciclo y el estudiante con discapacidad queda relegado aun dentro de la misma familia no era la misma importancia la que tenía el tiempo de aula (Docente 9 Escuela discapacidad múltiple).

Respecto a las barreras culturales actitudinales, López (2011, p. 42) refiere a la predisposición aprendida a responder de modo consistente a favor o en contra de una persona. Teniendo en cuenta esto, se pudo distinguir en algunas de las respuestas que las familias no daban el lugar de importancia a las instancias de encuentros virtuales. Tal lo expresado:

Desde las familias había ahí algunas barreras actitudinales en cuanto estamos en casa y no es una clase presencial entonces por ahí no le daban el valor a ese momento de conexión y si se conectaban a veces los nenes estaba solos y no estaba el papa respaldando desde atrás. (Docente 8 Escuela discapacidad múltiple)

Denotando la anterior apreciación, poco acompañamiento de las infancias.

Referente a las barreras políticas planteadas por Both y Ainscow (2015), no se observaron muchas recurrencias en las respuestas en función de las mismas por parte de los entrevistados. Aunque se tornó significativa en cuanto que en una de las entrevistas quedo clara la falencia por parte de la normatividad y legislación en cuanto al cumplimiento de derechos para favorecer la plena inclusión y desarrollo de los estudiantes. Esto se evidencia en la siguiente respuesta:

Se pensó y pidió como institución por ejemplo no sé qué los diputados cediesen datos para los estudiantes, todo eso no quedo en la nada, no hubo como alguien que dijo bueno nos vamos hacer cargo de esto, no. Desde ese lugar no, no hubo. (Docente 5 Escuela discapacidad auditiva)

Las barreras prácticas de accesibilidad fueron las más destacadas entre la mayoría de las respuestas obtenidas entre los docentes entrevistados, en tanto que las mismas las mismas hacen alusión a los aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación al alumnado según Pizarro (2019). En casi totalidad de los entrevistados refieren a las

dificultades de los estudiantes por acceder a la conectividad virtual o los dispositivos tecnológicos adecuados para alcanzar el aprendizaje. En palabras de los entrevistados:

Principalmente la comunicación con los estudiantes en cuanto al acceso tanto por parte del docente como de cada familia a dispositivos electrónicos, computadoras, celular, Tablet. (Docente 2 discapacidad intelectual). Respecto a la accesibilidad a dispositivos electrónicos específicamente.

El principal obstáculo fue la conectividad, ya que muchas familias no contaban con el internet en el domicilio y contaban con un solo teléfono. (Docente 3 estimulación temprana). En relación a la accesibilidad de no contar con el servicio de internet.

Finalmente, siguiendo la línea en relevancia, los entrevistados reconocen las barreras prácticas didácticas, en tanto según lo expresado por Pizarro (2019) se relacionan con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; lo cual quedo explicito en la incertidumbre manifiesta en la que se vieron expuestos los docentes ante el desafío de la enseñanza que les planteaba la situación de la Pandemia Covid. Claramente, puede representarse en la siguiente respuesta:

Sobre todo, las barreras didácticas de no saber cómo utilizar o que utilizar para llegar a los chicos (Docente 8 Escuela discapacidad múltiple)

II) Identificar las diversas intervenciones que se utilizaron para enfrentar las barreras de acceso a la enseñanza y aprendizaje en la modalidad de educación especial nivel primario en el contexto de la pandemia Covid-19.

Referido a la identificación de diversas intervenciones para hacer frente a las barreras y redes establecidas desde la modalidad de educación especial en el contexto de pandemia Covid – 19, cabe mencionar que las intervenciones realizadas variaron según la especialidad de la escuela especial en la cual cada docente se desempeñaba. Dichas intervenciones se tornaron relevantes en tanto denotaban diferenciación en los servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos como puede observarse en las respuestas de varios de los docentes participantes. Esto se asienta en lo referido por Padin (2013), respecto a la educación especial, en tanto plantea a la misma como proceso integral, flexible y dinámico que debe brindar a través de organizaciones específicas

(intervenciones y redes de trabajo y apoyos diversificados) las prestaciones que requieren las personas con necesidades educativas especiales.

Por lo anteriormente expuesto se considera conveniente la presentación de diversos fragmentos que dan cuenta de la diversidad de intervenciones según la especialidad presentada.

Por parte de las escuelas de discapacidad intelectual, resulta novedoso el que hayan optado por expandir sus estrategias de enseñanza a otros medios de comunicación para llegar a los estudiantes, no solo desde la curiosidad y motivación que podía representar, sino también apelando a la facilidad en la accesibilidad que representaba para las familias. Esto se visualiza en la experiencia expuesta por uno de los docentes:

Algo muy bueno que se hizo... fue que se había armado un proyecto de radio... donde en una emisora que se había conseguido ahí un pequeño espacio se llevaban adelante programas de radios semanales, una vez a la semana...había como un trabajo muy grande atrás de todo eso y quiera o no eso servía como para seguir en comunicación con aquellos estudiantes como por ejemplo se le rompían los dispositivos o aquellos que no podían conectarse.
(Docente 1 discapacidad intelectual)

También se visualizó que para los estudiantes de corta edad (estimulación temprana) y con discapacidad intelectual fue productiva la incorporación de actividades lúdicas que pudieran concretarse en el contexto del hogar y pudieran ser compartidas con los integrantes del grupo familiar. Esto se ve expuesto en la siguiente respuesta:

Otras de las modalidades fue armar videos dentro del domicilio con diferentes actividades de juegos, de destrezas para que puedan realizar en los patios y demás y mandárselos a las familias para que los jueguen con los chicos y al mismo tiempo de este modo no perder el vínculo del docente con el alumno.
(Docente 3 estimulación temprana). Dicha intervención no solo era representativa por convocar al estudiante y familia, sino también porque favorecía el sostenimiento del vínculo docente – estudiante.

Desde las especialidades de discapacidad visual y auditiva, las intervenciones debieron considerar las necesidades específicas de los estudiantes. Como ejemplo se presenta la siguiente respuesta:

Bueno en mi caso en particular mis estudiantes eran personas de baja visión, una baja visión severa donde ven muy poquito. Entonces mis intervenciones tenían que ser bien concretas, claras y con mucho material de apoyo con alto contraste. Por ejemplo, cada material que ofrecía tenía que tener contorno bien definido, contrastes bien altos preferentemente negro con amarillo, negro con blanco. (Docente 10 discapacidad visual). Desde la especialidad de discapacidad visual se concretaron estrategias propias como el uso de materiales que contenían alto contraste para favorecer el acceso físico y el refuerzo sobre la comprensión de la información.

Un aspecto relevante, respecto a las intervenciones escogidas por parte de los docentes, fue que en primera instancia la mayoría planteó que optó por la incorporación de cartillas de actividades para la realización en el hogar, garantizando la accesibilidad al material de trabajo para los estudiantes. Tal como se expone en la siguiente respuesta:

Las intervenciones que se implementaron fueron desde la organización de cuadernillos, de juegos, de actividades lúdicas. En muchos casos los docentes nos acercábamos a las casas de los diferentes estudiantes para poder entregarle los cuadernillos en mano, cuando no tenían los recursos para poder imprimir. (Docente 2 discapacidad intelectual)

Respecto a las intervenciones también se optó por la incorporación del uso de las nuevas tecnologías como las videollamadas o las plataformas, más allá que en ocasiones no había un manejo total de las mismas, tal cual lo expresado:

Las intervenciones fueron bastante complejas para los docentes también teniendo en cuenta de que no todos teníamos alguna capacitación o sabíamos utilizar las diferentes plataformas, por ejemplo, meet, la plataforma nueva, las videollamadas por zoom, muchas veces no todos sabían conectarse. (Docente 2 discapacidad intelectual)

Por otra parte, de las distintas entrevistas, se desprende que las redes implementadas son consideradas como otra posibilidad de intervención, que

según la especialidad de la escuela se tornaron diferentes. Siguiendo esta línea, lo planteado anteriormente puede cotejarse con lo referido por Solovieva.et. al (2022) en tanto que mencionan que las escuelas de nivel y de la modalidad tuvieron que replantear sus prácticas educativas para atravesar la pandemia, destacando que el aprendizaje a distancia afectó también a los padres de los niños, lo que requirió una reorganización de su tiempo y tuvieron que atender las dificultades de sus hijos. Esto se visualiza en respuestas como:

Una red importante fue con el centro de salud, por que como son chicos con autismo y son severos como no podían sostener mucho tiempo en la casa y se veían muy encerrados entraban en crisis y se lastimaban entonces siempre estuvimos trabajando con el centro de salud y ellos se acercaban también a las casas de los estudiantes (docente discapacidad en severos trastornos, TEA, psicosis). La docente participante da cuenta de lo significativo que resulto para las familias y la escuela el poder establecer redes interinstitucionales con los centros de salud para la atención de los estudiantes.

La primera red que se entablo fue con uno de los papas que en ese momento gracias a Dios trabajaba dentro del ámbito de la policía y podía circular. Entonces mi modalidad de trabajo fue el nexo para acercar el material y llevar todo al resto de las familias. En este caso se trabajaba con material concreto, figurativo en estimulación temprana (docente 3 estimulación temprana). Esta respuesta puso en relieve otra red de trabajo que se tornó significativa, que fue la establecida por la escuela especial de estimulación temprana, con un agente de seguridad que tenía libre tránsito, ya que permitió garantizar la llegada de materiales concretos a los domicilios de las familias de los estudiantes que, por su corta edad, no se veían favorecidos el contacto virtual.

Una de las redes establecidas que más prevalencia tuvieron durante el periodo de Pandemia Covid y que fue destacado por la mayoría de los participantes fue la establecida con los equipos de apoyo de las instituciones de educación especial. Como queda expuesto en las siguientes respuestas:

Principalmente a nivel general se realizaron reuniones virtuales entre todos los integrantes de la institución, ya sea directivos, equipo técnico, docente

para crear en conjunto diferentes propuestas que pudieran dar respuestas a las demandas y necesidades de la familia y de los estudiantes para recién después poder hacer foco en todas las cuestiones pedagógicas meramente, hay que tener en cuenta que el nivel socio- económico de la mayoría de la población solía necesitar otro tipo de intervenciones como ser alimentos, vestimentas, otros recursos antes de poder trabajar lo pedagógico. (Docente 2 discapacidad intelectual)

Las redes fueron, el equipo de apoyo fue como algo fundamental, porque nosotras planteábamos las barreras, el equipo de apoyo las analizaba, las iba como tratando de solucionar y después ejecutábamos y la mayoría de las veces la red fue siempre con el equipo de apoyo. (Docente 7 discapacidad múltiple)

Cabe considerar que, si bien en ambas respuestas el equipo de apoyo refería una red de trabajo importante, una planteaba su relevancia en función de las demandas y necesidades de las familias de los estudiantes por la situación socio – económica de las mismas; en cambio la otra refería al apoyo desde la orientación al equipo docente para superar las barreras que se planteaban en el contexto de pandemia.

III) Describir los tipos de apoyos que tuvieron que implementarse para colaborar en la enseñanza de los estudiantes.

Respecto a los apoyos implementados que tuvieron que implementarse, se puede distinguir la distinta visualización que tuvieron las instituciones en relación a su especialidad. Siguiendo esta línea puede tomarse lo que reseñan Booth et al (2000, pp. 22) sobre el término apoyo al aprendizaje como aquellas actividades que aumentan la capacidad de una institución educativa para dar respuesta a la diversidad del estudiantado.

Teniendo en cuenta lo expresado por Sánchez-Gómez et. al (2020) respecto a configuración de apoyo, éste alude a distintos tipos de apoyo que responden a diferentes principios: el de motivación, el de representación y el de principio de acción y expresión. En este sentido, en esta investigación, las instituciones con especialidad en discapacidad intelectual, estimulación temprana y discapacidad múltiple consideraron como una configuración de

apoyo relevante en el contexto de Pandemia, la necesidad de cambios en la metodología y objetivos de trabajo, en tanto que se vieron en la necesidad de utilizar otros recursos como llamadas o videollamadas individuales y grupales con los estudiantes. Tal como lo expone la siguiente respuesta:

Considero como configuración de apoyo el tema cambio en la metodología o el objetivo pedagógico, en ese momento lo más importante paso a ser el no perder la comunicación con los estudiantes... También a nivel general en algunos casos se mencionaba que no tenían cierta regularidad a algunas clases digamos pautadas para el zoom se proponía la realización de cartillas impresas con actividades sencillas que se acercaba a los domicilios. (Docente 1 discapacidad intelectual)

Asimismo, también se planteó como propuesta en distintas instituciones la realización de cartillas de actividades que se entregaron a las familias para trabajo en el contexto del hogar. Esto se visualiza en algunas respuestas como la planteada a continuación:

Considero como configuración de apoyo el tema cambio en la metodología o el objetivo pedagógico, en ese momento lo más importante paso a ser el no perder la comunicación con los estudiantes... También a nivel general en algunos casos se mencionaba que no tenían cierta regularidad a algunas clases digamos pautadas para el zoom se proponía la realización de cartillas impresas con actividades sencillas que se acercaba a los domicilios. (Docente 1 discapacidad intelectual)

A diferencia las escuelas de especialidad de discapacidad auditiva y discapacidad visual, requirieron la implementación de configuraciones de apoyos específicas en función de las características de la población de sus estudiantes. Por ejemplo, en la escuela especial de discapacidad auditiva, reconoció como apoyo la utilización de métodos alternativos de comunicación como lo son la lengua de señas o el subtulado en recursos audiovisuales. Según lo expresado:

Los principales apoyos fueron los videos en lengua de señas, videos subtulados, videos con lengua oral, utilización de imágenes esto que yo te digo que nosotras siempre entrabamos de a dos hacer la video llamada permitía que

tal vez una fuese explicando y la otra compañera pudiese ir buscando imágenes, mostrando cosas o sea ir viendo cual era la necesidad y buscar ese tipo de recursos, armamos carpeta con vocabularios, buscamos, teníamos imágenes no solo no impresas sino en los celulares o impresas. (Docente 5 discapacidad auditiva)

Por otro lado, en la escuela de discapacidad visual debieron contar con la participación de un otro (vidente) que pudiera asistir al estudiante en el momento de presentación de propuestas pedagógicas a través del medio virtual, de modo que colabore describiendo y proporcionando lo que la clase requería (Ejemplo: buscar material concreto que el estudiante pudiera manipular). Esto se visualiza en la siguiente respuesta:

Con respecto a los apoyos, el primero fue el contar con una persona vidente, alguien que pudiera ver y asistir o describir, nuestras clases tenían que ver con la descripción por ejemplo en mi caso en particular mis estudiantes con baja visión lo que realizábamos eran videos cortos... En el caso de nuestros estudiantes que requieren de la percepción táctil es decir nuestros estudiantes aprenden a partir del tacto al no tener la visión todo lo que manipulan y exploran entonces los apoyos que más se implementaron fueron aquellos concretos...para trabajar las matemáticas o para trabajar en la parte de lengua, el apoyo por ejemplo en cuanto a la lectura se implementó lo que es el apoyo tecnológico, la computadora, lo que nosotros llamamos la tiflo tecnología es decir la tecnología adaptada para personas con baja visión o ciegos, entonces a través de la tiflo tecnología nos acercamos muchísimo desde los apoyos. (Docente 10 discapacidad visual)

Respecto a los ajustes razonables definidos por Cobeñas et al. (2017) como las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular; la mayoría de las escuelas especiales confluyen en que los mismos refirieron las necesidades específicas de algunos estudiantes que en ocasiones tenían necesidades sociales como el poder proporcionar materiales escolares, de vestimenta o alimentación. Tal queda expresado:

Realizamos colecta de ropa, colecta de colchones, de alimentos y de materiales didácticos, sea lápices, cuadernos, cartucheras y demás para que los chicos pudieran utilizarlo. (Docente 2 discapacidad intelectual)

También se hizo alusión a la importancia de la implementación de una planificación diversificada en función a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes.

Y bueno uno de los ajustes razonables fue tal vez la planificación que nosotras armábamos que estaba como pensada para cada uno de los estudiantes... En el caso que nos pasó de que era complejo entender la consigna...una de las compañeras sale del grupo de ese zoom que estábamos armando hace video llamada y puede ir haciendo los ajustes de manera individual con el estudiante para luego poder volver y que él pueda participar desde otro lugar. (Docente 3 discapacidad múltiple)

Finalmente, en relación a las capacitaciones o actualizaciones requeridas, cabe lo planteado por Booth et al (2000) en cuanto a que las actividades de apoyo al aprendizaje las planifican los docentes conjuntamente teniendo en cuenta los distintos estilos de aprendizaje, o puntos de partida, recayendo también esta responsabilidad en todo el personal de la institución educativa, que debe involucrarse para la concreción de las actividades de apoyo.

Durante el periodo de pandemia si, recuerdo que en alguna de las jornadas que se trabajó, hubo personas que estuvieron a cargo y dieron como una pequeña capacitación, un pantallazo general de ciertas aplicaciones que se podían utilizar, ciertas herramientas, sitios a los que uno podía ingresar. (Docente 1 discapacidad intelectual)

En la respuesta presentada anteriormente, puede comprobarse que la responsabilidad de proporcionar apoyos a través de capacitaciones o actualizaciones no solo recaía sobre la figura del docente, sino de otros actores de la institución educativa que orientaba sobre las herramientas y estrategias adaptadas al contexto de Pandemia.

Considerando la particularidad que planteaba el aspecto contextual de la Pandemia Covid, cabe lo expresado por Solovieva .et. al. (2022) al manifestar

que los cambios en la modalidad de la enseñanza han afectado profundamente a los alumnos de educación especial. Las respuestas de gran parte de los participantes expresaron lo fundamental que se tornó el organizarse para capacitarse de las mejores formas para sobrellevar la situación que se atravesaba por la necesidad que generaba el tener que contactarse con sus estudiantes para llevar las propuestas de enseñanza.

Particularmente desde la escuela de discapacidad visual, se planteó la necesidad de interiorizarse en la capacitación de dispositivos específicos a su área, como la tiflotecnología, en tanto que les proporcionaba técnicas, conocimientos y recursos para el trabajo con personas con ceguera o discapacidad visual y poder trasladar este aprendizaje a sus estudiantes. Tal lo expresado:

Bueno, tuvimos que aprender a manejar esos dispositivos como la tiflotecnología. Si bien uno maneja lo básico desde la computadora tuvimos que aprender a usar por ejemplo el programa que se llama NBDA que es un programa que es un lector de pantalla, entonces tuvimos que aprender a manejar ese lector de pantalla primero los docentes para después poder enseñárselo a los estudiantes. (Docente 10 discapacidad visual)

De alguna manera la mayoría expreso, que presentaban falta de actualización en el uso de las TICs. Algunos señalaron que parte del proceso de aprendizaje sobre las nuevas formas de trabajar desde las tecnologías llevo a cierta cuota de improvisación o acción a través de estrategias de ensayo – error.

No sé si fueron cursos formales, pero fue mucha más que nada investigación. Investigar ensayo y error. (Docente 8 discapacidad múltiple)

5. Conclusiones

En este apartado se expone algunas de las ideas arribadas a modo de conclusiones, intentando ofrecer aportes que permitan desde nuestra disciplina la psicopedagogía, orientar en el diseño de nuevas intervenciones, formas de abordaje y desarrollo de habilidades de aprendizaje a partir de las características singulares de cada sujeto que aprende más allá de su condición de discapacidad.

En principio cabe mencionar que el objetivo general que ha orientado al proceso investigativo ha sido explorar la identificación de las barreras de aprendizaje, acceso y participación, e intervenciones para hacer frente a las barreras y apoyos implementados por los docentes de la modalidad de educación especial nivel primario en el contexto de la pandemia Covid en la ciudad de Neuquén Capital. Respecto a esto, lo manifestado en las entrevistas mencionan que el contexto de pandemia refirió un importante desafío en la identificación e implementación de estrategias de superación de las barreras de aprendizaje; tornándose un aporte complementario a la investigación realizada por Villa, G., & del Rocío, M. (2021) en relación a la develación de las barreras que enfrentaron los docentes durante la pandemia y los problemas exacerbados ante la contingencia, especialmente en las personas con discapacidad.

Respecto a la identificación de barreras, en las distintas respuestas se puede apreciar las diferentes subcategorías planteadas en la clasificación realizada por López (2011): barreras culturales (ideológicas y actitudinales), políticas y prácticas (de accesibilidad y didácticas). Entre estas, se torna llamativa la barrera cultural ideológica, que se plasma en la apreciación de cierta desestimación por parte de las familias en el proceso de enseñanza de los estudiantes por su condición de discapacidad. Por otro lado, las barreras prácticas de accesibilidad fueron las más destacadas entre la mayoría de las respuestas de los docentes entrevistados, que hacían alusión a las dificultades de los estudiantes por acceder a la conectividad virtual o los dispositivos tecnológicos adecuados para alcanzar el aprendizaje. Finalmente, las barreras prácticas didácticas también fueron mencionadas, en tanto a la incertidumbre en

la que se vieron expuestos los docentes ante el desafío de la enseñanza que les planteaba la situación de la Pandemia Covid.

Referido a las intervenciones para hacer frente a las barreras, las mismas variaron según la especialidad de la escuela especial denotando diferenciación en los servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos.

En concordancia con lo expuesto inicialmente en un artículo publicado en la revista Latinoamericana de Educación inclusiva de Chile, nuestro trabajo de campo reconoce que los sistemas educativos realizaron esfuerzos significativos para superar los desafíos de la enseñanza a través de la combinación de distintas intervenciones y modalidades de educación como lo fueron el uso de plataformas digitales, programas educativos a través la radio, entre otros. En nuestra investigación, se evidenció la utilización de este tipo de estrategias de enseñanza para llegar a los estudiantes, no solo desde la curiosidad y motivación que podía representar, sino también apelando a la accesibilidad que representaba para las familias. También fue productiva la incorporación de actividades lúdicas para ser compartidas con los integrantes del grupo familiar.

Por su parte, desde la especialidad de discapacidad visual, las intervenciones debieron considerar las necesidades específicas de los estudiantes, concretando estrategias propias como el uso de materiales que contenían alto contraste para favorecer el acceso físico y el refuerzo sobre la comprensión de la información.

Otra posibilidad de intervención fueron las redes implementadas ya sea desde su modalidad interinstitucional (de la escuela y las familias con centros de salud), como red de trabajo (con agentes de libre movilidad para garantizar la llegada del material de trabajo), o en la interrelación con los equipos de apoyo de las escuelas especiales (respecto a la orientación sobre intervenciones y análisis de las barreras respecto de la condición socioambiental de las familias).

Siguiendo la línea planteada anteriormente, referente a los apoyos que tuvieron que implementarse, una configuración de apoyo relevante fue la necesidad de cambios en la metodología y objetivos de trabajo (planificación diversificada). En relación a los ajustes razonables contemplados, la mayoría de

las escuelas especiales refirieron a las necesidades sociales de algunos estudiantes (necesidades básicas).

Por su parte las escuelas de especialidad de discapacidad auditiva y discapacidad visual, requirieron la implementación de configuraciones de apoyos específicas en función de las características de la población de sus estudiantes (métodos alternativos de comunicación: la lengua de señas o subtitulado en recursos audiovisuales, participación de un otro vidente como asistente del estudiante en la presentación de propuestas pedagógicas).

En última instancia también se estableció como apoyo, el requerimiento de capacitaciones o actualizaciones. Particularmente desde la escuela de discapacidad visual, se planteó la necesidad de interiorizarse en la capacitación de dispositivos específicos a su área, como la tiflotecnología, en tanto que les proporcionaba técnicas, conocimientos y recursos para el trabajo con personas con ceguera o discapacidad visual. De alguna manera la mayoría expreso, que presentaban falta de actualización en el uso de las TICs.

En lo que respecta a las limitaciones en el proceso de investigación se puede mencionar el tiempo transcurrido desde el acontecimiento de la Pandemia Covid hasta la actualidad respecto a las apreciaciones o recuerdos de los docentes entrevistados.

Para ahondar más en la temática es preciso plantear nuevas preguntas;

¿De qué manera se puede prever formas de intervención cuando no se cuenta con la accesibilidad económica /tecnológica para garantizar la enseñanza?

¿Cómo colaborar desde nuestra disciplina a pensar formas de abordaje y desarrollo de habilidades de aprendizaje, de modo que los estudiantes con discapacidad no estén dentro del grupo de mayor vulnerabilidad ante contingentes como los vividos en la pandemia Covid?

¿Es posible considerar la incorporación de las TICs en el sistema educativo para las personas con discapacidad? ¿Cómo se puede viabilizar dicha intervención?

Referencias

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Alaniz, M. (2021). La distancia entre la inclusión educativa de calidad de los niños con discapacidad y las clases virtuales en el nivel primario durante la pandemia en Argentina. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (39).
- Argentina, Ministerio de Cultura y Educación. (1998). Serie A-19. *Acuerdo Marco para la Educación Especial*. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Argentina, Ministerio de Cultura y Educación (2021) *Evaluación diagnóstica de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas de nivel primario en contexto de continuidad pedagógica y reapertura de las actividades educativas presenciales 2020-2021*.
- Blanco, R., Mascardi, L., & Narvarte, L. (2010). *Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad SIRIED. Propuesta metodológica*. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001909/190974s.pdf>.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.

- Cayo, L. (2012). La configuración jurídica de los ajustes razonables. *2003-2012, 10*, 159-183.
- Cepal, N. U. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
- Cobeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santucciono, G., & Schnek, A. (2017). Educación inclusiva y de calidad: Un derecho de todos.
- Cobeñas, P. & Orlando M. (2022). ¿Qué entendemos por barreras a la inclusión? *Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa*.
<https://escuelademaestros.bue.edu.ar/wpcontent/uploads/2021/11/%C2%BFQue-entendemos-por-barreras-a-la-inclusion.pdf>
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2020). El Derecho a la Educación es el Derecho a una Educación Inclusiva y Equitativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14(2)*, 11-13.
- Dussan, C. P. (2010). *Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos*. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, (8)*, 73-84.
- Eviner, J. P., Del Torto, D., Pérez, M., Cobeñas, P., Fernández, C., Grimaldi, V., ... & Schnek, A. (2019). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*.
- Finsterbusch Romero, C. (2016). La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos. *Ius et Praxis, 22(2)*, 227-252
- Ley N° 26.206. *Ley de Educación Nacional, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006*. Ley N° 26. 378. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Buenos Aires, Argentina, 6 de junio de 2008*

- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21).
- Martínez-Novillo, J. R., & Alonso, R. F. (2021). *La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante*. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 4-13.
- Padin, G. (2013). *La Educación especial en Argentina: desafíos de la educación inclusiva*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 47-61.
- Pizarro, P. C. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. *JA Trujillo Holguín, AC Ríos Castillo y JL García Leos (coords.), Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 5(33), 133-155.
- Sánchez-Gómez, V., & López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 143-160.
- Solovieva, Y., Pérez, B. L., & Quintanar Rojas, L. (2022). *Reflexiones de niños preescolares, familiares y maestros de educación especial durante la pandemia*. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 52(1), 215-239.
- Vain, P. (2006). *El concepto necesidades educativas especiales. ¿Un nuevo eufemismo educativo?*

Villa, G., & del Rocío, M. (2021). Educación inclusiva: desafíos en tiempos de pandemia.

Yuni, J., Urbano, C. (2006) *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Vol. 2. Editorial Brujas

ANEXOS

Modelo de Consentimiento Informado



Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación "Las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación en el contexto de Pandemia COVID en la modalidad de Educación Especial Nivel Primario en la ciudad de Neuquén Capital", cuyos responsables son: Viviana Jorgelina Vásquez DNI: 28887831, Rosa Ester Agustina Vite Hernández DNI: 31036519.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización del trabajo de campo para obtener el grado de licenciado / a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario

El objetivo principal de esta investigación es "describir y analizar las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación en la modalidad de educación especial nivel primario en el contexto de Pandemia COVID en la ciudad de Neuquén Capital".

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán la / s siguientes actividad / es: entrevistas semiestructuradas presenciales y virtuales (a través de la plataforma de Zoom), en el que caso que la persona entrevistada lo autorice se procederá a grabar dichas entrevistas, sino se procederá a tomar notas de las mismas.

La participación en este proyecto es totalmente voluntaria, pudiendo si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento.

Asimismo, la confidencialidad de los datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley N° 25. 326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y solo se utilizarán 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 del / la participante

Modelo de entrevista semi estructurada

N° de entrevista

Datos del informante:

Nombre y apellido:

Profesión:

Datos de la Escuela:

Nombre:

Domicilio:

1. ¿En qué institución o instituciones de modalidad especial se desempeña?
¿Hace cuánto es educador/a de la modalidad especial?
2. ¿Cuál es su rol dentro de la institución / instituciones en las que se desempeña?
3. ¿Podría describir la situación de discapacidad de la población de los estudiantes de la institución escolar en la que se desempeña?
4. ¿Cuáles fueron las barreras de acceso, aprendizaje y participación que se observaron en el contexto de Pandemia COVID en la institución?
5. ¿Qué tipo de configuraciones de apoyo gestionó la escuela de educación especial en función de las barreras de acceso, aprendizaje y participación observadas?
6. Respecto a las barreras identificadas, ¿Qué redes se planificaron y llevaron a cabo?
7. En relación a las barreras de acceso, aprendizaje y participación identificadas ¿Qué ajustes razonables tuvieron que concretarse?
8. ¿Qué tipo de apoyos tuvieron que implementarse para colaborar en la enseñanza en relación a las barreras de acceso, aprendizaje y participación?
9. ¿Cuáles fueron las intervenciones que se utilizaron para enfrentar las barreras de acceso a la enseñanza y aprendizaje de educación especial nivel primario en el contexto de la pandemia COVID?
10. ¿En base a qué fueron planteadas las intervenciones que se llevaron a cabo para abordar las barreras de acceso a la enseñanza y aprendizaje en la

modalidad de educación especial nivel primario en el contexto de la pandemia COVID?

11. ¿Cómo caracterizaría las intervenciones docentes realizadas en el contexto de Pandemia COVID en la modalidad de Educación Especial Nivel Primario?

12. En relación a las intervenciones docentes realizadas, ¿qué redes se establecieron entre los integrantes de la comunidad educativa para el abordaje pedagógico?

13. ¿Cuál de las intervenciones docentes realizadas para enfrentar las barreras de acceso, a la enseñanza y aprendizaje considera que fue más relevante durante el contexto de Pandemia COVID?

14. ¿Cuáles fueron los apoyos que se implementaron para colaborar en la enseñanza de los estudiantes?

15. ¿Qué apoyos de los implementados fueron factibles de continuar desarrollándose en la institución educativa, posterior al contexto de Pandemia COVID?

16. Respecto a los apoyos implementados, ¿qué tipo de capacitación y / o actualización docente requirieron?

17. ¿Se realizaron sistematizaciones de las prácticas educativas durante el contexto de pandemia COVID a modo de apoyos implementados? ¿Cuáles fueron?

18. ¿Cómo caracterizaría los apoyos implementados para colaborar en la enseñanza de los estudiantes?

CV de las autoras

Nombres y Apellido: Viviana Jorgelina Vásquez

Edad: 42 años

Nacionalidad: Argentina

DNI: 28.8873831

Correo electrónico: vivijv16@gmail.com

Formación académica:

Título: Tecnicatura Superior en Psicopedagogía – Instituto Jean Piaget N° 8048 – Salta Capital (2001 - 2003)

Título: Psicopedagoga - Instituto Jean Piaget N° 8048 – Salta Capital (2001 – 2005)

Experiencia laboral y profesional

Cargo de Maestra Asistente Educacional Psicopedagoga de sede de la Escuela Especial N° 15 en Neuquén (especialidad en discapacidad intelectual) – febrero de 2016 hasta la actualidad

Cargo de Maestra de apoyo a la Inclusión de la Escuela Especial N° 15 en Neuquén (especialidad en discapacidad intelectual) – febrero de 2019 hasta la actualidad

Cargo de Maestra Asistente Educacional Psicopedagoga en el proyecto de Inclusión de la Escuela Especial N°1 en Neuquén (especialidad en discapacidad intelectual) – marzo de 2014 hasta febrero de 2016

Cargo de psicopedagoga en CET IntegrArte de la Fundación Crecer en Comunidad, a cargo de la coordinación de los diferentes talleres para jóvenes y adultos con discapacidad – febrero de 2014 hasta diciembre de 2018

Cargo de Psicopedagoga en Programa de Orientación Escolar en Salta – Equipos interdisciplinarios. – marzo 2010 hasta febrero de 2014.

Nombres y Apellido: Rosa Ester Agustina Vilte Hernández

Edad: 39 años

Nacionalidad: Argentina

DNI: 31.036.519

Correo electrónico: agusviltehernandez@gmail.com

Formación académica:

Título: Tecnicatura en Psicopedagogía – Instituto Superior del Milagro – Salta Capital (2009 - 2012)

Título: psicopedagoga – Instituto Superior del Milagro – Salta Capital (2009 - 2013)

Experiencia laboral y profesional

Coordinación en el curso de preparación de las fuerzas armadas – marzo de 2014 hasta la actualidad.