

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD

Análisis de las barreras en el acceso a las aulas
virtuales de dos escuelas de Nivel Medio en la
Ciudad de Córdoba (2020-2023)

Stefania Del Valle Alberti

DIRECTORA

DRA. VERÓNICA BLANCA PERELLI

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se exponen los resultados de una investigación realizada en dos colegios de Nivel Medio de la ciudad de Córdoba de la República Argentina. El tema elegido responde al interés de llevar a cabo la valoración de las aulas virtuales como herramientas didáctica-pedagógicas en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad a partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio hasta la actualidad (2020-2023).

La hipótesis de la investigación establece que el uso de las aulas virtuales presenta barreras en la accesibilidad que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

El estudio se realizó en el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen y el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol, ambos de modalidad privada. El primero se ubica en el Barrio Alta Córdoba y hace uso de la plataforma “Moodle”, mientras que el segundo, se localiza en el Barrio Colón y utiliza la herramienta de “Google Classroom”.

La investigación se sustenta en un enfoque metodológico cualitativo y un método inductivo y descriptivo. La muestra es del tipo no probabilística o dirigida, ya que no es el fin que los casos sean estadísticamente representativos de la población. Se tomó contacto con nueve actores institucionales en las dos escuelas: personal del equipo directivo, docentes, preceptora, psicopedagoga del Departamento de Orientación Escolar, encargada del Aula TIC y técnico del gabinete de informática.

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos, en las que se indagaron 3 dimensiones: las condiciones de las aulas virtuales respecto al uso de recursos, la valoración de las desventajas de las aulas virtuales en los procesos de inclusión y la valoración de las ventajas de las aulas virtuales en los procesos de inclusión.

Se trabajó con los siguientes objetivos: el objetivo general es conocer las barreras para el aprendizaje y la participación en el uso de aulas virtuales en el Nivel Medio en el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol y el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen durante el periodo 2020-2023. Y los objetivos específicos: I) describir las barreras en el uso del aula virtual en relación con la accesibilidad e interacción entre docentes y estudiantes; II) registrar las barreras en el uso del aula virtual en relación con el acceso a los recursos tecnológicos y los aspectos técnicos; III) identificar las similitudes y diferencias en relación con las modalidades del aula virtual en las dos instituciones.

1. Estado de la cuestión

Con el fin de establecer un marco de referencia en torno a la problemática que nos convoca, se efectuó una minuciosa búsqueda acerca de los materiales producidos respecto de las aulas virtuales, la accesibilidad y su relación con la educación inclusiva de las personas con discapacidad, a través de la recuperación de aquellas más actuales y pertinentes para el desarrollo de la investigación.

La búsqueda reflejó la falta de antecedentes referidos a la accesibilidad y las aulas virtuales en el ámbito secundario en la Argentina, situación que da cuenta de un lugar de vacancia a lo que pueda producir esta tesis con relación al tema.

A su vez, del reservorio de investigaciones consultadas es importante señalar que muchos de los estudios están contextualizados en el ámbito de la educación superior. En este caso, la modalidad a distancia comenzó a usarse con más anticipación que en los demás niveles (Inicial, Primario y Medio). En virtud de estas consideraciones, se presentan dos investigaciones de países hermanos y el desarrollo que la temática tiene en el nivel superior de nuestro país.

En Colombia, Montiel Corena, Monterrosa Romero y Solar Fuentes (2021) realizaron un estudio sobre la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva en una institución del nivel de básica secundaria, donde se utiliza la plataforma Moodle en la asignatura de Inglés. Los hallazgos más relevantes se relacionan con las segregaciones y limitaciones con las que interactúan los estudiantes y el desconocimiento por parte de la comunidad educativa de acciones concretas que propicien la participación e inclusión.

En Uruguay, Rubinstein, Arrospide y Franco (2021) llevaron a cabo una investigación en una escuela de Nivel Medio sobre el uso de la plataforma CREA para fomentar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el área de Educación Física. Las autoras establecen la relevancia de la implementación de los apoyos necesarios en las aulas virtuales por parte de los docentes y la comunidad educativa a fin de reducir las barreras para el acceso a las plataformas y a los contenidos.

En la investigación realizada por Roma (2021), se entiende que a partir de la presentación de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles de la ONU, en conjunto con la Ley Nacional de Educación Superior N 25.573, modificatoria de la ley 34521, de Educación Superior (2003), se promovió el interés por estudiar la inclusión educativa y la accesibilidad en Argentina.

El autor hace alusión al Diseño Universal del Aprendizaje, como una herramienta que posibilita generar accesibilidad en los materiales digitales a partir de la implementación de sus tres principios.

Por su parte, Rodríguez, Laitano y Andrés (2013) describen las barreras socio-tecnológicas a las que se enfrentan las personas con discapacidad visual en el uso de las plataformas Moodle y Dspace en la Universidad Nacional de Rosario. Entre los aspectos más relevantes del estudio se destaca el acceso y la disponibilidad de las Tic como un derecho fundamental, cómo así también, la importancia de propuestas integrales que promuevan la inclusión y la participación de los estudiantes con discapacidad.

Toledo (2021) realizó una investigación sobre el uso de aulas virtuales en la Universidad Nacional General Sarmiento durante la pandemia por Covid-19 y determinó la envergadura de la accesibilidad y su relación con las configuraciones de apoyo en los entornos virtuales, para garantizar la educación de los estudiantes con discapacidad.

En una investigación realizada en la Universidad Nacional de Córdoba, Hernandez, Zurita y Clark (2020) señalan que a pesar de la existencia de un marco normativo que contiene los derechos y garantías de las personas con discapacidad a nivel internacional, nacional y provincial (lo que se complementa con protocolos de actuación) persisten las dificultades y el desconocimiento sobre la importancia de la accesibilidad requerida por los estudiantes en las plataformas digitales. Esa situación deriva en la aparición de barreras de acceso al conocimiento durante el cursado virtual de las personas con discapacidad.

Los autores sostienen que aún queda un largo camino por recorrer para implementar estrategias concretas que modifiquen las acciones individuales en políticas institucionales que transformen las propuestas educativas. Para ello, la perspectiva de discapacidad debe ser transversal y estar plasmada en los planes de estudio, para repensar las condiciones políticas, institucionales, académicas y pedagógicas en las que se construye.

Los estudios analizados permiten establecer un marco de referencia con relación a diferentes aspectos que son nodales para el presente trabajo de investigación. De manera general se puede afirmar que el punto en el que convergen todas las investigaciones es que la accesibilidad es un derecho fundamental de los estudiantes con discapacidad y que es importante que se realicen esfuerzos para garantizar este derecho.

2. Problematicación y justificación de la investigación

El aislamiento por Covid-19, al igual que en el mundo, conmovió el Sistema Educativo Nacional en Argentina. Las instituciones escolares suspendieron las clases presenciales como parte de las medidas sanitarias para prevenir la ola de contagios, lo que llevó a grandes transformaciones en la manera en que se transmitieron los conocimientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde las tecnologías digitales cobraron gran importancia.

Al respecto, Schwall (2021) señala que se presentó como un desafío para las autoridades nacionales, que para poder darle continuidad a la educación de millones de niños, niñas y adolescentes desarrollaron el proyecto “Seguimos Educando”. De esta manera, el autor dice que se utilizaron “recursos virtuales a cargo del Ministerio de Educación de la Nación destinados a asegurar la continuidad educativa a distancia” (Schwall, 2021, p. 19).

No obstante, es importante aclarar que este proyecto era de carácter opcional, por lo que las escuelas y docentes utilizaron sus propias estrategias educativas de acuerdo con los recursos que tenían disponibles los estudiantes y sus familias y que variaba de acuerdo a cada realidad institucional.

Para sostener la educación a distancia, muchas instituciones hicieron uso de aulas virtuales, los cuales funcionaron como espacios digitales donde se subían

los materiales escolares y se llevaban a cabo diferentes interacciones entre los docentes y los estudiantes. Estos recursos se complementaban con el uso de otras herramientas o plataformas como el Whatsapp, correo electrónico, videollamadas vía Meet o Zoom, entre otras.

Sin embargo, como se menciona anteriormente, esta situación no refleja la realidad de todas las escuelas, ya que como sostiene Linne (2022) “mientras una parte de estudiantes tenía clases por videollamada todos los días, otra parte tenía solo una o dos veces por semana. A esto se agrega que en los sectores populares [...] la asistencia suele ser dificultosa debido a una conectividad limitada y a la escasez de dispositivos” (p. 152). A este proceso el autor lo denomina “virtualización acelerada”.

Walter Grahovac (2021) señala que el efecto de la pandemia por Covid-19 en la provincia de Córdoba se inscribe en un contexto sociohistórico donde se han gestado políticas públicas con respecto del uso de las nuevas tecnologías en el ámbito escolar. El autor afirma que la escuela ocupa un lugar de gran importancia en la organización social y que si los estudiantes no pueden acceder a la misma, existe una gran dificultad. Además, menciona que es en el espacio en el que se lleva a cabo el proceso de socialización secundario donde los estudiantes se encuentran con los otros y el mundo.

Al poner en relieve que en la provincia de Córdoba se replicó lo que sucedió a nivel nacional, la desigualdad social y las injusticias evidenciaron la necesidad de construir “políticas intersectoriales que intervengan para garantizar el derecho a la educación del universo de niñas/os y jóvenes. Especialmente la necesidad de contar con dispositivos tecnológicos y conectividad para todas y todos las y los estudiantes” (Grahovac, 2021, p. 163).

Con relación a esto se puede afirmar que la desigualdad en el acceso a los recursos digitales dejó en evidencia las dificultades por parte del Estado para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. El informe sobre la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP), que se llevó a cabo en 47 escuelas y fue emitido por el Ministerio de Educación de Argentina y el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales en el año 2021, explicitó que el principal obstáculo para garantizar la continuidad educativa fue la brecha tecnológica.

En relación con lo descrito hasta el momento, es relevante mencionar que la delimitación del problema fue resultado de un trabajo reflexivo a partir de la propia práctica profesional en diferentes instituciones escolares de nivel medio en la Ciudad de Córdoba. La elección del periodo temporal, que abarca los años 2020 a 2023, se vincula con el interés por estudiar la transición entre la virtualidad plena durante las medidas de aislamiento por Covid-19 y la convivencia de la presencialidad con los recursos virtuales en la actualidad.

La investigación se sustenta en una perspectiva de derecho que considera fundamental el acceso a las plataformas educativas virtuales por parte de las personas con discapacidad para garantizar el derecho a la educación inclusiva y a la participación social. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que fue ratificada por Argentina en el año 2008 y cuenta con

jerarquía constitucional establece un marco de referencia normativo de gran importancia en este sentido.

En su preámbulo reconoce la importancia de “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2008).

La presente investigación realiza un análisis de la problemática a partir del modelo social de la discapacidad que, a diferencia del modelo médico hegemónico, entiende la importancia del contexto social en la inclusión de las personas con discapacidad al poner el foco en el abordaje y las intervenciones en las barreras existentes en dicho entorno. Al respecto, Biscia (2012) señala que:

Entender la discapacidad como resultado de la relación de la persona con discapacidad y su entorno hace girar la mirada hacia las barreras del entorno, entendiéndolas como constituidas por creencias y actitudes que los seres humanos tienen respecto de las personas con discapacidad; estas se concretan en la cultura, las políticas y las prácticas educativas. (pp. 81-82)

Cobra así gran importancia la conceptualización de las barreras, lo que motivó el trabajo de investigación acerca de la accesibilidad de las aulas virtuales en los procesos de inclusión escolar de las personas con discapacidad en el nivel medio.

En la actualidad, las aulas virtuales como recurso tecnológico conviven con las clases presenciales, lo que tiene gran incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Por todo lo expuesto, la pregunta problema que acompaña toda la investigación es: ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el uso de las aulas virtuales en el Nivel Medio?

Con base en esta pregunta, el objeto de estudio de la presente investigación son las aulas virtuales en relación con su uso en los procesos de enseñanza y las barreras al acceso a la educación de las personas con discapacidad, específicamente.

3. Estructura de la tesis

En el capítulo 1 se desarrollan las conceptualizaciones más importantes sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva. Posteriormente se realiza un recorrido histórico con el objetivo de tomar los conceptos más relevantes en el abordaje de la discapacidad a lo largo del tiempo. Para ello se toman los aportes de Liliana Sinisi (2012) quien señala tres paradigmas en la educación relacionados a la discapacidad: deficiencia, integración e inclusión.

Luego se efectúa una relación entre el modelo social de la discapacidad y la inclusión en materia de educación y se presenta el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), modelo que desempeña un papel fundamental en la planificación y estructuración de los elementos del diseño curricular en cuanto a accesibilidad.

En el capítulo II se trabaja el concepto de accesibilidad en los estándares nacionales, regionales e internacionales, junto con la instrumentalización de las nuevas tecnologías, como aspectos fundamentales para la inclusión en el ámbito educativo. Posteriormente, se propone la caracterización de las aulas virtuales (concepto central alrededor del cual se desarrolla la investigación) y el empleo de las nuevas tecnologías en las instituciones escolares.

En el capítulo III se aborda el marco metodológico. Se desarrolla el enfoque de la investigación, la problematización, el objetivo general y los objetivos específicos, la hipótesis, el método de recolección de datos, el tipo y las características de la muestra y las dimensiones de análisis.

Por último, para referenciar el contexto, se lleva a cabo una breve caracterización de la Ciudad de Córdoba y los barrios Alta Córdoba y Colón, donde se encuentran ubicadas las instituciones que forman parte de la muestra.

En el capítulo IV se expone el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas en las dos instituciones, en relación a las dimensiones y variables asociadas a las ventajas y desventajas del uso de las aulas virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Por último, se exponen los resultados obtenidos en el análisis de las tres dimensiones y variables trabajadas, como así también las conclusiones más relevantes que la investigación permitió evidenciar acerca de la accesibilidad de las aulas virtuales, su uso e impacto en el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD

En el presente capítulo se desarrollan las conceptualizaciones más relevantes en torno al derecho a la educación inclusiva. Para ello, en primer lugar se toman los diversos estándares internacionales y regionales en materia de derechos humanos y su incidencia en el marco legal que regula el sistema educativo en Argentina y particularmente en la provincia de Córdoba.

En segundo lugar, se lleva a cabo un recorrido histórico con el objetivo de tomar las conceptualizaciones más significativas en torno al abordaje de la discapacidad a lo largo del tiempo. A estos efectos se recuperan los aportes de la antropóloga Liliana Sinisi (2012) quien reconoce tres paradigmas de gran relevancia en la educación: el de la deficiencia, el de la integración y el de la inclusión.

Posteriormente se efectúa una relación entre el modelo social y la inclusión en materia de educación, donde cobra gran importancia el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) al momento de planificar y estructurar los elementos que conforman el diseño curricular para la inclusión en el ámbito educativo.

1. Derecho a la educación inclusiva: incidencia de los estándares internacionales y regionales en el marco legal de la República Argentina y la provincia de Córdoba

Se considera clave realizar un análisis de la incidencia de los estándares internacionales y regionales más importantes en la evolución del marco normativo sobre los derechos de las personas con discapacidad en la Argentina y, particularmente en la provincia de Córdoba, en lo referido específicamente a la educación inclusiva.

Para dar inicio, se toman los aportes de Barbosa, Villegas Salazar y Beltrán (2019) quienes mencionan como antecedentes significativos a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), sancionada en París el 10 de diciembre de 1948; como así también el Programa Internacional de Rehabilitación de Minusválidos Físicos¹ aprobado en 1955 y la adopción de la Declaración de los Derechos de los Impedidos en el año 1975.

Además, los autores destacan la importancia de la creación de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías aprobada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1980, el Programa de Acción Mundial para los Impedidos que lanzó la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1982 y el Convenio 159 que desarrolló la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1983. Todos estos instrumentos permitieron un mayor

¹ Terminología utilizada en ese momento sociohistórico para referirse a las personas con discapacidad.

reconocimiento de los derechos que promueven el bienestar de las personas con discapacidad. Por esta razón, los autores llegan a sostener que: “la gran conquista de esta época fue haber logrado aceptar la diferencia y su incorporación activa a la sociedad” (Barbosa, Villegas Salazar y Beltrán, 2019, p. 115).

En el año 1994, en la Argentina se llevó a cabo una reforma constitucional en la que en el artículo 75, inciso 22 se resolvió la jerarquía supralegal de once tratados internacionales, así como también la delimitación de un procedimiento especial para que otras convenciones y tratados puedan obtener jerarquía constitucional. Este proceso sentó las bases de la responsabilidad del Estado argentino ante la comunidad internacional de construir un marco normativo y su articulación con las políticas públicas, a fin de garantizar los derechos allí enunciados.

En este contexto, un instrumento de gran importancia es la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad que fue ratificada en el año 2000 y aprobada por la Ley n° 25.280 en la Argentina. Es fundamental remarcar que tiene como objetivo prohibir toda forma de discriminación hacia las personas con discapacidad, en donde se destaca el ámbito educativo.

Dado que establece un marco de referencia de gran importancia, se considera pertinente tomar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y su protocolo facultativo que fue ratificado en la República Argentina el 21 de mayo del año 2008 y cuenta con jerarquía constitucional por Ley N. 26.378.

Esta convención posee carácter de instrumento jurídico vinculante y define en el artículo 1 la obligación del Estado de “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”.

Con relación al derecho a la educación, en el artículo 24 la Convención convoca a los Estados Partes a asegurar un sistema de educación inclusivo a todos, en todos los niveles, a fin de garantizar la educación sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades. De esta manera, se menciona la relevancia de adoptar medidas pertinentes para promover la participación plena de las personas con discapacidad en la vida social.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) fue adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Este tratado internacional, que fue ratificado en el año 1990 y en 1994 contó con rango constitucional, tuvo un impacto en el sistema educativo argentino que en el año 2005 estableció la obligatoriedad de la aplicación de dicha Convención a partir de la Ley N. 26.061 de Protección Integral de los Derechos de la Niñas, Niños y Adolescentes y en el artículo 15 reconoce el derecho a la educación pública y gratuita. A su vez, señala que “Las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica”.

Es primordial profundizar en relación con el derecho a la educación y otro instrumento que cobra gran relevancia en este proceso es el Pacto Internacional

de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y su protocolo facultativo que fue aprobado por la Ley N. 23.313, del 17 de abril de 1986 y goza de jerarquía constitucional. El mismo contiene los artículos 13 y 14 que hacen referencia al derecho a la educación. En el año 1999 a través de la observación general N° 13 se plantea que:

La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades.

Estos estándares tuvieron incidencia en la Ley N. 26.206 de Educación Nacional sancionada en el año 2006 por el Congreso de la Nación Argentina. En el artículo 1 dicho instrumento menciona que “regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella” y reconoce a la educación y el conocimiento como bien público y derecho social y personal. Allí, hace fundamental hincapié en la responsabilidad indelegable del Estado de proveer y garantizar la educación para todas las personas a lo largo de toda la vida.

En lo que refiere a la educación inclusiva, reconoce a la inclusión como propio del Sistema Educativo Nacional y hace alusión a la responsabilidad del Estado en la construcción de políticas universales que le den prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad y entiende la importancia de generar condiciones de igualdad, a partir del respeto las diferencias sin admitir discriminación de ningún tipo.

Con relación a la educación especial, específicamente la define como una modalidad transversal al sistema educativo que está destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades.

En la provincia de Córdoba, cuatro años después de la sanción de esta ley nacional se promulgó la Ley Provincial de Educación N° 9870. En sus artículos 49, 50 y 51 se hace alusión al derecho de las personas con discapacidad a la educación y menciona que, “por el principio de inclusión educativa se asegura la integración de los alumnos con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”. También se hace hincapié en el trabajo interdisciplinario y la posibilidad de identificar las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

Además de las leyes nacionales y provinciales, las diferentes resoluciones ministeriales que se abrogaron con el objetivo de promover una articulación entre la modalidad común y la modalidad especial ocupan un lugar fundamental. A nivel nacional se destacan la Resolución CFE N° 155/11, la Resolución CFE N° 174/12 y la Resolución CFE N° 311/16 (que se plantea como un instrumento superador de las primeras). Y a nivel provincial, la adopción de la resolución N° 1825/19 en el año 2019, con su respectiva actualización en el año 2022.

Es importante detenernos en cada una para identificar los aspectos más relevantes en torno a la educación inclusiva. En primer lugar, en la Resolución

CFE N° 155/11 adoptada en el año 2011 se destaca que en el Nivel Primario el ingreso de los estudiantes con discapacidad es a partir de los 6 años, donde la trayectoria escolar debe ser acorde a sus posibilidades, intereses y motivaciones. A su vez, promueve la inclusión de las personas con discapacidad en las escuelas con modalidad común y determina que sólo accederán a escuelas especiales aquellos niños que debido a la complejidad de su problemática requieran de este ámbito institucional específico.

En el Nivel Secundario se establece que las ofertas educativas deben tener en cuenta las voces de los adolescentes y jóvenes con discapacidad, donde se propicie el desarrollo de trayectorias educativas compartidas entre los alumnos y alumnas de escuelas de educación integral y comunes. Aquí se observa la presencia contigua de los términos “integración” e “inclusión”.

En segundo lugar, la Resolución CFE N° 174/12 fue adoptada en el año 2012. Esta se construyó con el objetivo de unificar criterios en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Con base en las trayectorias de los estudiantes con discapacidad en Nivel Inicial define que debe ser flexible y abierta, al disponer de un intercambio entre la escuela de educación común y educación especial. De esta manera, define la implementación de un proyecto pedagógico de integración escolar.

En esta resolución se vuelve a enfatizar en la importancia de la permanencia de las personas con discapacidad en las instituciones de educación común en el Nivel Primario. Este se rige por el principio de inclusión, donde el pasaje de un estudiante a la Modalidad Especial debe tener carácter excepcional y deben considerarse las opiniones del estudiante y su familia. Para ello, la pauta número 15 afirma que, “siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes”.

En consonancia con lo observado en la Resolución CFE N° 155/11, en la Resolución CFE N° 174/12 también se advierte la existencia conjunta de los términos de “inclusión” e “integración”. Posteriormente, en el año 2016 se sanciona la Resolución 311/16, instrumento que realiza principal hincapié en la inclusión escolar y determina la promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad.

En ella se enfatiza lo siguiente: la injerencia de las barreras en el proceso de inclusión, la importancia del trabajo interdisciplinario integrando la modalidad de educación especial y común, los Ejes Prioritarios para la confección del Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI), la figura del Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI), que otorga un papel central a la persona con discapacidad como sujeto de derecho y a su familia.

A nivel provincial, en el año 2019 se establecieron lineamientos generales para el Nivel Inicial, Primario y Secundario a partir de la Resolución Ministerial 1825 que entró en vigencia el 16 de diciembre de ese mismo año. La misma contiene seis anexos y está destinada a garantizar los derechos de las personas con discapacidad que asisten a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo provincial.

En este documento se define el rol del Docente de Apoyo a la Inclusión, se establecen lineamientos para la construcción de Proyectos Pedagógicos de Espacios

Compartidos entre la Modalidad Especial y de nivel y se hace fundamental hincapié en torno a la articulación entre las instituciones escolares, los docentes, la familia y el equipo de apoyo. También se define la injerencia del Proyecto Pedagógico para la Inclusión y se delimita una guía de implementación para el mismo.

En referencia específica al Nivel Medio, la resolución establece que la educación secundaria es un derecho de los estudiantes con discapacidad a la cual todas las personas que tengan una certificación emitida por una escuela de Nivel Primario en sus distintas Modalidades pueden acceder.

De esta manera, se diferencian dos modalidades. La primera se relaciona con la posibilidad de cursar en la Modalidad Común a través de un proceso de inclusión que considere el plan de estudio según el PPI. En dicha trayectoria los estudiantes tendrán derecho a recibir apoyos y adaptaciones, que impliquen la priorización de los aprendizajes fundamentales. Al finalizar podrán acceder al título y certificado analítico correspondiente.

La segunda se vincula con la posibilidad de cursar el Nivel Secundario en las escuelas de Modalidad Especial, donde los estudiantes con discapacidad podrán cursar con la estructura curricular y la cantidad de horas establecidas por dicha modalidad, en atención a la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Con relación a esto, el Informe Alternativo sobre la situación de las personas con discapacidad² señala que a pesar de las intervenciones estatales y la existencia de dichas resoluciones:

Hay 101.107 niños, niñas adolescentes y jóvenes que estudian en escuelas especiales. De acuerdo a datos del año 2020, sobre el total de PCD escolarizadas (254.037), el 39,8% asiste a escuelas especiales, y la proporción de PCD en relación a la matrícula total de escuela común no superó el 1,39%. En el Nivel Secundario, 47,63% de estudiantes con discapacidad estudian en escuelas especiales y solo representan el 1,06% del alumnado en escuelas comunes. En algunas provincias la situación es más alarmante aún, ya que más de la mitad de las PCD asiste a una escuela especial. (s/p)

En este informe también se menciona que estas resoluciones todavía no están plenamente armonizadas con la CDPD y el derecho a la educación de las personas con discapacidad se ve vulnerado de tres formas:

i) algunas están absolutamente excluidas del sistema educativo; ii) otras permanecen segregadas en escuelas especiales; y iii) otras asisten a las escuelas generales, pero sin recibir los apoyos que requieren para aprender y participar en condiciones de igualdad. Las PCD se enfrentan a sistemáticos rechazos de matrícula en escuelas comunes públicas y privadas. (s/p)

Actualmente se está elaborando un proyecto de ley, donde se posibilitó la participación de la sociedad mediante audiencias públicas como parte de

² El Informe Alternativo sobre la situación de las personas con discapacidad, es un documento elaborado por diferentes Organizaciones No Gubernamentales, asociaciones, federaciones e instituciones no estatales que se presenta de forma alternativa al Informe País que eleva el Estado frente al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la ONU.

la “Consulta Federal Hacia una Nueva Ley de Discapacidad”. Allí, las personas con discapacidad, sus familias, Ongs y fundaciones, cómo así también las Universidades públicas y privadas, tienen un gran protagonismo.

La Agencia Nacional de Discapacidad (Andis) en su página oficial hace hincapié en la importancia de la creación e implementación de esta ley ya que será “una Ley de Derechos Humanos, con perspectiva de género, interseccional e intercultural, que se ampare en los lineamientos del Modelo Social que entiende a la persona primero como persona en el reconocimiento de sus derechos humanos, civiles, políticos y de libertades fundamentales”.

También señala que se tratará de un instrumento “que promueve diseños universales de todos los entornos y que entienda a la persona con discapacidad como sujeto activo de la vida en sociedad en todas sus esferas” (s/p).

Es interesante que el proyecto retome el concepto de interseccionalidad de manera explícita y se tenga en cuenta el abordaje desde el modelo social de la discapacidad. No obstante es necesario que el marco normativo se articule con las políticas públicas que posibiliten pensar respuestas integrales a problemáticas que son estructurales y reproducen formas de discriminación que afectan de forma específica a las personas con discapacidad y a quienes no se les garantiza su derecho a la educación en igualdad de oportunidades.

2. Punto de llegada, punto de partida: modelo social de la discapacidad

En consonancia con la CDPD que la entiende como un concepto que evoluciona y resulta de la interacción de las personas con el medio que los rodea, la investigación que se lleva a cabo aborda a la discapacidad desde la perspectiva del modelo social.

Con el objetivo de llevar a cabo un breve recorrido y dar cuenta de los paradigmas más significativos en dicha evolución histórica se retoman los aportes de Barbosa, Villegas Salazar y Beltrán (2019) que hacen hincapié en la incidencia a lo largo del tiempo, de las concepciones religiosas, punitivas y estigmatizantes, como así también, en el desarrollo de modelos médicos y sociales más incluyentes.

Al respecto señalan que, inicialmente en Occidente, los modelos de abordaje de la discapacidad fueron de tipo eugenésico y se destacan las leyes de Licurgo en la Esparta del siglo IX a. C., las cuales establecían que los niños recién nacidos con alguna malformación fueran arrojados desde la cima del Monte Taigeto.

Posteriormente, en la Edad Media, se utilizaban modelos y sistemas de marginación que partían de la idea de que las personas con discapacidad eran una carga y no tenían aportes a la sociedad, también se pensaba que la discapacidad era un castigo que se debía a algún pecado cometido por sus progenitores.

Este proceso de exclusión/reclusión de las personas con discapacidad, fue cambiando a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. En Francia surgió una concepción médica “enfocada en la humanización del paciente con discapacidad, especialmente del enfermo mental” (Barbosa, Villegas Salazar y Beltrán, 2019, p. 115). Esto implicó un avance en el reconocimiento de derechos, no obstante, “era

limitado en cuanto a la visión acerca de patologías con limitaciones severas, lo que excluye a gran parte de la población con discapacidad” (Barbosa, Villegas Salazar y Beltrán, 2019, p. 115).

A partir de 1960, con la incidencia de las concepciones de medicina y salud también empiezan a aparecer posiciones sociales con una tendencia más incluyente. Como un antecedente fundamental se destacan los movimientos sociales formados por personas con discapacidad en las décadas de 1960 y 1970.

López González (2006) señala que estos movimientos se dieron principalmente en el contexto de Estados Unidos, Gran Bretaña y países escandinavos, donde se denunciaba la situación de marginación que vivían las personas y se pedía el reconocimiento de sus derechos. Específicamente en Estados Unidos surge el denominado Independent Living Movement (Movimiento de Vida Independiente), donde las personas con discapacidad rechazan la vida en instituciones que los segregan y los programas de rehabilitación.

Es relevante mencionar que a partir del siglo XX se destacan tres paradigmas imperantes en torno al abordaje de la discapacidad: el paradigma del déficit, el paradigma de la integración y el paradigma de la inclusión. En relación con el primero, Liliana Sinisi (2012) afirma que parte de considerar a las personas con discapacidad como portadoras de déficits y mantiene una estrecha vinculación con la psicología de corte positivista y el modelo médico hegemónico. De este modo, la autora determina que: “De fuerte corte segregacionista, se afirma que las teorías del déficit dieron origen a la educación especial encargada de dictaminar el circuito escolar que deberían recorrer los niños” (p. 62).

Céspedes (2005) establece que esta perspectiva considera a la discapacidad como un comportamiento anormal o la manifestación de una alteración de su cuerpo, por lo que todas las afecciones de la condición de salud se constituyen como una enfermedad. Se mira a la persona con discapacidad como alguien que presenta una condición de enfermedad permanente en espera de una cura improbable.

A su vez, la discapacidad es abordada como un problema individual de la persona que está “enferma o minusválida” y presenta “una anormalidad física, sensorial o mental” (Céspedes, 2005, p. 3). En esta situación los pacientes deben atravesar un proceso de rehabilitación individualizado a cargo de profesionales de la salud. Para ello se crean servicios especiales con el objetivo de brindar “solución a los problemas” y se abren “espacios de atención social y rehabilitación aislados como hospitales psiquiátricos, centros de educación especial, talleres protegidos, entre otros” (Céspedes, 2005, p. 3).

Barbosa, Villegas Salazar y Beltrán (2019) reflexionan acerca del abordaje de la discapacidad a partir de la atención de los servicios de la salud y plantean que:

El modelo médico de discapacidad y su relación con el enfoque biomédico permitió el desarrollo de definiciones y la identificación de clasificaciones para la discapacidad, a su vez que introdujo una concepción bioética y los principios de tal concepción. Pero, en su enfoque monocausal positivista, donde priman la atención en servicios de salud, con solo un impacto positivo del 20 %, puede llegar a un exceso o medicalización, que es lesivo para las personas y genera mayor discapacidad, e implica alta demanda de recursos. (pp.121-122).

En contraposición y como crítica a los modelos del déficit, a mediados de la década de los cincuenta surge el paradigma de la integración que se basa en el principio de normalización. Sinisi (2012) menciona que a través de la Asociación Sueca para Niños Retrasados este principio se profundiza para pensar y llevar a cabo intervenciones que promuevan que “las condiciones de vida cotidiana de estos niños sean similares a las normas y pautas de la sociedad” (p. 62). Sostiene que con el transcurso de los años este posicionamiento se amplía y deja de referirse únicamente a las personas con retraso mental para abarcar a cualquier persona con discapacidad.

Es importante destacar que este concepto no solo hace referencia al ámbito escolar, sino que también se aplica a diferentes espacios que son más amplios; no obstante en el ámbito educativo:

El llamado paradigma de la integración diluye la noción de discapacidad en la de necesidades educativas especiales, necesidades que pueden tener todos los niños, no solo los que son portadores de discapacidad sino también los niños en situación de pobreza, vulnerabilidad, etc. Como confirmación de estos cambios se celebra en Salamanca, en 1994, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. (Sinisi, 2012. p. 63)

En torno a esto, Coral Elizondo (2017) señala que la integración supone aceptar la diferencia, pero no implica acogerla. Con referencia específica a las necesidades educativas, pone el foco en el déficit del estudiante y habitualmente implica prácticas que segregan. Menciona que: “el alumnado sale del aula y entonces no puede participar de lo que allí se hace, pero tampoco puede hacerlo cuando está dentro, porque habitualmente lleva un currículum paralelo y hace otras actividades diferentes al resto de sus compañeros y compañeras” (Elizondo, 2017, p. 29).

Sinisi (2012) establece que lo que se cuestiona de las intervenciones relacionadas con la integración es que solamente atiende a las medidas técnicas y administrativas “que permitirían que los niños/as frecuenten la escuela común sin producir los cambios radicales y necesarios en la estructura escolar. Lo que se pretende es que los niños/as se adapten a las prácticas escolares vigentes” (p. 63).

Una mirada superadora de la integración está presente en el paradigma de la inclusión, que se vincula con el modelo social de la discapacidad. Godachevich (2014) sostiene que este modelo entiende la discapacidad como un fenómeno de carácter social que centra la atención en el contexto y no en la deficiencia de la persona.

Sinisi (2012) afirma que se conceptualiza a la discapacidad más como “la restricción social que aísla y excluye a la persona de la plena participación en la vida social, que como una consecuencia de las condiciones particulares (de la naturaleza) del individuo” (p. 5).

Campero (2012) afirma que son las condiciones sociales la que deben modificarse a fin de incluir a las personas con discapacidad y agrega que:

El modelo social es puesto en práctica al desnaturalizar los límites construidos y problematizar la representación que tenemos sobre la discapacidad y sobre qué capacidades son

necesarias según el escenario que se plantee. Se pone en duda la afirmación aquella de que la discapacidad es un problema individual. Lejos de negar la necesidad de una asistencia médica, se plantea que es la sociedad la discapacitante, ya que el ideal de un cuerpo normal o una normalidad simboliza una exclusión de aquellos sujetos que no puedan entrar en él o en ella. Por lo tanto, dicha problemática debe ser resuelta colectivamente, otorgando a todas las personas su carácter como sujetos de derechos y no pretender que el individuo sea quien deba adaptarse a las condiciones sociales existentes. (pp. 98-99)

Sinisi (2012) plantea que el modelo social se caracteriza por reconocer la existencia de una sociedad organizada por y para la gente sin discapacidad. Se entiende que existen diferentes elementos en el contexto físico y/o social de la persona que generan limitaciones en su vida, lo que recibe el nombre de barreras. En ellas se pueden identificar “las actitudes, el lenguaje y la cultura, la organización y la distribución de los servicios de asistencia e instituciones, y las relaciones y estructuras de poder que constituyen la sociedad” (p. 5).

Con el propósito de profundizar en la conceptualización de las barreras se toman los aportes de Bariffi (2014), quien afirma:

El término barrera es entendido como toda distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto, el reconocimiento goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentalmente en los ámbitos políticos, económicos, social, cultural civil o de otro tipo. (pp. 23-24)

El concepto de barreras se vincula con el de “configuraciones de apoyo” y “ajustes razonables”. Las configuraciones de apoyo son el conjunto de intervenciones planificadas a fin de eliminar las barreras y promover contextos accesibles para las personas con discapacidad.

Por su parte, la conceptualización de “ajustes razonables” está desarrollada en la CPCD en el artículo 2 y hace referencia a las “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas” que no impliquen intervenciones desproporcionadas y que garanticen el goce o ejercicio de los derechos por parte de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con los demás.

Es importante destacar que el modelo social de la discapacidad es un enfoque que posibilita pensar intervenciones desde una perspectiva de derechos humanos, ya que poner el foco en las barreras que están presentes en el contexto de las personas con discapacidad invitan a llevar a cabo una reflexión desde lo comunitario y desde lo estatal.

Este modelo es un punto de llegada que se consolida y cobra gran fuerza a partir de la CPCD, que plasma la lucha de los colectivos de las personas con discapacidad en reclamo por sociedades más justas y más inclusivas.

A su vez es un punto de partida porque es el derecho de las personas con discapacidad que se promuevan las condiciones de inclusión a través de políticas públicas y programas estatales que estén atravesados por este paradigma. Pero es también un punto de partida en torno a las necesidades emergentes que surgen con el transcurrir histórico.

Actualmente existen posicionamientos que a pesar de reconocerlo como un gran logro sostienen que es insuficiente. Lo importante es propiciar espacios donde se tenga en cuenta la capacidad de agencia de las personas con discapacidad y se generen políticas flexibles y receptoras de las nuevas demandas y necesidades que surgen en la sociedad contemporánea.

3. Educación inclusiva: la importancia del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)

El concepto de inclusión, como sostiene Sinisi (2012), da cuenta de un cambio de paradigma que comienza a visualizarse a finales de la primera década del siglo XXI como consecuencia de los cambios en la política educativa y social. Hace foco en el derecho que tienen todas las personas a acceder a una educación de calidad, por lo que es necesario que se promuevan prácticas escolares beneficiosas que rompan con los prejuicios y la estigmatización. Además, enfatiza que un cambio en el paradigma no implica una transformación directa en las prácticas y los procesos de exclusión que se observan diariamente en las instituciones escolares y en la sociedad.

La inclusión es una forma de dar respuesta a los procesos discriminatorios presentes en las prácticas educativas. Al respecto Booth y Ainscow (2002) plantean que:

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlos, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. (p. 10)

Junto con Coral Elizondo (2017), es posible afirmar que la inclusión implica pensar en estrategias dirigidas a toda la población estudiantil. Posibilita eliminar las barreras a través de la presencia y la participación de todos, haciendo usos comunes dentro de la misma aula. De esta forma, se pone gran énfasis en la personalización del aprendizaje, lo que significa ajustar los contenidos y métodos a las necesidades e intereses de todos los estudiantes.

Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río (2014) señalan que la educación inclusiva se relaciona con el reconocimiento de la diversidad en la comunidad educativa y establecen que en cualquier grupo humano esta es la norma y no la excepción. Por lo tanto, dar respuesta a la diversidad es ineludible para garantizar la equidad en la educación y responder a las necesidades de cada estudiante para poder aprender. Además, afirman que la atención a la diversidad se erige como una cuestión de justicia.

Una de las formas más efectivas de abordar la diversidad en la educación es a partir del denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA),

desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST por sus siglas en inglés). El DUA tiene su origen en las investigaciones llevadas a cabo por David H. Rose y Anne Meyer en la década de 1990, quienes construyeron grandes aportes para aplicar este enfoque en el ámbito educativo.

El DUA surge con el objetivo de brindar apoyo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes que presentaban algún tipo de discapacidad, a fin de posibilitar el acceso al currículo. Al observar la imposibilidad o dificultad de algunos alumnos para acceder y hacer uso de los contenidos incluidos en soportes tradicionales (como el libro impreso, por ejemplo), desde este centro se diseñaron libros electrónicos accesibles.

Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río (2014) señalan que un punto fundamental en los aportes de este enfoque en el diseño de una propuesta de educación inclusiva se relaciona con que se rompe la dicotomía entre los alumnos con discapacidad y sin discapacidad. Es decir, las propuestas son diseñadas a partir de la heterogeneidad de la población educativa.

La diversidad está presente en el aula y permite reconocer que cada estudiante aprende de una forma única y distinta al resto. Adquiere gran valor la posibilidad de ofrecer diferentes alternativas y permitir que cada alumno elija aquella con la que aprenda mejor, lo que deviene en intervenciones que benefician a todos los estudiantes y no solo a aquellos que presentan algún tipo de discapacidad.

Según los autores, este modelo se rige por tres principios. El primero proporciona múltiples y diversas formas para la representación de los contenidos y la información, lo que los autores denominan como “el qué del aprendizaje” y se basa en el postulado que entiende que todos los estudiantes tienen una forma diferente de percibir y comprender la información.

El segundo principio es el que posibilita proporcionar pluralidad en las formas de expresión del aprendizaje, a lo que los autores definen como “el cómo del aprendizaje”, en referencia a que cada persona posee sus propias y singulares habilidades de organización para poder expresar lo que sabe.

El tercer principio proporciona distintas formas de implicación y es lo que los autores definen como “el porqué del aprendizaje”, y es la forma en que se entiende la relevancia de que todos los estudiantes puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La existencia de estos principios en el DUA, nos convoca a la reflexión sobre el papel fundamental de la inclusión en todos los aspectos que conforman el currículo escolar. Entre ellos, se destacan la implementación de las nuevas tecnologías y específicamente de las aulas virtuales en las formas de abordaje de la diversidad.

En el próximo capítulo se trabaja la articulación que se establece entre la irrupción de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo formal y la accesibilidad, punto nodal para el desarrollo de la investigación acerca de las aulas virtuales y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los procesos de inclusión escolar de estudiantes con discapacidad.

ACCESIBILIDAD, TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

En el presente capítulo se desarrolla un primer apartado respecto al marco legal internacional, regional, nacional y provincial más importante sobre el concepto de accesibilidad y su incidencia en el ámbito educativo. En el segundo apartado se trabajan los impactos de las nuevas tecnologías en las instituciones escolares. En el tercer y último apartado se realiza una caracterización de las aulas virtuales, objeto de estudio de nuestra investigación. A partir de esta caracterización se diferencian modalidades y formatos, donde se destacan Moodle y Google Classroom.

1. Derecho al acceso a las nuevas tecnologías: incidencia de los estándares internacionales y regionales en el marco legal de la República Argentina y la provincia de Córdoba

Para comenzar el análisis acerca del marco legal que contiene a la accesibilidad y su relación con la educación inclusiva en Argentina y en la provincia de Córdoba, es importante tener presente la premisa que sostiene que la garantía del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad está estrechamente vinculada con el derecho al acceso a las nuevas tecnologías.

En lo que refiere a los estándares a nivel internacional que sirven de referencia para garantizar el acceso a la ciencia y la tecnología de todas las personas, tiene gran importancia la “Declaración Universal de Derechos Humanos” del año 1948. Desde 1994, cuenta con jerarquía suprallegal en la Argentina y en su artículo 27 reconoce que: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

Aquí se establece una relación directa entre el derecho a la educación como herramienta fundamental para la participación comunitaria y social y la tecnología como progreso científico.

En este sentido, otro estándar internacional de gran relevancia es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), mencionado anteriormente. En el artículo 15 de este pacto se hace alusión al derecho de todas las personas a la ciencia y señala que los Estados Partes reconocen el derecho de toda persona a participar en la vida cultural y gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) a la que se hizo referencia previamente, cobra gran importancia en relación a la educación inclusiva y la accesibilidad. Con relación a la misma, en el año 2021 el Comité de los Derechos del Niño elaboró la Observación general núm. 25 y en el párrafo 90 destaca que:

Los niños con diferentes tipos de discapacidad, incluidas las físicas, intelectuales, psicosociales, auditivas y visuales, se enfrentan a diferentes obstáculos para acceder al entorno digital, como los contenidos en formatos no accesibles, el limitado acceso a tecnologías de apoyo asequibles [...] Los Estados partes deben cerciorarse de que los niños con discapacidad tengan acceso a contenidos en formatos accesibles y eliminar las políticas que surtan un efecto discriminatorio para esos niños.

Este instrumento reconoce que el entorno digital presenta barreras, pero también ofrece oportunidades para que los niños hagan efectivo su derecho de acceso a la información, por lo que los Estados deben apoyar y fomentar la creación de contenidos digitales adaptados a la edad de los infantes para potenciar su rol en la sociedad y lograr que accedan a una amplia diversidad de información. Además, indica que los Estados deben esforzarse por garantizar la igualdad de oportunidades y por mejorar la disposición de contenidos que sean diversos, provechosos y accesibles.

Sobre el derecho a la educación se destaca que los entornos digitales pueden permitir el acceso a una educación inclusiva de calidad, donde la utilización de las tecnologías digitales puede reforzar la interacción entre los docentes y los niños. Además, hace hincapié en la importancia de que los Estados apoyen a las instituciones educativas para proveer de los diversos recursos de aprendizaje digitales e interactivos, como así también en la mejora de oportunidades para el aprendizaje en línea durante toda la vida.

Esta observación focaliza en la alfabetización digital al mencionar que debe estar integrada en la educación escolar en los planes de estudios, en todos los niveles y evaluar sus resultados. También menciona que los Estados deben invertir de forma equitativa en la infraestructura tecnológica de las escuelas para garantizar la disponibilidad y asequibilidad de ordenadores, internet de calidad y con alta velocidad, una fuente estable de electricidad, la capacitación de los docentes en el uso de las tecnologías digitales, el mantenimiento y la accesibilidad.

Por último, se indica que se deben promover innovaciones tecnológicas que satisfagan las necesidades de todas las personas y garantizar que todos los productos y servicios digitales estén diseñados en función de la “accesibilidad universal” para que todos los niños puedan utilizarlas sin excepción y sin necesidad de adaptación.

En ese marco, un instrumento de gran relevancia en torno al derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva que tenga en cuenta la accesibilidad es la CPCD, mencionada anteriormente.

La accesibilidad está contemplada en el punto f) del artículo 3º titulado “Principios generales”, pero que alcanza mayor especificidad en el artículo 9º. Aquí, se establece que los Estados Partes deben asegurar el acceso de las personas con discapacidad: “en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones”.

D’Angelo (2012) sostiene que las acciones concretas que se pueden tomar en torno a la accesibilidad se agrupan en dos grandes líneas de aplicación: la accesibilidad edilicia y la accesibilidad comunicacional y señala que si bien esta conceptualización está estrechamente vinculada con el área de la discapacidad “tiene como propósito lograr la inclusión plena en condiciones de igualdad” (p. 181).

A nivel regional, con respecto al acceso al internet específicamente, en el documento “Estándares para una internet libre” la Comisión Interamericana de Derechos Humanos determina que el acceso al mismo se constituye como una condición fundamental para el ejercicio efectivo de los derechos humanos e incluye el derecho a la educación.

Además, este documento establece el principio de acceso universal que se refiere a la importancia de garantizar la conectividad y el acceso equitativo y asequible al internet y a los servicios de las TIC.

A nivel nacional, existen dos leyes que abordan la accesibilidad. En primer lugar se destaca Ley N. 24.314 “Accesibilidad de personas con movilidad reducida” sancionada el 15 de marzo de 1995, que hace alusión a lineamientos para la supresión de las barreras físicas urbanas existentes en las vías y espacios libres públicos.

En segundo lugar, se destaca la Ley N° 26.653 de “Accesibilidad Web” aprobada el 5 de noviembre de 2010 y que promueve la accesibilidad de la información, para facilitar el acceso a todas las personas con discapacidad con el objeto de garantizarles la igualdad real de oportunidades en el uso de los sitios webs.

En la provincia de Córdoba, el 16 de diciembre de 2020 se sancionó la “Ley 10.728” denominada “Córdoba inclusiva”. Esta ley fue creada para promover la formación y capacitación continua de los funcionarios y personal de los tres poderes del Estado provincial sobre el trato adecuado, la accesibilidad universal y los derechos y las obligaciones de las personas con discapacidad en los ámbitos de dominio y usos públicos.

Por último, es importante mencionar que no existe legislación nacional o provincial específica que haga alusión a la accesibilidad a las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. No obstante, en las prácticas diarias en las instituciones escolares, el acceso a los recursos digitales cobra un rol muy importante en la garantía del derecho a la educación.

En el apartado siguiente se desarrolla la problemática desde una perspectiva que recupera los aspectos pedagógicos y didácticos que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. Las nuevas tecnologías y su incidencia en la educación

La accesibilidad de los recursos tecnológicos empleados en los espacios áulicos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene una relación directa con la incidencia de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. Al respecto, Maggio (2012) sostiene que:

La importancia de la disposición tecnológica en términos de acceso y conexión de calidad se justifica a la luz de lo que es la construcción del conocimiento y la contemporaneidad y su entramado con las tecnologías de tendencia. Cuando analizamos los escenarios sociales culturales y educativos actuales reconocemos estas situaciones donde los modos en que se produce, difunde y revisa el conocimiento en los campos más variados están sostenidos por las tecnologías de la información y la comunicación en sus diferentes expresiones y soportes. (p. 88)

Esta afirmación deja en evidencia la injerencia que tienen dichas tecnologías en la construcción y transmisión de los conocimientos en la educación formal. En ella, diferentes soportes como las aulas virtuales, el Whatsapp o a través del correo electrónico (entre otros) se configuran como el medio que facilita u obstaculiza la transmisión de la información.

Dussel (2012) reflexiona acerca de la incidencia de las nuevas tecnologías en las escuelas y señala que se consolida como un proceso de innovación de gran envergadura en la forma en que se producen y circulan los conocimientos. Esto deviene en una reestructuración de los mismos, donde se ponen en juego los criterios de verdad y de “los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento” (Dussel, 2012, p. 16).

Martin Barbero (2006) señala que este proceso impacta de esta manera porque la escuela es una institución que está basada en un tipo de organización diferente, donde el saber está centralizado y jerarquizado en los educadores. La introducción de los recursos tecnológicos implica la reorganización del proceso de aprendizaje-enseñanza a partir de los nuevos rasgos de producción de los saberes que incluyen a la “hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad. Esto da cuenta de cambios cualitativos y una redefinición del espacio áulico” (p. 16).

Esta realidad se vio acentuada a partir de la pandemia por Covid-19, donde las nuevas tecnologías ocuparon un lugar central en los escenarios educativos, ya que posibilitaron la continuidad pedagógica. De esta manera, se redefinieron los modos en que se transmitía la información y el conocimiento.

En lo que refiere específicamente al rol de los docentes en estos procesos, Maggio (2012) menciona que es importante que se creen las condiciones para potenciar las prácticas de enseñanza a partir del diseño de planes y propuestas dentro de un mismo proyecto institucional. El quehacer con los docentes debe posibilitar expandir los tiempos para profundizar el trabajo con las nuevas tecnologías en el currículum, lo que no siempre sucede en todas las instituciones escolares.

En torno a la capacitación y la formación, la autora menciona que no siempre es la adecuada para desarrollar las “funcionalidades que ofrecen y las posibilidades que otorgan para aproximarse de un modo más interesante a las finalidades educativas” (Maggio, 2012, p. 91).

Por su parte, Tedesco (2012) señala que es necesario que la capacitación docente supere el enfoque individual y se incorpore en la dinámica escolar. De esta manera, la tecnología puede configurarse como una potencia en los procesos educativos, que propicie el intercambio interdisciplinario, la construcción colectiva y el registro colaborativo. El intercambio entre los docentes cobra gran relevancia y “resulta un tema muy propicio para llevar adelante este tipo de experiencias, incluso mostrando cómo resolver situaciones del aula delante de los propios estudiantes” (p. 185).

Otro aspecto a tener en cuenta, es el esfuerzo que le demanda el uso de las nuevas tecnologías en el aula a los docentes, Tedesco (2012) menciona que el profesor debe:

dedicar su tiempo a tramitar los criterios, los sentidos y las formas en las que se debe seleccionar toda esa información [...] las tecnologías colocan al docente en un nivel de exigencia más alto similar el efecto que tiene la introducción tecnología en cualquier otro proceso productivo [...] así, la labor del docente se vuelve más compleja ya que debe reflexionar sobre la aplicación pedagógica en el uso de las nuevas tecnologías. (p. 185)

Esto refleja la heterogeneidad presente en el sistema, donde hay profesores o instituciones que manejan las nuevas tecnologías, con experiencias que son más avanzadas, en contraste con otras realidades donde los docentes no saben hacer uso de las computadoras, por ejemplo. Esto, según Tedesco (2012), se traduce en desigualdad. Además, hace hincapié en que el uso de las nuevas tecnologías no puede ser una cuestión voluntarista de cada profesor o del equipo docente.

Con relación a esto, la autora afirma que no existe un impacto único de las nuevas tecnologías en el espacio áulico, por lo que esos efectos no dependen únicamente de los medios tecnológicos, sino que varían de acuerdo al proyecto pedagógico en el que se introduce la tecnología. Asimismo agrega que es necesario “distinguir entre las nuevas tecnologías como dispositivo didáctico, y el conocimiento y su manejo como código de la cultura contemporánea” (Tedesco, 2012, p. 184).

Maggio (2012) señala que aún quedan muchos desafíos y trabajo para hacer en torno a la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación, ya que no sólo implica que se garantice el acceso a las misma, sino que también deben tenerse en cuenta los aspectos pedagógicos y didácticos, donde el rol del Estado tiene gran injerencia.

3. Las aulas virtuales

En la presente investigación el concepto de aulas virtuales es fundamental y mantiene un estrecho vínculo con el *e-learning*. Con el objetivo de plasmar esta relación, en primera instancia, se realiza una definición del concepto de *e-learning*, para luego exponer su incidencia en el ámbito educativo y caracterizar las aulas virtuales.

Existen diferentes referencias en la literatura en torno a la historicidad del término *e-learning*. A los efectos de la presente investigación se considera pertinente tomar los aportes de Gros (2011) y de Área y Adell (2009).

Gros (2011) afirma que hay un “claro paralelismo entre la evolución de las TIC y el desarrollo de modelos formativos en línea” (p. 2). Mientras que Área y Adell (2009) señalan que este término tiene inicio en el ámbito de la formación ocupacional, donde el sector privado tuvo gran incidencia. Las empresas acuñaron este concepto para hacer referencia a la oferta de formación continua que se ofrecía.

Los autores también sostienen que es un fenómeno en expansión en el campo educativo y que tiene un impacto tanto en el ámbito formal y no formal, como también en la educación presencial, semi-presencial y a distancia.

Con relación a la caracterización de los procesos de formación en línea, Gros (2011) señala que el *e-learning* pone énfasis en la utilización de internet como

el sistema que posibilita el acceso a los contenidos y las actividades. Asimismo, Duart y Sangrá (2000) explican que el *e-learning* se vincula con la disponibilidad de los recursos de manera asincrónica a través de internet. De esta manera, los miembros de una comunidad educativa pueden relacionarse, sin coincidir en el espacio y el tiempo y constituir un entorno virtual..

Como se mencionaba inicialmente, existe una relación entre el *e-learning* y las aulas virtuales, ya que el aprendizaje en los entornos virtuales puede propiciarse a través de diferentes soportes y uno de ellos son las aulas virtuales.

Gros (2011) dice que las aulas virtuales son una modalidad de organización específica de evaluación y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tiene lugar a partir de distintos espacios pedagógicos que son creados digitalmente. Estos espacios son diseñados intencionalmente, regulados, dirigidos y planificados por un docente para que el estudiante obtenga “experiencias o vivencias de situaciones potenciales de aprendizaje, de forma similar, a lo que le ocurre en los escenarios presenciales” (p. 8).

Asimismo, Pincay Vincés (2016) sostiene que las aulas virtuales son plataformas para el aprendizaje en línea que posibilitan “la gestión de cursos, distribución de contenidos, control y seguimiento de tareas y recursos que se comparten por medio de la plataforma” (p. 1).

Según el autor, las aulas virtuales permiten que los estudiantes y los docentes interactúen a través de actividades educativas disponibles en la nube, donde es posible “diseñar, implementar entornos educativos que estén disponibles por medio de Internet, y que permiten cursar, gestionar, administrar o evaluar las actividades educativas asignadas por los docentes” (p. 2).

Área y Adell (2009) hacen referencia a la relevancia de los aspectos pedagógicos en el diseño de las aulas virtuales y sostienen que estos espacios deberían crearse y desarrollarse a partir de los principios y criterios didácticos que se utilizan al momento de planificar las clases presenciales. En este punto, afirman que el aula virtual es una “actividad más pedagógica que tecnológica” (p. 11).

Onrubia, J. (2005) también hace referencia a este aspecto y pone el foco en la imposibilidad de la neutralidad de los entornos virtuales y los objetos de aprendizaje que allí se exponen. En torno a esto, se destacan las restricciones y potencialidades tecnológicas que “impiden, dificultan, permiten o promueven –entre otras posibilidades– la realización de determinadas actuaciones y no de otras, y la adopción de ciertas formas de organización de la actividad conjunta y no de otras, por parte de sus usuarios” (p. 8). En ellas también se incluyen las concepciones implícitas del docente y las instituciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se imprimen en el diseño y el uso de las aulas virtuales.

La importancia que se le otorga a los aspectos pedagógicos nos posibilita pensar en dos modalidades de uso de las aulas virtuales: el aula virtual como apoyo a la presencialidad y el aula virtual extendida.

Pascolini y Fernández (2015), llevan a cabo una reflexión en torno a esto y mencionan que el aula virtual como apoyo implica un espacio que funciona como repositorio, donde la intencionalidad de los docentes está dirigida a que “se convierta en un espacio de reservorio de materiales, textos, guías de preguntas, videos,

un espacio para ‘visitar, mirar y descargar’ los materiales que resulten pertinentes a los alumnos” (s/p).

En cambio, el aula extendida se presenta como propuesta superadora al aula como apoyo. Pascolini y Fernández (2015), sostienen que es un espacio que posibilita enriquecer los contenidos y el intercambio que se produce dentro del aula física.

De esta manera, los aspectos pedagógicos y didácticos cobran un rol fundamental en los procesos de aprendizaje y “se transforma en un espacio de comunicación pedagógica propia de los vínculos que se establecen en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje empleando incluso también, entornos tecnológicos externos a la plataforma” (s/p).

Con relación al rol del docente en este tipo de propuesta, sus intervenciones se nutren de “los entornos que ofrece en todas las dimensiones de la virtualidad, en un escenario enmarcado en un tipo de aprendizaje que se produce en cualquier momento y en cualquier lugar, denominado por la literatura como ‘aprendizaje ubicuo’”(s/p).¹

Estas son dos modalidades distintas de funcionamiento sobre los usos de las aulas virtuales, a continuación se lleva a cabo una descripción a partir de los formatos de las plataformas.

4. Dos formatos diferentes de aula virtual: Moodle y Google Classroom

Es importante destacar que existen multiplicidad de formatos y modelos que abarcan la totalidad de plataformas que funcionan como aulas virtuales en el ámbito educativo. A continuación, se hará principal referencia a la caracterización de las dos plataformas utilizadas en las instituciones que forman parte de la muestra en la presente investigación: Moodle y Google Classroom.

En primer lugar, es relevante señalar que Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment o Entorno Modular Dinámico Orientado a Objetos de Aprendizaje) es un software educativo de código abierto, bajo la Licencia Pública General GNU que le posibilita a los usuarios personalizar los espacios educativos y modificarlos a través de plugins y la integración de aplicaciones.

Como sostienen Valenzuela Zambrano y Pérez Villalobos (2013), fue creada en 1999 por Martin Dougiamas y está basada en la pedagogía constructivista social, la cual establece la importancia de la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la plataforma proporciona un conjunto de herramientas centradas en el estudiante y en ambientes de aprendizaje colaborativo.

Las autoras señalan que la funcionalidad de Moodle se basa en la interacción de cuatro tipos de usuarios: invitados, estudiantes, docentes y administradores. La plataforma les permite a los profesores diseñar las actividades y los materiales de las asignaturas, basándose en la aplicación de principios pedagógicos. Además, les

¹ El aprendizaje ubicuo es aquel que se produce en los entornos virtuales, lo que le posibilita a los estudiantes acceder a los contenidos en cualquier momento y lugar, a través del internet.

posibilita “controlar y evaluar el aprendizaje de cada estudiante y realizar seguimiento de sus avances” (Valenzuela Zambrano y Pérez Villalobos, 2013, s/p).

Cosano (2006) resalta que estas funcionalidades se relacionan con las múltiples ventajas que ofrece el uso de esta aula virtual. Entre ellas se destacan las siguientes: la interacción entre el profesor y los estudiantes, la posibilidad de sistematizar y organizar los contenidos y materiales, el acceso asincrónico, la posibilidad de programar tareas y la retroalimentación, entre otros.

Como se establece en su página oficial, Moodle está basada en web, por lo que posee una interfaz por defecto compatible con dispositivos móviles y compatibilidad cruzada con diferentes navegadores de internet.

En lo que refiere específicamente a la accesibilidad web, tiene conformidad de accesibilidad WCAG 2.1 AA y cuenta con diversas herramientas que posibilitan disponer de recursos más accesibles para todos los estudiantes. Entre ellos se destaca el ayudante de lector de pantalla, la herramienta de comprobación de accesibilidad en el texto, herramientas de texto con contraste de colores, kit de accesibilidad, subtítulos y descripción de imágenes y videos, entre otros.

En segundo lugar, Google Classroom se caracteriza por ser una herramienta gratuita de Google creada en el 2014 que posibilita gestionar las clases en el ámbito educativo, mediante un aula virtual de carácter colaborativo a través de internet.

Kraus, Formichella y Alderete (2019) señalan que el *software* de esta aula virtual permite el contacto permanente entre los estudiantes y los docentes y la definen como “una plataforma gratuita educativa de aprendizaje semipresencial” (s/p.). En una página principal, los docentes tienen la posibilidad de crear aulas y darle acceso a los estudiantes, para que interactúen con el material (que puede tener distintos formatos), resuelvan las tareas, intercambien a través de la mensajería, respondan las encuestas, entre otros recursos.

Pincay Vines (2016) menciona que entre los beneficios de esta plataforma se destacan la configuración fácil de la página, el ahorro de tiempo, la mejor organización y comunicación, la asequibilidad y la seguridad y la reducción de papeles impresos. También se incluye la posibilidad de complementar con el resto de las herramientas de Google, entre la que cobra gran importancia Google Drive, donde se pueden compartir archivos y editar documentos en línea.

Kraus, Formichella y Alderete (2019) sostienen que en base a estos beneficios, Google Classroom es una herramienta que facilita la formación a distancia pero también es un recurso complementario para la educación presencial.

Por último, en lo que refiere específicamente a la accesibilidad web, este producto ofrece diferentes funciones como la ampliación de texto, el dictado por voz y/o la compatibilidad con braille.

Todas estas características posibilitan el establecimiento de un marco de referencia en torno al uso de las aulas virtuales en las instituciones escolares donde se llevaron a cabo las entrevistas. Todo ello, si se tienen en cuenta los aspectos pedagógicos y didácticos, en correlación con los soportes técnicos y los recursos tecnológicos que hacen posible su utilización.

METODOLOGÍA

En el presente capítulo se explica el marco metodológico empleado para llevar a cabo la investigación. Allí, se enuncia el enfoque de la investigación, el problema, los objetivos que guían el estudio, la presentación de la hipótesis, las categorías emergentes, el método de recolección de datos, el tipo y las características de la muestra. Y por último, se establecen las características más importantes de la ciudad de Córdoba y los barrios Alta Córdoba y Colón, donde se encuentran emplazadas las instituciones educativas que conforman la muestra.

1. Problema de investigación

En lo que refiere específicamente al problema que sustenta el trabajo de investigación, se entiende la delimitación del mismo a partir de lo que Espinoza Freire (2019) define como: “una pregunta o interrogante sobre algo que no se sabe o que se desconoce, y cuya solución es la respuesta o el nuevo conocimiento obtenido mediante el proceso investigativo” (s/p.). Para ello, la pregunta problema es la siguiente: ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el uso del aula virtual en el Nivel Medio?

El interés de estudiar la accesibilidad de las aulas virtuales se deriva de un trabajo reflexivo a partir de la propia práctica profesional como Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) en diferentes instituciones escolares de nivel medio. En ese recorrido se pudo observar en las trayectorias educativas de las personas con discapacidad múltiples barreras en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en todo lo referente al currículo en general.

A partir de la pandemia por Covid-19 se implementaron nuevas tecnologías cuyo impacto en la formación de las personas con discapacidad requiere ser analizado para dar cuenta de su incidencia en los procesos de enseñanza. Esta investigación se enmarca en el reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad que implica la accesibilidad de los entornos educativos y sus prácticas desde la perspectiva de la educación inclusiva, en las que la utilización de aulas virtuales no está exenta.

Los estudios descriptivos se caracterizan por la importancia que posee la hipótesis inicial en el proceso investigativo. Con relación a esto, Emanuelli (2009) indica que las hipótesis:

Se basan en conocimientos organizados y sistematizados y relacionan el conocimiento anterior con lo que se busca conocer. Se ponen a prueba en la realidad aplicando un diseño de investigación, recolectando datos a través de una o varias técnicas e instrumentos de medición y analizando e interpretando dichos datos. (p. 116)

2. Presentación de la hipótesis de investigación

En este caso, la hipótesis de la investigación sostiene que el uso de las aulas virtuales presenta barreras en la accesibilidad que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

3. Objetivos

Al momento de formular los objetivos se tiene en cuenta lo que plantea Emanuelli (2009), quien destaca que son los puntos referenciales en el desarrollo de la investigación y que las acciones serán dirigidas hacia el logro de los mismos en comunicación dialéctica y constante con la información obtenida de las entrevistas.

Con base en esto, el objetivo general es el de:

I) Conocer las barreras para el aprendizaje y la participación en el uso de aulas virtuales en el Nivel Medio en el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol y el Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen durante el periodo 2020-2023.

Mientras que los objetivos específicos son los siguientes:

I) Describir las barreras en el uso del aula virtual en relación a la accesibilidad e interacción entre docentes y estudiantes.

II) Registrar las barreras en el uso del aula virtual en relación con el acceso a los recursos tecnológicos y los aspectos técnicos.

III) Identificar las similitudes y diferencias en relación a las modalidades del aula virtual en las dos instituciones.

4. Objeto de estudio: el uso de las aulas virtuales

Para determinar la población y la muestra fue necesario especificar primero, en relación con el problema y el diseño de la investigación, cuál era el objeto de estudio. Situación que resultó compleja de definir, dado que las aulas virtuales fueron consideradas la unidad de análisis desde sus inicios, pero no en sí mismas, sino específicamente en relación con su uso en los procesos de enseñanza y las barreras al acceso a la educación de las personas con discapacidad.

5. Enfoque metodológico

El presente estudio tiene un enfoque metodológico cualitativo, por lo que, como sostienen Taylor y Bogdan (1987), se producen datos descriptivos desde la propia voz de los actores involucrados. Para este proceso se aplica un método inductivo y se desarrollan conceptos y comprensiones a partir de los datos que se obtienen de las entrevistas administradas.

Debido a que el estudio es descriptivo, y en correlación con lo que plantea Emanuelli (2009), se lleva a cabo un acercamiento a los hechos y se establecen relaciones para entender cómo se manifiesta el fenómeno estudiado. Para realizar

el análisis de la información, los actores no son reducidos a variables, sino que se los considera como un todo, donde se tiene en cuenta el contexto histórico y las situaciones donde se encuentra anclado el trabajo.

A partir de las lecturas de las entrevistadas se trazaron algunas líneas directrices que se presentan como dimensiones para el análisis.

1. Condiciones de las aulas virtuales respecto al uso de recursos por los docentes. Cuatro variables categóricas: Capacitación y formación; tecnología; capacidad de almacenamiento; accesibilidad económica.

2. Valoración de las desventajas de las aulas virtuales en los procesos de inclusión. Cinco variables categóricas: Falta de unificación de criterios en el uso; acreditación de contenidos; exclusión; autonomía; despersonalización.

3. Valoración de las ventajas de las aulas virtuales en los procesos de inclusión. Seis variables categóricas: Interdisciplina; alfabetización digital; repositorio; espacios sincrónicos y asincrónicos; accesibilidad pedagógica; accesibilidad comunicacional.

6. Herramienta metodológica: la entrevista semiestructurada

El enfoque que presenta la investigación determina la elección de la entrevista como el método de recolección de datos más acorde para comprender en mayor profundidad “el objeto de estudio a partir de la reflexión y perspectiva del entrevistado” (Meneses y Rodríguez, 2011, p. 39)

Con relación al tipo de entrevista, se utilizó como herramienta una entrevista semiestructurada. En vinculación a esto, Sampieri (1987) señala que “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información”(p. 403). Dicha herramienta posee gran valor, ya que si bien está constituida por preguntas específicas, cuenta con la flexibilidad suficiente para que cada entrevistado pueda desplegar su discurso y dar cuenta de las particularidades de cada institución desde su propia interpretación de los hechos.

Se diseñaron cinco modelos de entrevistas y se administraron a los actores institucionales en cada una de las dos escuelas seleccionadas. En el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol se entrevistó al director, a una preceptora, a la docente encargada del “Aula de Tecnologías de la información y la comunicación” y a una docente que utiliza el aula virtual para enseñar en quinto año. Todas las entrevistas fueron acordadas con el director, quien dispuso de los tiempos, en cuanto a fechas y de los espacios institucionales para que el momento de la administración de la entrevista se desarrollara sin interrupciones.

En el Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen se entrevistó al vicedirector, al técnico encargado del aula virtual, a la psicopedagoga del Departamento de Orientación Escolar (DOE), a una docente de tercero y cuarto año y a la docente de informática. Los horarios y lugares de encuentro con los actores institucionales para realizar las entrevistas fueron consensuados con el vicedirector de la institución.

7. Muestra del estudio

A partir de la delimitación del objeto de estudio es necesario describir las características de la muestra elegida para llevar adelante la investigación. Esta se lleva a cabo en dos instituciones de nivel medio denominadas “Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen” e “Instituto Parroquial San Pablo Apóstol”. Es importante aclarar que no se preserva la identidad de las mismas porque ambas tienen conocimiento de la investigación y no restringieron el uso de sus nombres.

Las dos escuelas están ubicadas en la ciudad de Córdoba y utilizan las aulas virtuales como soportes complementarios a los contenidos que se presentan de forma presencial. Con referencia a la educación inclusiva, cada una presenta un modo distinto de abordaje con puntos de tensión y similitudes, donde se articulan esfuerzos para garantizar la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad.

Es fundamental mencionar que desde el enfoque cualitativo que posee el estudio, el tipo de muestra que se elige es del tipo no probabilística o dirigida, ya que no es el fin del estudio que los casos sean estadísticamente representativos de la población:

Para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos. (Hernández-Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p. 189)

Asimismo, es relevante señalar que inicialmente uno de los objetivos para la elección de la muestra era el de efectuar una comparación entre una institución con modalidad pública y otra con modalidad privada. Con el avance de la investigación, en las entrevistas se conoció la discontinuación del uso del aula virtual en una de ellas. Esta situación será contemplada en el análisis, pero exigió una nueva configuración de la muestra, por lo que las dos escuelas para llevar adelante la investigación son de gestión privada.

Ambas hacen uso de aula virtual desde momentos previos al periodo de aislamiento por Covid-19 en el año 2020 y actualmente la continúan utilizando. Como se dijo anteriormente, ambas son escuelas privadas y en sus proyectos fundacionales están relacionados con la religión católica, lo que se refleja en sus nombres.

Con relación a los criterios que se emplearon para la elección de las personas entrevistadas, es importante mencionar que se tuvieron en cuenta diferentes aristas que se relacionan con los objetivos que guían la investigación.

En primer lugar se considera clave contar con la palabra de los directivos de las escuelas, ya que se reconoce la importancia de recuperar información por parte de los responsables de coordinar los aspectos administrativos y la organización sobre los asuntos pedagógicos, curriculares y de la dinámica institucional. A su vez, se entiende la injerencia de estas figuras en torno a la coordinación con el resto de las personas entrevistadas.

Por las razones expuestas, en el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol se entrevistó al director de nivel que mencionó que era el nexo que se encargaba de la articulación en el trabajo de la inclusión escolar de las personas con discapacidad, entre los equipos terapéuticos, los docentes, las familias y los Docentes de Apoyo a la Inclusión, lo que adquiere gran relevancia para este estudio.

Por otro lado, en el Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen se entrevistó al vicedirector, quien implementó la plataforma de Moodle en el colegio y capacitó a los docentes en su uso.

El presente trabajo tiene en cuenta los aspectos pedagógicos y didácticos en la transmisión de contenidos, por ello se consideró relevante entrevistar a los profesores que hacen uso del aula virtual, quienes fueron referenciados por los directivos de ambas instituciones.

A su vez, se entrevistó al gabinetista de la sala de informática y la encargada del aula TIC, quienes son los encargados de generar los accesos a través de los *e-mails* y brindar el soporte técnico para que las aulas virtuales funcionen.

En el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol también se entrevistó a una preceptora, la justificación de esta elección se relaciona con que durante la pandemia por Covid-19 los preceptores eran los encargados de coordinar los encuentros entre los docentes y los estudiantes a través de grupo de Whatsapp.

Por último, en el Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen se entrevistó a la psicopedagoga del Equipo de Orientación Escolar. Esta elección se llevó a cabo tras la puesta en contacto con el vicedirector, quien señaló la importancia de entrevistar a la profesional para que pueda dar cuenta de la experiencia con las aulas virtuales durante el ASPO y el rol de la misma, ya que era la persona que coordinaba el contacto entre los profesores y las Docentes de Apoyo a la Inclusión.

Es importante mencionar que en las dos escuelas se observó una buena disposición por parte de las personas entrevistadas, quienes respondieron a todas las preguntas de la investigadora y ofrecieron su ayuda en caso de necesitar información complementaria o ampliatoria.

8. Las instituciones educativas y su mito fundacional

La investigación se inscribe en el periodo 2020-2023 en el territorio de la ciudad de Córdoba, la cual se constituye como la capital de la provincia de Córdoba, Argentina.

Las instituciones educativas en donde se llevaron a cabo las entrevistas se encuentran ubicadas en dos barrios de esta ciudad. El Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen se localiza en el Barrio Alta Córdoba, situado en una zona conocida como pericéntrica, al norte del Río Suquía. El barrio cuenta con una población de 34.575 habitantes, lo que lo convierte en el segundo barrio más populoso de la ciudad después de Nueva Córdoba y el tercero en superficie territorial.

La institución fue fundada en diciembre de 1961 a partir del trabajo del cura párroco de la comunidad llamado Emilio Schleimer Dupuis. Esta convocatoria surgió por parte de los vecinos de la zona para dar respuesta a una necesidad específica: “acoger a los hijos del sector obrero que querían una educación cristiana y no podían

acceder a las escuelas privadas de la zona". De esta manera, en marzo del año 1962, se llevó a cabo la apertura del Primer Ciclo de Nivel Primario y en el año 1969 ya se contaba con el Nivel Primario e Inicial completo en ambos turnos.

En la página oficial se relata que fueron muchos los cambios que atravesó la institución y la creciente demanda que el colegio recibía y las necesidades del contexto condujeron a la apertura del Nivel Medio en el año 1986.

Con respecto a la identidad de la institución en la página se menciona que:

[Es] una institución que madura y crece, con un compromiso pleno en la formación integral de nuestros alumnos, un esfuerzo sostenido para mejorar la calidad educativa, y un fuerte desafío de integración a nivel institucional y comunitario. Es por ello que nuestro instituto promueve una educación al servicio de la persona. Una educación integral acorde a la concepción cristiana de la vida, que pretende preparar a los estudiantes para participar en la construcción de un mundo más humano y más justo en un ámbito de tolerancia, solidaridad y respeto. Su acción educativa se fundamenta en una enseñanza puesta bajo la luz de la palabra de Dios; fomentar una actitud abierta ante la verdad y el deseo de saber; el alumno como eje de un proceso de aprendizaje creativo; la no discriminación por sexo, raza, cultura; el espíritu de servicio y cooperación y la participación responsable y solidaria en la comunidad. (s/p)

Por otro lado, el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol está ubicado en Barrio Colón, localizado en el sudeste de la zona pericentral de la ciudad de Córdoba, entre la Avenida Amadeo Sabattini y las vías de ferrocarril del Ramal Córdoba-Malagueño. Limita con los barrios Maipú, José Hernández, Crisol, José Ignacio Díaz, José Hernández y Jardín del Pilar. Cuenta con 4365 habitantes y un territorio total de 0,4821 km², y forma parte de la jurisdicción del CPC Empalme.

El Instituto Parroquial San Pablo Apóstol se ubica en las calles Asturias y cuenta con tres niveles: Inicial, Primario y Medio. El Nivel Secundario tiene dos orientaciones, por un lado, en Economía y Administración, y por otro, Ciencias Sociales y Humanidades.

En lo que refiere a su objetivo institucional en la página oficial se menciona que se basa en:

Promover como Comunidad Educativa la formación integral de cada alumno y alumna como persona consciente, libre, responsable y abierta a la verdad a través de una Pedagogía Cristocéntrica y de una Mística Paulina que atienda al logro de la síntesis FE, CULTURA y VIDA, y lo haga capaz de participar activamente, humanizando y cristianizando la sociedad en la que vive. (s/p)

En torno a la educación se menciona que:

El objetivo de la educación es el de humanizar y personalizar al hombre, orientándolo eficazmente hacia su fin último que trasciende de la finitud esencial del hombre. La educación ha de ser personalista, personalizada y personalizante. La Escuela Católica tiene por fin la comunicación sistemática y crítica de la cultura, para la formación integral de la persona. Persigue este fin dentro de una visión humanista de la realidad, tendiendo a formar al Cristiano en las virtudes que lo configuran con Cristo, su modelo y le permiten colaborar en la edificación del Reino. (s/p)

También se menciona que el estilo de enseñanza y aprendizaje retoma la Pedagogía Paulina, la cual se centra en el estudiante como meta y base de la propuesta. En ella, la personalización cobra gran importancia, así como los contenidos evangelizadores, los valores cristianos y su relación con la comunidad educativa como “educadora, desde contenidos, modos, procedimientos y valores que transmite, tanto a nivel áulico, como extra-áulico; en una visión integral y comprometida de la educación”.

ANÁLISIS

En el presente capítulo se presenta el análisis de los datos obtenidos en las dos instituciones en las que se llevó a cabo la investigación. Esto se realiza a partir de las dimensiones más relevantes que configuran el uso de las aulas virtuales y las variables asociadas con la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad desde el discurso de los actores institucionales entrevistados.

El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el protagonismo que tomó la tecnología en el ámbito escolar ha tenido como consecuencia la utilización de aulas virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El interés de este estudio es analizar qué impacto tuvo el uso de las plataformas virtuales en la formación de los estudiantes con discapacidad.

En ambas instituciones se observan puntos en común, así como puntos en tensión con respecto a las barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad. Si bien cada dimensión tiene sus propias variables, al comparar cada una de las dimensiones y variables en las dos instituciones, los datos recopilados permiten indicar que algunas de las variables son transversales a las tres dimensiones de análisis, por lo tanto, se considera conveniente su tratamiento en un apartado propio.

1. Dos términos que conviven en las escuelas: “integración” e “inclusión”

El análisis de los datos recopila las experiencias institucionales presentes en los procesos de exclusión/inclusión al ponerse de manifiesto las conceptualizaciones de los actores educativos entrevistados con relación a la discapacidad, en torno a los paradigmas de la integración y la inclusión.

En el discurso de todas las personas entrevistadas aparece el término “integrados”, “alumnos integrados” o “estudiantes integrados”, que se utiliza para referirse a los estudiantes con discapacidad que asisten a las escuelas, y que a su vez convive con la palabra “inclusión”.

En el Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen los actores mencionan que:

Por la cantidad de alumnos integrados que tenemos que es una de las variables obviamente de la inclusión, no todas, pero digo da cuenta, es un poco también del proyecto. Hay muchos alumnos integrados en la escuela y un gabinete que trabaja seriamente en ese proyecto hace muy buen seguimiento y sí, básicamente es una escuela en clave pastoral y de salida, pero también de acogida e ingreso de la diversidad. (Vicedirector, Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen)

Se lo acompaña desde un trabajo integral donde participan todos los que están cerca a ellos y no solamente en relación a lo terapéutico, a lo vincular con la familia, a lo pedagógico a los profes, a los pares, sino también pensar o por lo menos desde mi punto de vista, la convivencia con esto diverso, digamos porque para que se sientan parte todos y cuando hablo de inclusión no hablo solamente de integración. Bueno, todos quieren sentirse parte de diferentes lugares, entonces no solamente hay que contemplar como unidireccionalmente en situación del proceso integración lo diría yo que es como que hay muchas integraciones, pero la inclusión es de todos. (Psicopedagoga, Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen)

Los actores reconocen la existencia de un proyecto de educación inclusiva que se relaciona con la diversidad y con el abordaje comunitario. Además, se contempla la educación de las estudiantes con discapacidad como parte de dicho proceso. No obstante, para referirse a las intervenciones que se llevan a cabo se utiliza la palabra “integración”, lo que da cuenta de una diferenciación entre los abordajes educativos dirigidos a los estudiantes con discapacidad y el resto de sus compañeros.

Asimismo, los términos con los que se referencia la figura del Docente de Apoyo a la Inclusión son “integrador”, “integradora” o “maestra integradora”.

En el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen los actores dicen que:

Mientras el alumno tenga la integradora la maestra y viene las horas, pero no la integradora no va con todos los profes, entonces (en) el secundario se hace como un poquito más complicado, más difícil y bueno, se le pasa los programas vía whatsapp, se adecuan si necesita adecuaciones y eso. (Docente de Informática, Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen).

De igual manera, en el colegio Instituto Parroquial San Pablo Apóstol, coexisten los términos “integración” e “inclusión”:

Hay estudiantes integrados en todos los cursos, sobre todo de acceso son las adecuaciones que se hacen, hay algunos que tienen adecuaciones profundas y marcadas por supuesto con un docente de apoyo a la integración. [...] Lo que sí, marcadamente hace unos años, se le da como particular énfasis a los procesos de inclusión y a los Proyectos Pedagógicos de Inclusión Individuales para cada uno de ellos. [...] En realidad siempre trabajo con las docentes de apoyo a la inclusión y ellas me van marcando el camino y trabajamos acá, ellas vienen cruzamos palabras y si no, por el correo. (Docente)

La docente menciona diferentes aspectos que dan cuenta del trabajo con los estudiantes con discapacidad en la escuela, que ha tenido mayor énfasis en los últimos cinco años. Explica el modo en que se implementan “adecuaciones profundas y marcadas” y menciona la construcción de Proyectos Pedagógicos Individuales para la Inclusión (PPI). Esta frase refleja la convivencia entre el término “adecuación” del modelo integrador y la implementación de los PPI, contemplados dentro del paradigma de la inclusión.

En correlación con lo descrito por la docente, el director del instituto menciona lo siguiente:

Tenés profesores muy atentos a eso, no dejan pasar nada, que se comunican antes con el integrador [...] que se encargan ellos a veces de integrar o adaptar la evaluación sin consulta previa, que amplían la ley y tenés otros que se olvidaron de que tenían el alumno integrado en el aula. (Director.)

El profesional hace referencia a los términos “integración” y “adaptaciones”, pero además se refiere a los aspectos legales que contemplan los procesos de inclusión de las estudiantes con discapacidad en el ámbito educativo.

Similarmente, en el colegio Nuestra Señora Del Carmen las personas también hacen referencia al marco normativo: Sí, creo que está la ley, las resoluciones que contemplan estos procesos y que hay un modo de funcionar” (Psicopedagoga, Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen).

El análisis revela la convivencia de los conceptos “integración” e “inclusión” más allá de los tiempos cronológicos de existencia de los mismos en el marco legal de la Argentina. Lo mismo sucede con los conceptos de “adaptación” y “Proyecto Pedagógico Inclusivo”, respectivamente. Esto es un cambio de paradigma que se presenta en las leyes, pero que no parece implicar una transformación directa e inmediata en los discursos de los actores educativos.

Además, la terminología utilizada por los actores entrevistados no condice con algunas de las prácticas llevadas a cabo en la institución que son del orden de la integración: existencia de “mallas curriculares paralelas”¹ para los estudiantes con discapacidad, espacios institucionales diferenciados o intervenciones que devienen en la reducción de la jornada escolar.

2. El tiempo y el espacio como variables transversales en la investigación

Al llevar a cabo el análisis de la información recolectada, las variables de “tiempo” y “espacio” son transversales a todas las dimensiones de análisis. Los actores entrevistados señalan que el pensar el uso de las aulas virtuales a partir de los ajustes razonables y las configuraciones de apoyo en el intercambio con los Docentes de Apoyo a la Inclusión y el trabajo interdisciplinario, implican mayor “tiempo” para los docentes, principalmente fuera del aula.

Esto surge al explicar que en el colegio se trabaja con un archivo de Drive donde se plasman los avances con relación al proceso de los estudiantes con discapacidad:

Generalmente no lo puedo hacer a diario por el tiempo, pero los viernes me siento un poco a redactarlo y ahí vamos, van haciendo algunas veces apreciaciones. (Preceptora, Instituto Parroquial San Pablo Apóstol)

¹ Una “malla curricular paralela” o “currícula paralela” consiste en la construcción de un plan de estudios diferente para los estudiantes con discapacidad, con asignaturas y contenidos distintos a los que están diseñados para todos los estudiantes.

También al mencionar las barreras que influyen en la accesibilidad de las aulas virtuales:

De tiempo, a nosotros nos pagan el tiempo frente al alumno y para preparar para que sean accesibles, necesitamos tiempo extra. Entonces cuando cae a libre o la buena voluntad de cada docente bueno dependerá de esa situación personal. Si tiene tiempo extra para preparar tanto ¿no? Creo que esos son los impedimentos o las barreras más importantes. (Docente, San Pablo Apóstol)

Lo mismo es enunciado en el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen, quienes además mencionan específicamente el “tiempo” no remunerado:

Me gustaría tener más tiempo incluso para poder adecuar, por ejemplo poner subtítulos y no la verdad que nos pongo subtítulos, pero por una cuestión de limitación temporal mía, que creo que bueno ya el planteamiento va por otro lado. (Docente)

El tiempo siempre es nuestro gran problema en las escuelas, es el tiempo [entre paréntesis] el tiempo no remunerado. Vos sabes que estas seis horas en tu casa trabajando y te están pagando esa hora, entonces uno también como directivo tiene más posibilidad de exigir. (Vicedirector)

En sus palabras, los docentes reconocen la importancia de generar accesibilidad en las aulas virtuales, así como la realidad temporal que influye en las prácticas pedagógicas diarias y su relación con las condiciones laborales.

Con respecto a la variable de “espacio”, las referencias que llevan a cabo las personas entrevistadas se relacionan con “espacios diferenciados” y una “sala donde hay materiales de apego”² en la misma institución para los estudiantes con discapacidad.

A su vez, las “aulas virtuales” son definidas específicamente por los actores como un “espacio” donde los estudiantes pueden interactuar y comunicarse con los profesores y los Docentes de Apoyo a la Inclusión.

En el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen, los actores reflexionan acerca de la posibilidad de existencia en las aulas virtuales de un espacio diferenciado:

Quizás también habrá una sección específica para ellos, pero también está la discriminación que por qué tienen una sección diferente viste bueno por ahí. Yo se los mandaba por mensajería interna, o sea a ellos, les mandaba otras cosas. Porque si ellos accedían al aula virtual estaban hechos los trabajos para toda la clase, no para ellos en específico.

Pero si está una sección para niños con discapacidad además está como muy discriminado también, sí es complejo. Y trabajamos todo aparte con las Docentes de Apoyo a la Inclusión por mensajería interna. (Docente de informática, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

² La preceptora del Instituto Parroquial San Pablo Apóstol explica que en la sala de pastoral de la institución hay objetos que colaboran a que los estudiantes con discapacidad “se calmen” en momentos de crisis. Aquí también pueden interactuar con los Docentes de Apoyo a la Inclusión fuera del espacio áulico.

A partir de nombrar el “espacio diferenciado”, se pone de manifiesto una reflexión genuina respecto de cuáles serían las mejores maneras de promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las aulas virtuales. Esto surge a partir del reconocimiento de que el material que se sube a la plataforma no siempre está diseñado con los ajustes razonables necesarios y la diferenciación en el uso de los recursos a la que ubica como discriminación. Estos aspectos serán trabajados en profundidad al abordar el análisis de las dimensiones en los apartados siguientes.

3. Las condiciones de las aulas virtuales respecto al uso de recursos

La primera dimensión de análisis se vincula con las condiciones de las aulas virtuales respecto al uso de recursos por los docentes en relación a las 4 variables: “capacitación y formación”, “tecnología”, “capacidad de almacenamiento” y “accesibilidad económica”.

En cuanto a la variable “capacitación y formación”, se destaca la pandemia por Covid-19 como un momento de inflexión, en el que el conocimiento sobre el uso de las nuevas tecnologías resultó fundamental para garantizar la continuidad pedagógica a través de las aulas virtuales.

En el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol, todos los actores institucionales hacen referencia al carácter sorpresivo que tuvo el proceso por Covid-19:

Para la época de pandemia, porque hay una diferencia, enseñábamos a través de la virtualidad, las aulas virtuales eran el continente claro, ahora las aulas virtuales es una herramienta más, donde yo le subo material para que todos lo tengan para que no escriban tanto para que tengan ahí la bibliografía. [...] lo hacemos de manera individual y a pulmón digamos, o sea, entre los profes nos ayudamos, quienes sabían nos enseñaron a los que no sabíamos y así funcionamos y el vicedirector también se capacitó él y creó el vínculo institucional como para sostener la plataforma y la red. [...] No estamos capacitados, nosotros hemos aprendido, la pandemia nos enseñó, pero digamos por urgencia por una cuestión de necesidad. (Docente)

Y destacan el rol que cumplió una de las docentes que fue la encargada (en conjunto con el equipo directivo) de transmitir el conocimiento que se tenía sobre el uso de la plataforma:

Con el tema de la pandemia nos agarró como a todos muy sorpresivos, ya había una profe que estaba trabajando con eso, entonces ella fue la que lo propuso y a partir de eso se empezaron a hacer al principio, en pandemia todavía no teníamos el mail institucional organizado, sino que se hizo con las cuentas de los profes y que accedían ahí y las cuentas de los chicos. (Encargada del Aula TIC)

Desde un año antes había docentes, por ejemplo de las materias troncales como historia que son profes que ya trabajan en la facultad y al tener nosotros el Google Académico en el que usaba Meet teníamos un espacio. Ella había comenzado a generar solamente en historia el tema del aula virtual como apoyo, entonces los chicos cuando les toca en pandemia no los sorprende tanto a esos cursos, como a los otros. [...] Y ella un poco es la que nos capacita de esto al resto. (Preceptora, Instituto Parroquial San Pablo Apóstol)

El 2020 nos agarró sorpresivamente, había una diversidad de plataformas que se usaban, pero este en el 2021 generamos con Google digamos una plataforma que unificamos y bueno, en esa unificación se unificó eso digamos, la plataforma a cada chico y a cada docente se le instrumentalizó un correo para que ellos puedan tener. [...] El vicedirector que es un apasionado de la tecnología, entonces este le ayuda a todos digamos con eso. (Director)

En el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen, a pesar de sostener la existencia del aula virtual desde el año 2017, se encuentran expresiones semejantes, a las que se suman otras en las que se explicita que el uso de las aulas virtuales se intensificó, como mencionan a continuación:

Y la habremos empezado a usar en 2017 o 2018 [...] nos llevó muchos encuentros del Programa Nacional de Formación Permanente que sirvieron para ir enseñándole a la gente lo que era y fue un proceso de aprendizaje también. Yo no tenía idea lo que era un aula virtual y tuve que aprender lo que era un foro, lo que era una wiki, lo que era un enlace, subir archivos y un montón de cosas. De hecho creo que hoy está funcionando a medias como recurso y la potencialidad que puede tener seguramente porque nos tenemos gente, acá en la escuela especializada en el uso de aulas virtuales y en todo lo que podría uno lo que fuimos aprendiendo lo aprendimos de a poco y yo en plena pandemia, [...] fue enseñar a los docentes a usar el aula. Hubo a algunos que les fue muy bien, otros no murieron en el intento porque los acompañamos, hicimos un montón de tutoriales de cómo poner una foto de perfil, cómo subir un archivo, como restringir las entregas, cosas que fuimos aprendiendo mientras metíamos mano. La mitad de los docentes estaba en la misma situación que los alumnos. Empezamos de cero con esto, o sea, algunos tuvimos más suerte, más recursos, más cosas, pero otros acá vas a ver que lo único que hay, es entrega de tareas, que es lo único que lograron aprender a hacer los profes, la consignan y entregan la tarea por acá. (Vicedirector)

El profesional entiende que el uso de las aulas virtuales es un proceso de aprendizaje que corresponde a la comunidad educativa en general. El rol del equipo directivo fue nodal para enseñar y capacitar al plantel docente sobre la utilización de la misma. Este proceso se llevó a cabo a través de reuniones presenciales, tutoriales y videos. No obstante, considera que no se hace uso del total de los recursos de la plataforma, ya que no hay personal capacitado y especializado en la temática.

Además, en este colegio al hablar de la capacitación se asocia la edad con el uso de las nuevas tecnologías:

Quizás muchas veces hay una diferencia de edad también hay mucha diversidad de edades, hay gente quizás que le gusta más, la ve como más práctica y hay gente que no, entonces directamente yo creo que quizás también esa esa resistencia, ¿No? O esa o esa negación de no hacerlo quizás porque no saben cómo hacerlo, no está formada. Además que no es únicamente específicamente del aula virtual, hay muchas cosas externas, no, no sé cosas simples pasar un Word a un PDF y bajarle y comprimir un archivo para que te lo deje subir al aula virtual. (Docente de geografía)

En la voz del vicedirector, esta relación no solo se ve acentuada, también le atribuye un impacto directo en la accesibilidad de las aulas virtuales:

Hay gente que ni sabe de qué se trata, son docentes que tienen más de 30 años, ese es otro problema la desigualdad de conocimiento de la tecnología y la falta de capacitación para resolver esa desigualdad, esos son problemas para la accesibilidad. (Vicedirector, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

Si bien los actores ponderan la accesibilidad y la disponibilidad de los recursos, destacan que la vertiginosidad de la pandemia hizo que se aprendiera sobre “la marcha” y perciben que aún: “nos falta un montón a todos, nos falta, directivos, docentes, alumnos, por eso te digo que viene todo a pasos agigantados”. (Docente de informática).

Consecuentemente, la psicopedagoga sostiene que los docentes y el personal del gabinete de informática no están capacitados sobre accesibilidad y considera que es algo que “puede dar muchos recursos que ni siquiera el profesor sabe que los tiene”. Mientras que el técnico del gabinete de informática menciona que: “Cuando se empezó a utilizar la plataforma, vino un profesional que capacitó a los docentes sobre el uso del aula virtual, pero no sobre accesibilidad, específicamente.”

Según los actores, la injerencia de la “capacitación” en el uso de las aulas virtuales repercute en la disponibilidad de recursos en las plataformas. Es factible afirmar que la mayoría de las personas percibe que no todas las personas están capacitadas y/o formadas sobre la temática, situación que se complementa con los conocimientos propios que posee cada persona en relación a la utilización de las nuevas tecnologías.

En ambas instituciones, los directivos propician espacios de “capacitación” sobre el uso de las aulas virtuales a partir de reuniones, videos y tutoriales, entre otros recursos. Entienden el proceso desde una perspectiva comunitaria y que corresponde a todos los actores que hacen uso de la plataforma. A su vez, cobra gran importancia la transmisión de conocimientos entre pares en la implementación de las aulas virtuales, y al intercambio de información sobre el uso de los recursos y las nuevas tecnologías.

Con relación a la variable “tecnología” los actores hacen referencia a los soportes materiales que posibilitan la accesibilidad y el uso de los recursos en las aulas virtuales.

Si bien se estudia el uso de los recursos por parte de los docentes, existe un nexo entre los recursos disponibles para los estudiantes y los recursos que emplean los docentes. Ante una limitación, los profesores buscan alternativas que modifiquen las formas en que suben los materiales o las actividades al aula virtual, con el propósito de que todos los estudiantes puedan acceder.

En primer lugar, cobra protagonismo la conectividad a la red de internet como uno de los insumos básicos y se destacan dos espacios diferenciados: la institución educativa y el hogar de los estudiantes.

En el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol se señala que los estudiantes cuentan con acceso a wifi libre en la escuela, lo que les permite acceder a los recursos subidos por los profesores. Los docentes disponen de una red de internet destinada para ellos que les posibilita hacer uso sincrónico de las aulas virtuales en el aula física, lo que se complementa con el uso de pizarras digitales (un dispositivo que permite proyectar archivos –que pueden estar subidos a las aulas virtuales– y manejarlos en el pizarrón).

Con los estudiantes que asisten al Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen se suscita una situación diferente, no tienen una red de wifi libre en la escuela. Esto incide en la disponibilidad de los recursos que suben los docentes al aula virtual. La docente menciona que:

Yo creo que la mayoría sí tiene internet, pero sí me ha pasado por ahí de hacer de que necesiten usar los datos, o sea ingresar en el aula al mismo tiempo que yo estoy dando clase y me dicen profe, no tenemos datos, y ahí trato de bajarles yo el material y pasárselos por whatsapp, por ejemplo. (Docente de geografía, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

En esa misma línea, ante un impedimento que se convierte en una barrera para el acceso al aula virtual, los docentes buscan alternativas para poder garantizar la accesibilidad a todos los estudiantes:

Nosotros compartimos un montón de materiales, producciones de los profes, además muchas cosas que los chicos pueden descargar en su casa, que pueden tener en el teléfono descargado. [...] El único problema es para los chicos que a veces quisieramos usar los celulares para acceder al aula virtual descargar materiales, etcétera y si no tienen datos se complica. (Director, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

Del mismo modo, en el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol, las personas entrevistadas dan cuenta de los insumos que complementan el uso de las aulas virtuales además del internet. Destacan las pizarras digitales mencionadas anteriormente, pero también hablan sobre las computadoras de escritorio, *netbooks*, parlantes y proyectores que utilizan los docentes como recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza. A pesar de ello, coinciden en que los recursos son limitados:

Bueno, acá tenemos una chica que está encargada de la parte de algo que medianamente ha quedado como obsoleto [...] que es el gabinete donde están las computadoras. Se usa poco con respecto a años anteriores, digamos, donde existía la materia de computación. Entonces bueno, estaba eso ahora ya no está entonces la máquinas quedaron un poco viejas y bueno y hasta ahí se llega, digamos. Esa chica que está a cargo [...] obviamente que ella como ha de tener un título más vinculado a informática, asiste al profe con lo que sea necesario, digamos, incluso cuestiones técnicas vinculadas a las pizarras digitales y demás, ella asesora o te tira algún tip o alguna saga para luego este trabajé con eso. (Director)

Mirá ya en eso no porque como depende de cada profesor, es donde yo tengo como menos injerencias no trabajo directamente con ellos [...] yo trato por ahí con algún video porque tenemos muchas limitaciones acá en la sala. Tengo unos parlantes que son eso. Hoy, por ejemplo puse un video que acá sale re fuerte cuando lo puse allá no sale. Entonces hay muchas limitaciones. Entonces trato de no usar cosas que no puedo.[...] Como te digo, en el secundario el diseño lo hace cada profe [...] yo me encargo más que todo de generar los mails institucionales de acceso (para las aulas virtuales) y ayudar de manera general. (Docente del aula TIC, Instituto Parroquial San Pablo Apóstol)

En la voz de la preceptora es posible señalar que la limitación de los recursos tecnológicos guarda una relación directa con el acceso a los recursos que los

docentes disponen en las aulas virtuales. También se puede apreciar al destacar las *netbooks* que el colegio les brinda: “Es lo que te venía diciendo, cuando los estudiantes no tienen computadora para acceder a las aulas virtuales, el colegio trata de brindarle una *netbook*” (Preceptora. Instituto Parroquial San Pablo Apóstol).

De manera similar, en el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen los actores también hacen mención de los recursos tecnológicos que complementan la disponibilidad de los materiales y las actividades propuestas en las aulas virtuales.

No obstante, existe una tensión entre la perspectiva del vicedirector y la docente de informática. El primero menciona que se cuenta con recursos tecnológicos suficientes para hacer uso de las aulas virtuales en la institución, entre los que destaca las aulas móviles (una estructura transportable que tiene una computadora y un cañón con proyector) y dos gabinetes de informática a los que los estudiantes pueden acudir para acceder a los recursos que suben los docentes al aula virtual:

Hay un gabinete nuevito que se hizo en el 2019 que está muy bien, muy bien provisto con máquinas nuevas, 20 máquinas o más no me acuerdo proyector equipo de audio, está muy bien todo nuevita. Entonces ya hemos descomprimido un poco eso, porque antes era una sola para los tres niveles, acá está casi casi que la usa todo secundario y tienen acceso a internet. (Vicedirector)

Por su parte, la docente de informática sostiene que los recursos no son suficientes a pesar de la inversión que hizo la institución. Incluso menciona que están “atrasados” y que es necesario avanzar y no “quedarse” solo con el uso de las aulas virtuales:

Nos agarró mal parados a todos con relación a los medios, a todos sin internet, sin mucho conocimiento de informática, complicado. [...] Cambiamos un par de máquinas, pero todo todo se hace en la medida que se puede. Porque si no se puede no hay plata, digo busco los recursos que voy teniendo. [...] Pero ahí te das cuenta de que faltó. Y que vamos atrasados y ahora bueno, ya estamos en las aulas virtuales, hay que seguir avanzando, no hay que quedarse solo con el aula, porque el aula ya también va a ser vieja en algún momento.

A su vez, la docente de geografía dice que los recursos tecnológicos no sólo son insuficientes en la institución, sino que algunos profesores no cuentan con computadoras en sus hogares. Esa situación influye en el diseño y disponibilidad de los materiales que se suben al aula virtual: “En la pandemia pasó que había docentes por ahí que no tenían ni compu en la casa, entonces el colegio te pide tal cosa, pero si en la diaria no lo haces, es como tampoco lo vas a hacer en el aula (virtual)”.

La palabra de los entrevistados de ambas instituciones demuestra la importancia de los recursos tecnológicos para el acceso al aula virtual. Más allá del espacio digital donde se suben los materiales y se disponen las actividades en las plataformas, consideran necesario el soporte material que posibilite la accesibilidad. También remarcan cómo la escasez de recursos influye de manera directa en las condiciones de las aulas virtuales y el uso que le pueden dar los docentes en el vínculo con los estudiantes.

Otra variable a analizar es la “capacidad de almacenamiento” que poseen las dos plataformas Classroom y Moodle. El análisis de los datos da cuenta de la incidencia en la disponibilidad de los materiales cuando los archivos superan el tamaño permitido, los docentes deben comprimirlos o buscar otras alternativas.

En el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen, la mayoría de los actores entrevistados mencionan la falta de “capacidad” como una barrera para el acceso a los recursos.

Al principio colapsaba porque no sabíamos por ejemplo que era más conveniente poner un enlace al Drive y subir un archivo de 5 megas con fotos imágenes y cosas, entonces el espacio de Moodle colapsaba, a más espacio más gasto entonces bueno el técnico nos empezó un poco enseñar esto de restringir la subida de archivos la entrega de trabajos a usar otros recursos más operativos y así fue, fue tomando forma. (Vicedirector, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

En su discurso, es posible percibir la alusión a una evolución a lo largo del tiempo y al proceso de aprendizaje en los usos de las aulas virtuales en consonancia con la variable de “capacitación y formación” Esto incluye la “accesibilidad económica” al nombrar los gastos que implica el empleo de mayor espacio en las aulas virtuales.

Igualmente, la docente de geografía describe las maneras en que sube los recursos, como una estrategia a la barrera que se presenta ante la falta de capacidad de la plataforma:

las aulas virtuales no tienen el soporte necesario como por ahí en este cole pasa, te deja subir como archivos muy chicos. Entonces por ejemplo, no sé, yo quiero poner un archivo PDF y es como que no me deja cargarlos, tengo que hacer un enlace externo, que eso quizás por ahí a un chico no sé qué tiene ciertas dificultades quizás como que lo pone nervioso, se entiende entonces y termina digamos como desestimando las aulas virtuales, es como una barrera. (Docente de geografía, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

En concordancia, la docente de informática acuerda con lo establecido por la profesora y además reflexiona sobre la incompatibilidad de las versiones de los programas:

Se me ocurre el de la capacidad para subir las actividades, por ahí se quedaron por ejemplo, si tenía que subirse algún trabajo en Power Point no podías por que eran muy pesados. Creo que esas serían las barreras más que todo sí, la verdad el diseño así de la página. Algo que era importante también eran las versiones de los programas. Bueno, por ejemplo, los chicos me lo mandaban en alguna versión que ellos habían hecho y cuando se descargaba con otra versión. Entonces lo veía todo movido, todo corrido, las versiones de los programas también. (Docente de informática, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

A su vez, la falta de espacio conlleva a que algunos profesionales no cuenten con secciones específicas dentro de la misma plataforma: “Había cosas que estaban en las aulas virtuales y yo no podía entrar porque yo tampoco, yo no estoy matriculada porque también sacaron la parte de mi sector, por una cuestión de espacio de diseño”. (Psicopedagoga, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

Todos los discursos dan cuenta de la relación entre la “capacidad de almacenamiento” y los recursos que suben los docentes en las aulas virtuales. Los actores reconocen la falta de capacidad como una barrera y algo que cambiarían, al mismo tiempo que lo vinculan con los recursos económicos con los que dispone la escuela. Así, vuelven a cobrar protagonismo las estrategias que buscan los actores a fin de garantizar el acceso al material.

No obstante, en el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol, la única persona que hace mención sobre esta variable es la docente, quien menciona que:

En antropología yo les voy subiendo todo el material del eje número uno, pero después le vuelvo a subir para cada actividad concreta el pedacito porque, para aquellos que no lo pueden bajar porque como trabajan con los celulares, y si no es muy pesado y a veces tarda mucho en bajarse y termina la hora y no pudieron bajar, entonces por una cuestión práctica. [...] Cuando los archivos son muy pesados, yo se los muestro traigo mi compu y se los muestro acá y trabajo en las aulas virtuales cuando ellos tienen que trabajar autónomamente con archivos livianos como para que los puedan bajar porque depende las características de cada celular. [...] A veces el que no se les baje el archivo es un impedimento para poder seguir avanzando. (Docente)

En sus palabras explica de qué manera Classroom interactúa con la compatibilidad de los dispositivos de los estudiantes. La plataforma posibilita que se suban archivos más pesados, pero al momento de ser descargados implica mayor tiempo. Ante esta barrera, la docente busca la alternativa de descargar los materiales en su computadora de forma previa y proyectarlos en las pizarras digitales.

La última variable a analizar en esta dimensión es la “accesibilidad económica” en relación con las condiciones de las aulas virtuales y respecto del uso de recursos por los docentes.

En el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol, las personas entrevistadas señalan que subir los materiales al aula virtual les posibilita a los profesores y a los estudiantes “ahorrar” en recursos económicos. Puesto que es visto como un facilitador que les permite ahorrar dinero, así como ahorrar en el tiempo de gestión que conlleva llevar el material a una fotocopidora:

El ahorro en cuanto a tiempo digamos a ese tiempo de gestión de tener que llevar las fotocopias a un lugar que ellos vayan a buscar la fotocopia y todos tengan la fotocopia en el momento, el ahorro de dinero en donde todo eso me facilitó muchísimo y el contar todo el tiempo con el material, por supuesto que tiene favor también el tema de que tenemos las pantallas, entonces yo enchufo mi computadora y lo y de ahí lo podemos ver y agiliza mucho, sí, porque si no tendrían sólo mi monitor para mostrarles, no podría. (Docente de Informática)

Al considerar cómo una estudiante con discapacidad visual podía acceder al material dispuesto por los docentes a través de su *tablet*, lo que le daba la posibilidad de ajustar la pantalla de acuerdo a sus necesidades, la profesional señala que el material en formato digital le permitía ahorrar. Menciona lo siguiente:

Tenemos una estudiante con discapacidad visual que accedía a los libros a través de su *tablet*, lo que estaba bueno porque podía ajustar el tamaño de la pantalla. Además de que no gastaba en fotocopidora e ir a fotocopadoras. Y esto los profes lo tenían en cuenta. (Preceptora, Instituto Parroquial San Pablo Apóstol).

De los dichos se percibe cómo la realidad económica es tenida en cuenta al momento de subir el material, situación que tampoco es ajena al discurso de la autoridad, quien dice:

Los profes pueden subir ahí todos los insumos que antes a lo mejor tenías que dejarlo en la fotocopidora para que el chico sacara fotocopia y así tirar el curso con eso, muchos de los chicos este casi todo digamos, los profes, suben insumos en forma virtual sirve también y permite ahorrar. (Director, Instituto Parroquial San Pablo Apóstol)

Por otra parte, en el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen quien hace referencia a la “accesibilidad económica” es el vicedirector. Este actor da cuenta de un pedido institucional que se le efectuó a los docentes en relación al funcionamiento de las aulas virtuales como repositorio. De este modo, el material está disponible de manera digital lo que posibilita el ahorro en fotocopias:

Entonces no necesitan andar corriendo atrás una fotocopia gastando 50 pesos 40 pesos por copia una cosa así, entonces los profes (es una cosa que les hemos pedido) que más allá de los profes que no siguen usando las aulas virtuales como con actividad y cosas, pero que por lo menos los que no la usan tanto que la usen para compartir recursos y materiales. (Vicedirector, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

El análisis de los datos con relación a esta última variable permite verificar que la “accesibilidad económica” aparece como una constante que se repite en el discurso de los actores. La posibilidad de que los docentes y los estudiantes dispongan del material en formato digital, permite que se ahorre el dinero que se gastaría en fotocopias impresas. A su vez, en las dos instituciones se menciona que contar con los archivos en las aulas virtuales le permite a los docentes ahorrar el tiempo que se invierte en la gestión de llevar el material a la fotocopidora.

Es importante mencionar que en el análisis de las variables en esta dimensión, los actores no hacen referencia en sus discursos a aspectos que den cuenta de diferencias en torno a la disponibilidad de los recursos en cada plataforma. Lo que permite afirmar que no existen mayores diferencias en relación con las condiciones de las aulas virtuales de acuerdo a los dos formatos: Google Classroom y Moodle.

4. La valoración de las desventajas de las aulas virtuales en los procesos de inclusión

La segunda dimensión de análisis se relaciona con la valoración de las desventajas de las aulas virtuales en los procesos de inclusión en torno a cinco variables: “falta de unificación de criterios en el uso”; “acreditación de contenidos”; “exclusión”; “autonomía” y “despersonalización”.

Con relación a la “falta de unificación de criterios en el uso” de las aulas virtuales en el Instituto Nuestra Señora Del Carmen, la docente y la psicopedagoga coinciden en que en la institución no existe un criterio único sobre la utilización

de los recursos y consideran que es una intervención que debería realizarse desde la dirección:

Las desventajas es que no sé si todos lo utilizan con el fin para el que está propuesto y no sé si hay una unificación de criterios en los profesores. Entonces por ahí algunos lo usan para subir material extra, otros para poner fechas, otros para tareas o trabajos prácticos y eso me parece que habría que unificarse un poquito. Por supuesto que las materias son distintas y no necesariamente son las mismas cosas, pero me parece que estaría bueno que tenga un mismo criterio. [...] Me parece que se puede unificar. (Psicopedagoga, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

La profesional establece relaciones entre esta situación, el Diseño Universal del Aprendizaje y los procesos de inclusión de las estudiantes con discapacidad en la escuela. Sostiene que este diseño podría ser una alternativa para dar respuesta a diferentes situaciones, no obstante, considera que no es algo que se tiene en cuenta desde el equipo directivo:

En realidad estamos a años luz estamos de un DUA, no solamente porque el docente pueda tener mayor, menor predisposición o estar más empapado de las nuevas políticas o de los nuevos recursos porque en realidad el DUA está asociado a una política educativa, pero en realidad no lo es porque no está en ningún lado sino que es como bien usado algo que podría resolver un montón de situaciones para todos no solamente para los integrados, pero me parece que desde la gestión esto no es una bajada de línea y ellos no tienen idea que lo que es el DUA, es algo que yo conozco y que yo no puedo modificar sin espacios para eso sí, ni de formación para docentes y capacitación. (Psicopedagoga)

A su vez, la docente entrevistada reconoce como una desventaja la “falta de unificación de criterios en el uso” de las aulas virtuales al señalar que:

Las principales barreras no, yo creo que básicamente se tendría como que pedir quizás desde dirección que se use más como que te contaba por ahí hay mucha hay diferentes miradas sobre el uso del aula virtual y esa como una política más de la institución. (Docente, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

En el discurso de la profesora se le otorga gran importancia al trabajo en equipo para diseñar propuestas en las aulas virtuales, así como en el trabajo para la inclusión de las estudiantes con discapacidad. La misma considera que es necesario reforzar el vínculo entre el Departamento de Orientación Escolar y los docentes:

De eso se encarga por ahí más bien la parte del gabinete, pero me parece que incluso hay que reforzar también el trabajo, el vínculo entre el docente y el gabinete, esta cuestión de poder acercarse y bueno y poder charlar por ahí lo que uno ve en el aula. (Psicopedagoga, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

Por el contrario, en el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol no se encontraron referencias a esta variable.

En cuanto a la “acreditación de contenidos”, las personas entrevistadas consideran que las aulas virtuales no son el medio más adecuado para llevar a cabo las evaluaciones de los procesos de aprendizaje.

En el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol la docente menciona que en la actualidad las instancias se realizan de forma presencial y que al momento de diseñar los materiales, se efectúa un intercambio con las Docentes de Apoyo a la Inclusión: “Sí, pero en realidad siempre trabajo con las Docentes de Apoyo a la Inclusión: y ellas me van marcando el camino y trabajamos acá, ellas vienen cruzamos palabras y si no por el correo” (Docente, Instituto Parroquial San Pablo Apóstol).

Asimismo, en el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen, la docente de geografía también considera que el aula física es el espacio más propicio para llevar a cabo las evaluaciones, por lo que en las aulas virtuales solo dispone de cuestionarios de autoevaluación con el objetivo de “fijar el contenido”.

Otros actores de esta institución también hacen referencia a la evaluación dentro de las aulas virtuales:

Bueno yo por el otro lado le pedía a los docentes que se restringiera la accesibilidad, a veces por el tema de que se copiaban las respuestas entonces hacíamos a veces la tarea más difícil a los chicos, claramente no pensando en los alumnos integrados [...]pero a los cuestionarios les restringíamos el tiempo, hacíamos aleatorias las preguntas que no pudieran volver a la pregunta anterior y un montón de cosas porque ya sabíamos el funcionamiento. Sabíamos de alumnos que creaban usuarios falsos, después cambiamos los modos de matriculación, no pusimos más la automatriculación porque se creaban usuarios falsos que entraban en el aula matriculado sólo hacían la prueba y dictaban las respuestas en plena pandemia. Cuando descubrimos eso, investigamos, cambiamos el método de matriculación. este restringimos esta cosa. Bueno, lo hicimos menos accesible. (Vicedirector, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

Se los matricula, antes se podía matricular ellos, pero luego detectamos que hacían trampas en cuestión de exámenes, por ejemplo o trabajos porque podría matricularse otra persona a nombre de ellos, entonces se bloqueó la matrícula personal y matriculamos, nosotros. (Técnico del gabinete de informática, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

Parece un horror en realidad, es una cuestión de que no los deja volver atrás, por ejemplo pasando de la pregunta de la uno a la dos. Bueno, no te deja volver atrás. (Docente de Geografía, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

En palabras de los actores, se buscaron estrategias para evitar que los estudiantes se “copiaran las respuestas”. Estas estrategias repercutieron en la accesibilidad de la plataforma, lo que tuvo un impacto directo en la asequibilidad de los recursos para los estudiantes con discapacidad.

La profesora reconoce que estas restricciones obstaculizan el proceso de aprendizaje de los estudiantes y menciona que al momento de pensar los cuestionarios de evaluación no considera en primera instancia los ajustes necesarios o las configuraciones de apoyo por razones de tiempo:

Previamente no, ahora si yo después charlo con un integradora determinada me dice mira tiene tal inconveniente a la hora de hacer un material seguramente lo que te darán cuenta claro seguramente. Pero bueno, tampoco quiero caer en el que sí en que hago

todo porque a veces sinceramente no me da el tiempo para hacerlo y eso yo creo que bueno, justamente uno entra ahí como a bajar. (Docente de Geografía, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

En referencia a la evaluación y calificación de los estudiantes con discapacidad, sostienen que fue “difícil” diferenciar que fue hecho de manera autónoma e individual:

Bueno, me costó mucho evaluar, la pandemia porque no sabía yo si el chico que me mandaba era de él o salvo que cuando teníamos el zoom, también se ponía en el aula el día que tenían, ellos, se fijaban en informática decía “zoom”. Por ahí le hacía preguntas para evaluar, de lo que habíamos visto así individuales, pero era la única herramienta, pero después no sabía si hicieron los chicos o no lo hicieron, qué hicieron. (Docente de Informática, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

En este punto, el vicedirector señala que en las aulas virtuales se traslada lo que sucede en el trabajo diario en la inclusión de las estudiantes con discapacidad:

Pasó un poco lo que pasa también en el aula que tenés profesores muy atentos a eso no dejan pasar nada que se comunican antes con el integrador que tengan todo el día que se encargan ellos a veces de integrarlas de adaptar la evaluación sin consulta previa que amplían la ley y tenés otro que se olvidaron de que tenían el alumno integrado en el aula y dice “Ah, hoy le tomé la misma prueba. Me olvidé de eso”. (Vicedirector, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

Todos los actores consideran que el espacio físico es el más adecuado para evaluar, ya que posibilita corroborar que las producciones son realizadas por los estudiantes. Esto a su vez se relaciona con la importancia que le otorgan los docentes a que los estudiantes “no se copien las respuestas” durante las instancias evaluativas en línea, lo que conlleva a que se restrinja la accesibilidad en las aulas virtuales.

De esta manera, no siempre se tienen en cuenta los ajustes razonables y las configuraciones de apoyo, con relación al tiempo en los cuestionarios y la aleatoriedad de las preguntas, por ejemplo. Las personas entrevistadas reconocen que esto tiene un impacto directo en la formación de los estudiantes con discapacidad, no obstante, son prácticas que se continúan implementando y devienen en procesos de exclusión en el uso de las plataformas.

En relación a la variable de “exclusión”, los actores entrevistados dan cuenta de que no todos los estudiantes con discapacidad tienen acceso al aula virtual.

En el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol las personas hacen referencia a esta situación y la ven como una desventaja: “La única desventaja es el chico integrado que no puede acceder, que queda como afuera lamentablemente” (Preceptora, Instituto).

En esta escuela, toda la población está matriculada, no obstante, señalan que no todos tienen acceso al mismo material o a la misma herramienta:

“Bueno, la desventaja es eso que no todos cuentan con la misma con el mismo material de base el mismo instrumento o la misma herramienta” (Docente, Instituto Parroquial San Pablo Apóstol).

Por el contrario, en el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen no todos los estudiantes con discapacidad están matriculados. Los actores consideran a esta situación como una desventaja: “Es una desventaja que yo creo que tiene y que no tienen acceso, por ejemplo, algunos algunos que están con procesos de integración” (Psicopedagoga. Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen).

Esta situación se relaciona con que en la escuela se considera que cuando los estudiantes con discapacidad tienen “currícula paralela” o “mala curricular paralela” “no tiene sentido” que accedan al material que está disponible en las aulas virtuales ya que no está diseñado para ellos:

Imagínate claro que era la maestra integradora la que se encargaba de ver que había ahí y que se podía adaptar y en los casos donde la currícula es paralela, donde no tiene que ver con el diseño de ese año directamente, no tenía sentido entrar. (Psicopedagoga, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

El vicedirector también hace mención sobre esta situación:

Es un alumno integrado que tenemos en primer año que es el único alumno que no tiene matrícula en el aula y está matriculada su integradora, en todas las aulas, en todos los cursos donde hay alumnos integrados están matriculados los integradores también sus integradores, pero en este caso está solo la docente integradora y no él. Él ingresó este año el primer año en seguir en la primaria no lo han matriculado y yo no lo he hablado con los directivos todavía, porque estuve de licencia con carpeta médica entonces al principio de año cuando hicimos esa matriculaciones no, no estuve, pero debe ser porque tiene severas dificultades cognitivas y de hecho tiene una malla curricular muy restringida de tercer grado más o menos y yo creo que debe tener que ver con su posibilidad de manejar correos electrónicos de hecho, si no tenés una cuenta no puedes matricularte entonces probablemente no tengan ni siquiera un correo electrónico personal y de uso, entonces la primaria han optado por gestionarle desde otro lado claro, entonces yo no he tenido oportunidad de hablar todavía con esa docente integradora para ver si conviene matricularlos o no claro, porque si él no no tiene acceso y no no lo puedes manejar. Claro, no tendría sentido o sí, no lo sé, es una pregunta que quisiera hacerle lo que sabe, pero si me preguntas estrictamente es el único alumno de la escuela que no tiene un usuario y una contraseña. (Vicedirector, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

Lo descrito por la psicopedagoga y el vicedirector entra en tensión con lo propuesto por el técnico del gabinete de informática, quien sostiene que todos los estudiantes están matriculados y que es una plataforma totalmente accesible para los estudiantes con discapacidad:

Yo creo que es accesible en su totalidad. Sí, porque a ver, yo creo que los chicos que por ejemplo tienen alguna discapacidad acá al menos, no es complicado acceder, tenemos un estudiante que tiene dificultades de movilidad, pero se le hace fácil porque por ejemplo el tablero está a la altura que él puede llegar al monitor perfectamente. Y el aula es intuitiva, ellos saben a donde ir o qué hacer entonces no es complicado. (Técnico del gabinete de informática, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

Al realizar una comparación entre las dos instituciones, por un lado se distingue la accesibilidad a la plataforma a través de la disposición de un usuario y por

el otro, se diferencia la accesibilidad en torno al uso que pueden hacer los estudiantes de dicha plataforma.

Por un lado, en el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol la matrícula de todos los estudiantes está garantizada, pero no se le otorga la misma importancia a la disponibilidad y accesibilidad del material educativo que se sube a las aulas virtuales.

En cambio, en el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen no todos los estudiantes están matriculados. En su lugar, solo están matriculadas las Docentes de Apoyo a la Inclusión. Esta situación se complementa con la falta de accesibilidad de los materiales en la plataforma.

Sobre ello, en el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen, los actores refieren que:

Si bien las integradoras están matriculadas en las aulas virtuales como alumnos, también es como no les permite cierta autonomía en el contexto virtual, pero bueno, eso también se tiene que trabajar y depende del caso, depende de la dificultad. (Psicopedagoga)

En su discurso la psicopedagoga lleva a cabo una reflexión sobre cómo esta realidad afecta la “autonomía” del estudiante en el proceso de inclusión escolar. Considera que la autonomía y la inclusión son dos aspectos que se vinculan estrechamente, ya que para que las estudiantes con discapacidad puedan desenvolverse de forma autónoma, es necesario que se propicien las condiciones necesarias en el contexto virtual.

Además realiza apreciaciones sobre el rol del Docente de Apoyo a la inclusión:

Los docentes subían el material y lo hacían de forma general y por ahí era la docente integradora quien intervenía y le mandaba eso a los chicos. Aparte los docentes se re quejaban de todo el trabajo extra que tenían, imagínate que era la maestra integradora la que se encargaba de ver que había ahí y que se podía adaptar. (Psicopedagoga, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

Esta situación impacta en la “autonomía” de los estudiantes, al ser necesaria la mediación de otra persona para que los estudiantes con discapacidad puedan acceder y hacer uso de los materiales que se suben a la plataforma.

La variable “autonomía” entra en tensión con la variable “despersonalización”, última variable a analizar en esta dimensión.

En el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen los actores dicen que:

Y en los procesos de inclusión, para mí la desventaja quizás puede ser como que por ahí está más como frente a la máquina y no están tanto en la relación personal, lo veo desde ese lugar. Básicamente que por ahí distinto como estar a una persona al frente que quizás digamos ellos mismos ponen como una barrera se entiende y por ahí con las aulas virtuales es como que uno puede utilizar otras herramientas para que ellos se acerquen de otra manera el contenido pero habría que ver también por ahí puede ser un poco, que cómo haces para darte un aula virtual, por ejemplo a una persona que no sabes que no sea vidente, que por ahí presencial es diferente el abordaje, todas esas cuestiones que bueno, que por ahí se le escapan también al sistema educativo, en sí me parece. (Docente de Geografía)

Para la profesora, no es lo mismo el aprendizaje que se logra con el contacto presencial con los docentes, que el aprendizaje a través de los medios digitales. Sin embargo, reconoce también que en las aulas virtuales existen recursos diferentes a las aulas físicas que posibilitan otros tipos de acercamiento al material.

Además reflexiona acerca de cómo propiciar accesibilidad en las plataformas virtuales para que los estudiantes con discapacidad puedan hacer uso de ella. Situación que se aborda de diferente manera en el aula física.

El vicedirector también menciona la imposibilidad “del cara a cara” como una desventaja que imposibilita el encuentro o el intercambio inmediato:

Desventaja bueno, lo que creo que diría todo el mundo, el cara a cara, el encuentro, la posibilidad de la corrección ahí inmediata y con esto del ida y vuelta e instantáneo que tiene el aula no, el aula real física no virtual. (Vicedirector, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

El análisis de los datos da cuenta que los actores entrevistados le otorgan importancia al intercambio presencial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, lo que se relaciona con la posibilidad del intercambio personal e inmediato.

5. La valoración de las ventajas de las aulas virtuales en los procesos de inclusión

El último eje de análisis es la valoración de las ventajas de las aulas virtuales en los procesos de inclusión. En esta dimensión se consideran seis variables: “interdisciplina”; “alfabetización digital”; “repositorio”; “espacios sincrónicos y asincrónicos”; “accesibilidad pedagógica” y “accesibilidad comunicacional”.

De manera general, es necesario mencionar que en el discurso de las personas entrevistadas se percibe que existen mayores ventajas que desventajas en el uso de las aulas virtuales.

Con relación específica a la variable “interdisciplina”, en el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol los actores mencionan que:

Hay un equipo de docentes de primer año, donde nos comunicamos permanentemente también con un drive compartido donde vamos dejando todo lo que repercute el proceso de inclusión, donde también participa la Docente de Apoyo a la Inclusión. [...] Los trabajos colaborativos son los que más enriquecen. (Preceptora)

Entre los profes nos ayudamos, quienes sabían nos enseñaron a los que no sabíamos y así funcionamos y el vicedirector también se capacitó él y creó el vínculo institucional como para sostener la plataforma y la red. (Docente).

Las personas entrevistadas señalan que la plataforma posibilita el trabajo en equipo y el intercambio entre los profesionales, inclusive con los Docentes de Apoyo a la Inclusión que pueden acceder al aula virtual, situación que beneficia el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad.

De igual manera, en el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen, el técnico encargado del gabinete de informática menciona que una ventaja del uso de las aulas virtuales es el trabajo en equipo: “Y lo que yo veo en el uso del aula virtual es el trabajo en equipo, eso es importante, se vio mucho, se puede trabajar en equipo y eso favorece a todos.”

Los actores destacan la importancia de la posibilidad de trabajar de manera interdisciplinaria, situación que sostienen beneficia a toda la comunidad educativa. En relación con la variable “alfabetización digital” el vicedirector del Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen comenta que:

Creo que es una ventaja, que los chicos salgan del secundario sabiendo usar o haber accedido a un aula virtual, me parece que es muy importante porque forma parte de la alfabetización digital que hoy requieren en cualquier curso de ingreso a la Facultad, entrás a hacer el examen, el año pasado, he visto alumnos desde acá desde la escuela haciendo el examen de ingreso por las aulas virtuales a algunas materias algunas carreras y hay chicos que si no lo ven en la escuela no, no la usan en otro lado y tiene su lógica es bastante intuitiva pero también requiere cierto conocimiento para el uso, entonces eso me parece que es una ventaja que más allá del uso concreto sepan manejarla a futuro en otras instancias y en lo que es el uso concreto ya post pandemia es un buen recurso para compartir recursos materiales.

Pero bueno yo creo que el aula se sigue usando por que es un recurso que a los chicos les va a servir como una herramienta digital que en la que nadie escapa hoy en cualquier capacitación o formación, entonces creemos que tiene que ser parte del conocimiento de esta transversal que atraviesan las TIC en la escuela, no, no hay que perderlo es un recurso ganado y porque sirven para estas otras cosas que te digo cierta igualdad en el acceso a la información que a veces los recursos económicos, limitan claro, acá es gratis y todo el mundo en su casa de una forma u otra, por lo menos esta comunidad tiene internet, claro, lo que a veces no tienen plata para una fotocopia. (Vicedirector)

La primera cita destaca la ventaja de las aulas virtuales al aproximar a los estudiantes al uso de este tipo de plataformas y posibilitar contar con habilidades en relación al empleo de las nuevas tecnologías que pueden ser utilizadas en otros contextos.

La segunda cita menciona la importancia de la “igualdad en el acceso” y su relación con la inclusión. Al sostener que la plataforma es una herramienta que puede garantizar el acceso a todos los estudiantes en igualdad de condiciones. A su vez, reconoce el ámbito escolar como el espacio fundamental donde los estudiantes pueden hacer uso de este recurso.

La tercera variable a analizar es la función de “repositorio” que ocupan las aulas virtuales. La plataforma se configura como un espacio donde los docentes pueden almacenar información referida a diferentes recursos y darle acceso a los estudiantes y a otros actores institucionales.

En el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol las personas entrevistadas definen a esta función como una ventaja:

Tenés todo el material, la carpeta, los trabajos y me parece que se genera otro clima, me parece que también autogestionan los tiempos distintos. Nosotros los docentes, viste que está tu carpeta en el teléfono ¿No? Así lo dijimos y es más identifiqué eso con los

primeritos años, traté con las papas de que la misma pestaña si por ejemplo formación cristiana, era roja y biología era amarilla que el rojo y el amarillo sean para las carátulas y les llamamos carpeta virtual. (Preceptora)

Suben eso de insumos así en forma virtual sirve también. Bueno, los enlaces, los links, los enlaces, que uno lo puede ayudar a que amplíen un conocimiento, entonces bueno, eso tiene su ventaja, digamos, ¿no? (Director)

Tiene muchas ventajas, más que todo en la sistematización de la información. (Encargada del Aula TIC)

Cada una de las citas reconoce las ventajas del “repositorio” con relación al acceso a los diferentes recursos sistematizados en un mismo espacio.

La docente menciona que a partir de la pandemia empezó a subir material al aula virtual que ya tenía preparado y que actualmente continúa utilizando, proceso lo denomina “transposición didáctica”:

Bueno, yo ya tenía en antropología cultural no tenemos un manual no tenemos manuales, así que armé yo la propuesta, ya tenía armado desde antes de la pandemia, o sea, desde antes de las aulas virtuales tenía armada una propuesta bibliográfica que había hecho yo en base a bibliografía que se usa mucho en la universidad.

Traté de hacer como una transposición didáctica dentro de mis posibilidades y para la época de pandemia [...] Entonces en aquel entonces yo grabé muchos videos explicativos, lo que hacía era grabarme por zoom sin verme yo sino con un PowerPoint que tiene una pantalla y la voz, entonces eso después lo subía los guardaba en el drive y le subía el libro y ellos tenían mis explicaciones y bueno en la apoyatura de la lectura bibliográfica. (Docente)

De igual manera, en el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen la docente menciona que:

Hay mucho insumo que me quedó de la pandemia. Incluso está buenísimo, porque es algo distinto. Lo puedes usar todos los años e incluso lo podés ir mejorando, pero es un material que te demora bastante tiempo, armarlo, o sea, un cuestionario con armar, con una imagen y tenés unas 8 horas armando eso, es bastante, pero está bueno. (Docente)

La profesora al hacer referencia al material diseñado durante la pandemia, aclara que no solo sigue disponible en la plataforma, sino que le permite hacer modificaciones para mejorarlo.

El vicedirector también hace mención a la función de “repositorio” de las aulas virtuales y la nombra como una ventaja:

“Esto te permite unificar, ser selectivo, generar temas donde ponga una especie multimedia con textos, enlaces a videos y un montón de cosas” (Vicedirector. Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen).

Además, menciona su valor para otros colegas, dado que, incluso los Docentes de Apoyo a la Inclusión pueden acceder a través del mismo a las planificaciones:

Los docentes que señalaban, que no tenían posibilidad de acceder a información sobre planificaciones y programas de sus colegas y pares en los distintos cursos y años y entonces no tenían la posibilidad de articular trabajos comunes y proyectos comunes porque no sabían que estaba dando un profe y que estaba dando otro. [...] Subir todas las planificaciones y programas del año a un aula como archivo, entonces el docente podía acceder a la planificación o programa de cualquier colega. (Vicedirector. Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

La función de “repositorio” de las aulas virtuales se vincula con la posibilidad de acceder a los materiales de forma “sincrónica y asincrónica”, lo que se relaciona con la cuarta variable de análisis.

En el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol los actores entrevistados perciben que la existencia de espacios “sincrónicos y asincrónicos” beneficia a todos los estudiantes:

Mirá hoy, ahora tenemos el dengue, he tenido estudiantes con dengue que han faltado entre 8 y 10 días, por ejemplo, un estudiante quebrado y que él pueda estar al lado de sus compañeros desde la casa o viniendo o alternando se está muy cansado o por la cuestión de higiene para ir al baño perfectamente convive la virtualidad con la presencialidad. (Preceptora)

Si bien la preceptora refiere a la convivencia entre entre la virtualidad y la presencialidad, señala que, en el caso de los estudiantes en proceso de inclusión, la disponibilidad asincrónica de los recursos: “Los ordena, les baja la ansiedad, porque saben que lo tienen o cuando está acá o cuando está en casa porque ahora con la seguridad no los mandan con teléfono” (Preceptora. Instituto Parroquial San Pablo Apóstol).

De igual manera, en el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen sostienen que los espacios asincrónicos permiten a los estudiantes acceder cuando no está el docente presente, referenciando a las aulas virtuales como “repositorios”.

El vicedirector además da cuenta de los acuerdos que se llevan a cabo con las Docentes de Apoyo a la Inclusión cuando los estudiantes no pueden asistir a la jornada completa:

Lo virtual es súper valioso, por ahí ellos no sé si lo tienen tan incorporado es yo, por ejemplo, por decisión propia deje opté por dejar las las clases grabadas que tenía de la pandemia para que ellos pudieran ingresar en algún momento, no sé faltar a la clase, no se de porción oceánica y está el link todo, pero no sé si ellos realmente lo usan como como un insumo de repaso. (Docente de Geografía)

Recursos se puede usar, digamos tiene la tiene ahí en su casa lo tiene disponible algunos profes hemos hecho en su momento videos con clases que han quedado grabados y que si yo por ejemplo lo sigo usando y están ahí disponibles y el otro día justamente con una docente integradora que ahora por ejemplo el alumno no va a venir a la jornada completa porque se cansa le van a restringir dos horas de clase entonces yo le dije que como posibilidad tenía el aula, está bien probablemente el video también lo canse pero lo puede y ver cuando tenga ganas o ver un pedacito o estar acompañado al lado de las integradores, por ejemplo: “si mira vamos a ver este fragmento vamos a resumirlo juntos” está el recurso disponible asincrónicamente ahí sin tiempo.

Pero un vídeo explicándoles la voz pasiva, cómo funciona y un vídeo de una hora que si faltaste a clases, el año pasado muchos chicos en clase, la post pandemic, yo los tenía subido estos vídeos que tengo bueno, no entendió el tema no puedo venir a clase el video de una hora que es lo mismo que la clase porque usaba son muy precarios porque tenía que aprender a usarla, viste que había profe de la pandemia que se habían comprado su pizarrón. (Vicedirector)

Las variables “espacios sincrónicos y asincrónicos” y “repositorio” son valoradas como ventajas tanto por la posibilidad que otorgan a los Docentes de Apoyo a la Inclusión de acceder al material de forma anticipada en las aulas virtuales y pensar los ajustes razonables; como también, por las propuestas digitales subidas allí que le permiten a los estudiantes “organizarse y ordenarse”.

A su vez, esto se relaciona con otra variable, la “accesibilidad pedagógica”. Las personas entrevistadas en ambas instituciones consideran que es beneficioso que las Docentes de Apoyo a la Inclusión tengan acceso a las aulas virtuales y por lo tanto a los materiales que allí se disponen.

En el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol la profesional encargada del aula TIC describe la forma en que se matricula a las profesionales para que tengan acceso a los materiales:

En lo que refiere a los proceso de integración, mirá yo sé que a por ejemplo a las Ayudantes Terapéuticas se les crea, que se lo he creado yo, también un mail institucional. Entonces ellas tienen acceso a lo que se va mandando en clase, eso es beneficioso para todos. (Encargada del aula TIC)

De igual modo en el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen el vicedirector y la psicopedagoga también advierten la ventaja que otorga a la “accesibilidad pedagógica”, compartir el espacio:

Las ventajas por ejemplo es que pueda compartir con la docente integradora ese espacio, que la docente pueda ingresar ahí como una forma de entrar al aula claramente no es lo mismo pero sí que puede tener acceso a estos materiales. (Vicedirector)

Pero sí por ahí cuando subían planes enteros o planificaciones enteras estaba bueno, porque entonces el maestro integrador tenía como de antemano, la planificación como a largo plazo y podía ir dejando actividades para para que se le den al chico y evaluar y trabajar con la familia y trabajar con él en el apoyo. (Psicopedagoga)

El vicedirector explica una situación que se vincula con las directrices establecidas en el marco normativo en Córdoba en relación a los procesos de inclusión de las estudiantes con discapacidad en el nivel medio y se relaciona con que los Docentes de Apoyo a la inclusión no ingresan al aula física para promover la autonomía de los estudiantes. Sin embargo en lo que refiere específicamente a los aspectos pedagógicos en las aulas virtuales, el profesional destaca que es una ventaja que el docente pueda acceder al material.

La psicopedagoga destaca la importancia de que la Docente de Apoyo a la Inclusión pueda acceder a los planes y programas con anticipación, para

posteriormente trabajar de manera conjunta con los docentes, la familia y los estudiantes.

Asimismo, en el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol la referencia a la “accesibilidad pedagógica” es desarrollada de manera entusiasta y extensamente por una de las entrevistadas al relatar la manera en que el estudiante se organiza a partir del uso de la plataforma:

En los procesos de inclusión es interesantísimo que la DAI de cada uno tenga también el acceso al Classroom. Entonces ella como en el secundario no puede estar en el aula con el estudiante tranquilamente va al lado del estudiante. [...] El cambio del estudiante fue excelente porque el dispositivo que es el Classroom, o sea, la virtualidad lo ordenó porque él se cansaba de escribir, entonces dejaba de escribir y molestaba todo el tiempo se distraía, se ponía disperso, se levantaba, molestaba. En cambio él logró después de que volvimos a clase, él siguió como experiencia con su DAI también trayendo su netbook y apuntando y volviendo, entonces el volver, el revisar el tener las aulas virtuales, sus materias, sus temas sus unidades [...] todos coincidían que volvían o el dispositivo del Classroom. [...] entonces ya desde su dispositivo abre y va copiando y eso se baja el ritmo de ansiedad y un montón de cuestiones y también se los organiza. (Preceptora)

Además del acceso de la Docente de Apoyo a la Inclusión al aula virtual, la preceptora relata la manera en que el estudiante se organiza a partir del uso de la plataforma.

Otro aspecto que se relaciona con la “accesibilidad pedagógica” es considerado por el director quien señala que en las aulas virtuales los estímulos son diferentes a los presentes en un aula física, lo que destaca como algo positivo:

Hay que reconocer que algunos chicos les fue de ayuda tener esa esas aulas virtuales, o sea, les ayudaba a estar en un clima distinto acá viste hay mucho ruido, muchos cruces de muchas cosas ¿viste?. Entonces bueno, a algunos los favorece y ahí me parece que la pandemia no. (Director)

Los conceptos de orden y organización aparecen también en otros discursos. En el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen, la psicopedagoga sostiene que:

Yo creo que puedo ordenar mucho más la información, creo que puede ordenar la transmisión de la información a los chicos, en esto de que los chicos saben que lo van a encontrar ahí y que pueden disponer de ese material cuando ellos necesitan recurrir a él. Y que si se acostumbran a esto me parece que es un buen recurso para justamente para ordenarse ellos, para organizarse para saber los tiempos, las rutinas, los hábitos, las fechas de entrega. (Psicopedagoga)

De igual modo la docente de geografía también menciona la forma en que se presenta el material en las aulas virtuales:

Los estimula más me parece que no sé como una clase magistral, pero por ahí las aulas virtuales de este recurso de lo visual, de lo auditivo que por ahí digamos como que cambia un poco hasta no sé el acercamiento de que algo tiene con el contenido. (Docente de geografía)

La profesional considera que se produce una transformación en la manera en acercarse al contenido, lo que es una ventaja en el proceso de aprendizaje.

La última variable a analizar es la “accesibilidad comunicacional”, que se vincula de manera directa con la “accesibilidad pedagógica”. En el análisis de lo relatado por los actores se considera que la plataforma posibilita mantener una comunicación fluida con los docentes, tanto por parte de los estudiantes, como con los Docentes de Apoyo a la inclusión y viceversa.

En el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen los actores dicen que:

La ventaja de esta la conexión viste con el profe subir materiales que ellos lo descarguen, entonces no hay que usar otro medio, no hay que mandar por whatsapp o yo ahora estoy usando mucho los códigos QR que también están buenos para poner en las páginas y en las plataformas, [...] la ventaja es sí, la conexión la ventaja sí, específicamente. Y es un poco la ventaja de crearles a ellos, el hábito de algo no lo hice porque no escuché, no lo anote, no, está en el aula, lo único que tienes que hacer es entrar y verlo, eso también ellos los ayudan a madurar a independizarse, eso es una gran ventaja para ellos. (Docente de informática)

La docente menciona como una ventaja la comunicación entre el profesor y el estudiante en las aulas virtuales. El vicedirector también reconoce esto como algo positivo para el estudiante con discapacidad y menciona que: “Que pueda comunicarse con los profes a través de la mensajería, que se usa poco pero existe, es una ventaja y puedan hacerles preguntas sobre los trabajos o alguna consigna” (Vicedirector).

Por último, la psicopedagoga y la docente de informática hacen mención a la “accesibilidad comunicacional” a través del vínculo entre las Docentes de Apoyo a la Inclusión y los profesores, lo que facilita la comunicación con los estudiantes dentro de las aulas virtuales:

La podemos matricular como más alumnas para que ellas estuvieran acceso a eso, a las planificaciones y poder adaptar y ya mandarle algunas cosas a los profes o mayor comunicación, ahí empezaron a estar matriculadas las docentes integradoras y la verdad es que funcionó bastante bien lo que fue pandemia. Incluso ayudaban a los chicos con las consignas y todas esas cosas. (Psicopedagoga, Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

Y trabajamos todo aparte con las Docentes de Apoyo a la Inclusión por mensajería interna, intercambiamos y acordamos las adecuaciones. (Docente de informática. Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen)

El análisis de los datos permite confirmar que los actores educativos consideran que la plataforma se configura como un espacio que favorece la “accesibilidad comunicacional” entre los estudiantes con discapacidad y los docentes y los Docentes de Apoyo a la Inclusión.

Por un lado, al hacer uso de la mensajería privada para aclaraciones en torno a consignas o actividades que facilitan el entendimiento de las mismas. Por otro lado, la disponibilidad asincrónica de los materiales permite a los estudiantes hacer consultas y plantear dudas.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En el presente apartado se exponen los resultados obtenidos en el análisis de las tres dimensiones trabajadas en la investigación: las condiciones de las aulas virtuales respecto al uso de recursos por los docentes; la valoración de las desventajas de las aulas virtuales en los procesos de inclusión y la valoración de las ventajas de las aulas virtuales en los procesos de inclusión.

Además, se comparten las conclusiones más relevantes que el estudio permitió evidenciar acerca de la accesibilidad de las aulas virtuales, su uso e impacto en el ejercicio del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.

Los actores entrevistados manifiestan que desde el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en el año 2020, Moodle y Google Classroom tuvieron gran importancia para garantizar la continuidad pedagógica en las instituciones. A su vez, mencionaron que, no siempre se generaban las condiciones de accesibilidad suficiente para la participación de todos los estudiantes.

En torno al proceso de inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad y el uso de las plataformas, el análisis de los datos demostró que en el relato de las experiencias institucionales, hay convivencia de los términos “integración” e “inclusión”, situación que se reitera en los discursos de todos los actores entrevistados.

En el capítulo correspondiente al análisis, se hizo referencia a la indiferenciación de ambos conceptos, en relación con los cambios epocales en la legislación sobre los derechos de las personas con discapacidad que no conlleva necesariamente una transformación directa y efectiva en los discursos, como se constata en los dichos de los entrevistados.

De igual manera, en ambas instituciones existen abordajes que se enuncian desde la educación inclusiva y el sustento de las intervenciones compartidas es del orden de la integración, “mallas curriculares paralelas” y “reducción de la jornada escolar”, entre otras.

El análisis de los datos reveló también que, las variables “tiempo” y “espacio” son transversales a las tres dimensiones de este estudio. Al señalar la importancia del trabajo interdisciplinario y el intercambio con los Docentes de Apoyo a la Inclusión para diseñar los ajustes razonables en las aulas virtuales, todos los entrevistados remarcaron una mayor inversión de “tiempo no remunerado”.

Con relación al “espacio”, en el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol, de acuerdo con la información otorgada por los entrevistados, el aula virtual es percibida como un medio donde los estudiantes pueden comunicarse e interactuar con los Docentes de Apoyo a la Inclusión, fundamentalmente en relación a los “espacios diferenciados” destinados a los estudiantes con discapacidad (entre los que se destaca una sala en la que hay “materiales de apego”).

Mientras que, en el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen, los actores reflexionan sobre la posibilidad de diseñar “espacios diferenciados” dentro de la misma plataforma, al mencionar los ajustes razonables que permiten promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

Todos estos aspectos se vinculan con la primera dimensión de análisis: las condiciones de las aulas virtuales respecto al uso de recursos por los docentes. En este eje, como se recordará, se abordaron las variables de “capacitación y formación”, “tecnología”, “capacidad de almacenamiento” y “accesibilidad económica”.

El análisis de los datos sobre la variable “capacitación y formación” demostró el carácter de inflexión que significó el aislamiento por Covid-19 en el uso de las aulas virtuales y su impacto en la formación de los estudiantes con discapacidad respecto a la accesibilidad. Los actores señalan que los conocimientos sobre el uso de las nuevas tecnologías y las plataformas, fue fundamental.

Las personas entrevistadas refieren que los equipos directivos promovieron capacitaciones en diferentes espacios: reuniones presenciales y virtuales, videos, tutoriales sobre el uso de las aulas virtuales. Asimismo, consideran importante el intercambio de información sobre el uso de los recursos entre los miembros de la comunidad educativa, donde cobra protagonismo la transmisión de conocimientos respecto a las aulas virtuales.

A su vez, hay coincidencia en los discursos respecto a que no todas las personas están capacitadas, formadas y/o especializadas en la temática, lo que se complementa con los conocimientos propios que posee cada uno con relación a la utilización de las nuevas tecnologías.

Estos resultados obtenidos dan cuenta de la injerencia de la “capacitación y formación” en el uso de las aulas virtuales y la accesibilidad de los recursos digitales.

Respecto de la variable “tecnología”, la voz de los entrevistados le otorga gran relevancia al especificar los diferentes materiales que posibilitan la accesibilidad y el uso de los recursos digitales en las aulas virtuales, desde la conexión a internet a el mobiliario tecnológico: computadoras de escritorio, *netbooks*, pizarras digitales, aulas móviles, parlantes y proyectores que se utilizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto del acceso a internet, en el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol todos los estudiantes y docentes cuentan con acceso a internet libre dentro de la escuela. Situación que ven como favorable al acceso de las aulas virtuales y al uso de los recursos de forma simultánea durante las clases presenciales.

Con respecto a los demás recursos tecnológicos, los actores destacan los beneficios del uso de las pizarras digitales, pero coinciden en que hay algunos insumos que son limitados y restringen la accesibilidad en las aulas virtuales.

En el Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen, en cambio, los actores remarcaron que los estudiantes no tienen acceso a una red de wifi libre, lo que incide en las formas en que los docentes suben los recursos al aula virtual. Ante una limitación, los profesores buscan distintas estrategias con el propósito de que todos los estudiantes puedan acceder y hacer uso de los mismos.

En torno a los recursos tecnológicos en esta institución, hay discrepancia en los discursos. Hay quienes consideran que son suficientes, mientras que otros no

lo ven así. Sin embargo, todos concuerdan en la injerencia de los mismos sobre la accesibilidad en las plataformas.

Las personas entrevistadas destacan cómo la escasez de recursos impacta en las condiciones de las aulas virtuales y el uso que le pueden dar los docentes en el vínculo con los estudiantes.

La tercera variable que se relaciona con las condiciones de las aulas virtuales es “capacidad de almacenamiento”. Los actores entrevistados reconocen que la falta de capacidad es una barrera para la accesibilidad de los recursos que suben los docentes a las aulas virtuales.

En el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol, queda evidenciada en relación a los archivos pesados y la necesidad de descargarlos para dar acceso a los estudiantes a través de pizarras digitales.

En el Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen, todos los actores hacen referencia a la limitada capacidad de almacenamiento de Moodle y lo relacionan directamente con los recursos económicos con los que cuenta la escuela.

De manera similar que en el otro instituto, ante una dificultad, los docentes afirman que buscan alternativas, como la compresión de los materiales o la vinculación a enlaces externos, para que todos los estudiantes puedan descargarlos y utilizarlos durante las clases presenciales o en sus hogares.

Con relación a la cuarta variable de esta dimensión, el análisis de los datos reveló que la “accesibilidad económica” es un factor que los docentes tienen en cuenta al momento de subir los recursos al aula virtual.

En ambas instituciones los entrevistados sostienen que al contar con material en formato digital, los profesores y los estudiantes pueden “ahorrar” en recursos económicos. Así como también “ahorrar” en el tiempo de gestión que conlleva llevar el material a una fotocopidora.

En el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen, el vicedirector explica que desde el equipo directivo se le solicitó a los profesores que el material sea subido a las aulas virtuales para que los estudiantes puedan acceder sin necesidad de imprimirlos.

Es importante mencionar que en el análisis de las variables en esta dimensión, los actores no hacen referencia en sus discursos a aspectos que den cuenta de mayores diferencias en torno al uso de los recursos en cada plataforma de acuerdo a los dos formatos: Google Classroom y Moodle.

Todos los aspectos descritos hasta el momento evidencian los factores institucionales que influyen en las condiciones de las aulas virtuales respecto al uso de recursos por los docentes. Estos factores se interrelacionan e inciden en la accesibilidad de los materiales y las actividades en las plataformas, lo que repercute en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

La segunda dimensión de análisis trabajada, relaciona la valoración de las desventajas de las aulas virtuales en los procesos de inclusión a partir de las variables de “falta de unificación de criterios”, “acreditación de contenidos”, “exclusión”, “autonomía” y “despersonalización”, y arrojó los siguientes resultados y conclusiones.

Los actores consideran que no existe una unificación de criterios en torno al uso de las aulas virtuales y llevan a cabo una relación entre la “falta de unificación

de criterios”, los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad y el Diseño Universal del Aprendizaje. Sostienen que la implementación de este diseño podría darle respuesta a diferentes problemáticas en la institución que beneficiaría a toda la población.

En relación a la variable “acreditación de contenidos”, el análisis reveló que las personas entrevistadas establecen que el espacio virtual no es el más adecuado para evaluar a los estudiantes, lo que perciben como una desventaja. De esta manera, los profesores exponen que las instancias evaluativas se llevan a cabo principalmente en el aula presencial, ya que pueden corroborar que las producciones son realizadas por los estudiantes.

Con base en lo que dicen los propios actores, los docentes le otorgan gran importancia a la veracidad de las instancias evaluativas en las aulas virtuales, por lo que restringen la accesibilidad a través de la limitación en los tiempos de resolución de los formularios o determinan la aleatoriedad en las preguntas.

Esta realidad se vincula con la variable de “exclusión” como una desventaja de las aulas virtuales en los procesos de inclusión escolar de las personas con discapacidad.

En el análisis de los datos se distingue, por un lado la accesibilidad a la plataforma a través de la disposición de un usuario y por el otro, se diferencia la accesibilidad en torno al uso que pueden hacer los estudiantes de los recursos y materiales que se suben a dichas plataformas.

En el Instituto Parroquial San Pablo Apóstol si bien todos los estudiantes están matriculados y tienen usuarios vinculados a sus correos electrónicos para poder ingresar a la plataforma, no todos los materiales que suben los docentes son accesibles para los estudiantes con discapacidad.

En el Instituto Parroquial Nuestra Señora Del Carmen se presenta una situación diferente. En palabras de los actores, se señala que la matrícula en el aula virtual no está garantizada para todos los estudiantes con discapacidad, por lo que (en ocasiones específicas) se matricula a los Docentes de Apoyo a la Inclusión. Esta situación se complementa con la falta de accesibilidad de algunos recursos en la plataforma.

A su vez, esto se relaciona con otra de las variables de esta dimensión: la “autonomía” de las personas con discapacidad en las aulas virtuales. Los actores señalan que si los estudiantes no están matriculados, dependen de la intervención y el acompañamiento de un tercero, lo que limita la “autonomía” en la utilización de las aulas virtuales.

La variable de “autonomía” entra en tensión con la última variable analizada en esta dimensión: la “despersonalización”. El análisis de los datos evidenció que los actores consideran que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de los estudiantes con discapacidad es diferente cuando se lleva a cabo a través de los medios digitales en las aulas virtuales. Manifiestan que es importante el intercambio presencial para poder hacer devoluciones y lo relacionan con la posibilidad del intercambio personal e inmediato.

Es importante mencionar que todas las personas sostienen que existen más ventajas que desventajas en su uso, lo que se vincula con la última dimensión

de análisis: la valoración de las ventajas de las aulas virtuales en los procesos de inclusión. En este eje se trabajaron seis variables: “interdisciplina”, “alfabetización digital”, “repositorio”, “espacios sincrónicos y asincrónicos”, “accesibilidad pedagógica” y “accesibilidad comunicacional”.

La primera ventaja a analizar se asocia con la variable “interdisciplina”. Los actores entrevistados señalan la posibilidad de trabajar de manera interdisciplinaria dentro de la plataforma como una ventaja.

El análisis de los resultados mostró que los actores exponen que las aulas virtuales posibilitan la interacción entre los docentes y los Docentes de Apoyo a la Inclusión y el trabajo en equipo. Esta situación beneficia el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad, ya que los Docentes de Apoyo a la Inclusión pueden tener acceso a los planes de estudio, planificaciones y materiales con anticipación. También permite mantener un diálogo con los profesores para acordar los ajustes razonables y las configuraciones de apoyo necesarias.

La segunda ventaja en el uso de las aulas virtuales en los procesos de inclusión se relaciona con la variable “alfabetización digital”. En tanto los estudiantes pueden utilizar este tipo de plataformas y desarrollar habilidades en el uso de las nuevas tecnologías que a su vez pueden implementar en otros contextos.

La “igualdad en el acceso” es definida por los actores como un elemento central en la inclusión, ya que las aulas virtuales pueden ser el medio a través del cual todos los estudiantes tienen acceso al mismo tipo de recursos y en igualdad de condiciones.

Con relación a la variable “repositorio” el análisis evidenció que en ambas instituciones los actores consideran como una ventaja la sistematización de los materiales en las aulas virtuales. Todos coinciden en que a partir del aislamiento por Covid-19 se diseñaron materiales didácticos (videos, textos, Power Point, entre otros) que se continúan utilizando en la actualidad.

A su vez, la variable “repositorio” fue interrelacionada con la variable “espacios sincrónicos y asincrónicos” que también es considerada como una ventaja de las aulas virtuales en los procesos de inclusión.

El análisis reveló que las personas entrevistadas consideran que los espacios asincrónicos permiten que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a los materiales cuando no están presentes los docentes. Así, se establece una convivencia entre la presencialidad y la virtualidad.

El estudio dejó en evidencia que las personas entrevistadas consideran como una ventaja que los Docentes de Apoyo a la Inclusión pueden acceder al material de forma anticipada en las aulas virtuales y pensar los ajustes razonables, lo que se vincula con la variable de “accesibilidad pedagógica”. Esta situación posibilita que se realicen los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de enseñanza de los estudiantes con discapacidad.

Por último, en torno a la variable “accesibilidad comunicacional”, los datos analizados dieron cuenta de que los actores sostienen que la plataforma posibilita mantener una comunicación fluida con los docentes, tanto por parte de los estudiantes con discapacidad, como con los Docentes de Apoyo a la Inclusión y viceversa.

Los actores consideran que a través de la comunicación por las aulas virtuales, vía mensajería privada, los estudiantes pueden tener acceso a las aclaraciones sobre consignas, actividades y otros asuntos. Ello favorece la comprensión y los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, el análisis de las entrevistas administradas en las instituciones permitió corroborar lo que establece la hipótesis inicial de investigación. El uso de las aulas virtuales presenta barreras en la accesibilidad que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

En ambas instituciones se observan puntos en común, como así también, puntos en tensión con respecto a las barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el uso de las aulas virtuales. Estas barreras inciden de manera directa en la autonomía de los estudiantes, que en muchas ocasiones no acceden a los mismos materiales que sus pares e incluso, no cuentan con usuarios para hacer uso de las plataformas.

El análisis de los datos evidenció que la cultura institucional y la población condiciona de manera directa la apreciación sobre las ventajas y las desventajas de las aulas virtuales en los procesos de inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad.

Todos estos aspectos obtenidos del análisis de las entrevistas permiten afirmar acerca de las aulas virtuales que funcionan como herramientas facilitadoras de los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad si los docentes cuentan con capacitación y recursos para garantizar la accesibilidad de los entornos virtuales, situación en la que el rol del Estado cobra un papel preponderante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Área, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord), Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de internet (págs. 391-424). Aljibe.
- Boletín oficial Republica Argentina - Agencia Nacional de Discapacidad - Resolución 1661/2022. (s.f.). Gob.ar. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/271873/20220916>
- Barbosa, S. D., Villegas Salazar, F., y Beltrán, J. (2019). El modelo médico como generador de discapacidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 19.
- Bariffi, F. J. (2014). Barreras en el ejercicio de los derechos de familia de las personas con discapacidad. Discapacidad, Justicia y Estado. Barreras y propuestas. pág. 23
- Biscia, M. (2012). Derecho a la educación de las personas con discapacidad. *Revista Espacios* N°49. 79-85.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3° edición revisada del Índice para la inclusión.
- Campero, M. J. (2012). Discapacidad(es): un campo de estudio para explorar y visibilizar en la Antropología. *Revista Espacios*, 49, 92-99.
- Céspedes, G. M. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Aquichan*, 5(1), 108-113.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2016) “Estándares para una internet libre”. Disponible en: http://www.oas.org/es/cidh/expresion/docs/publicaciones/internet_2016_esp.pdf
- Convención Americana sobre Derechos Humanos. San José de Costa Rica. 22 de Noviembre de 1969. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/28152/norma.htm#:~:text=Los%20Estados%20Partes%20en%20esta,pol%C3%ADticas%20%C3%B3%20de%20cualquier%20otra>
- Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad Guatemala. 8 Junio de 1999. Disponible en: <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Convención sobre los Derechos de Las Personas con Discapacidad. Nueva York. 13 de diciembre de 2006. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York. 20 de noviembre de 1989 obtenido de <https://www.un.org/events/childrenday/> pdf
- Coral Elizondo, E. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma transformador. *Pedagogías de la Inclusión Fórum Aragón*, 22, 28-31.
- Cosano Rivas, F. (2006) La plataforma de aprendizaje moodle como instrumento para el trabajo social en el contexto del espacio europeo de la educación

- superior. *Acciones e investigaciones sociales Núm. 1*. Pág. 367. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002365>
- D'Angelo, C. G. (2012). El desafío de hacer accesibles los materiales educativos visuales y audiovisuales. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior, (04)*.
- Defensor del pueblo de la provincia de Córdoba (2021). Educación y Discapacidad: una mirada local sobre los procesos de inclusión en pandemia. Disponible en: <https://www.defensorcordoba.org.ar/noticia/2146/Educacion-y-Discapacidad-una-mirada-local-sobre-los-procesos-de-inclusion-en-pandemia>
- Declaración Universal de Derechos Humanos. París. 10 de diciembre de 1948. Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Santillana.
- Duart, J. M., y Sangrá, A. (2000). Aprender en la virtualidad (pp. 23-50). Gedisa.
- Espinoza Freire, E. E. (2018). El problema de investigación. *Conrado, 14(64)*, 22-32.
- Godachevich, M. (2014). "Una mirada sobre las prácticas en los registros civiles. Su compatibilidad con la CDPCD y el modelo social de la discapacidad." En *Discapacidad, Justicia y Estado. Barreras y propuestas*. SAIJ.
- González, M. L. (2006). Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 31(16)*, 215.
- Grahovac, W. (2021). Córdoba: la política educativa, el imprevisto de la pandemia y los desafíos de una escuela que ha iniciado su reinención. *Revista Argentina de Investigación Educativa, 1(1)*.
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. UOC.
- Hernandez, R. M., y Zurita, V. E. (2020). Accesibilidad y Virtualidad: Desafíos Para Acompañar Las Trayectorias De Estudiantes Con Discapacidad Visual. *Unc. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, 5(2)*, 220-240.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En *Metodología de la Investigación* (pp. 170-191). McGraw-Hill.
- Informe Alternativo sobre la situación de las personas con discapacidad. (s.f.). Recuperado de <https://redi.org.ar/informe-alternativo-sobre-la-situacion-de-las-personas-con-discapacidad-en-argentina/>
- Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen. (s. f.). Edu.ar. de <http://nsdelcarmen.edu.ar/site/>
- Instituto Parroquial San Pablo Apóstol. (s. f.). Ipsanpablo.com. de <http://www.ipsanpablo.com/#/inicio>
- Kraus, G., Formichella, M. M., y Alderete, M. V. (2019). El uso del Google Classroom como complemento de la capacitación presencial a docentes de nivel primario. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, (24)*, 79-90.

- Ley N° 9870 “Ley Provincial de Educación”. Boletín Provincial, 6 de enero de 2011.
- Ley N° 10.728. “Córdoba inclusiva”. Provincia de Córdoba. Boletín Provincial. 16 de diciembre de 2020.
- Ley N° 24.314 “Accesibilidad de personas con movilidad reducida”. Boletín Oficial de la República Argentina, 15 de marzo de 1995.
- Ley N° 26061. “Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes”. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de octubre de 2005.
- Ley. N° 26.206. “Ley de Educación Nacional”. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Ley N° 26.653 “Ley de Accesibilidad de la Información en las Páginas Web de Argentina”. Boletín Oficial de la República Argentina, 30 de Noviembre de 2010.
- Ley N° 26.653. “Accesibilidad Web”. Boletín Oficial de la República Argentina, 5 de noviembre de 2010
- Linne, J. (2022). Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 32(1), 128-141.
- Martín-Barbero, J. (2006). “La razón técnica desafía a la razón escolar”, en Narodowski, M., Ospina, H., Martínez Boom, A. (eds.). *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Noveduc.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Paidós.
- Meneses, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. UOC
- Ministerio de Educación de Argentina y el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas. Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. ENCP. (2021). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/se-presentaron-los-resultados-del-estudio-sobre-la-continuidad-pedagogica-de-estudiantes>
- Moodle-Open-source learning platform. (s. f.). Moodle.org. Recuperado de <https://moodle.org/?lang=es>
- Montiel Corena, B., Monterrosa Romero, M., y Solar Fuentes, S. (2021). Let´s learn together: una apuesta didáctica y tecnológica a la inclusión educativa. Inclusión educativa en la asignatura de inglés a través de una secuencia didáctica basada en el trabajo colaborativo en los estudiantes con discapacidad auditiva del nivel de básica secundaria del INPES en el periodo 2020-2021 (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
- Organización de las Naciones Unidas. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación general núm. 25 (2020), relativa a la ciencia y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 15, párrafos 1 b), 2, 3 y 4, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Disponible en <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=4slQ6QSmIBEDzFEovLCuW1a0Szab0oXTdImnsJZZVQdxONLLJiul8wRmVtR5KxxLzuUDRAHekwkN5TORKvJMU1VKxrMxObxs%2FDsJvDhxvqOCxl3O9EgVSOVWPWHHkK>
- Organización de las Naciones Unidas. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1995). Observación general N° 5. Disponible en: <https://www.escr-net.org/es/recursos/observacion-general-no-5-personas-con-discapacidad>

- Organización de las Naciones Unidas. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999). Observación general N° 13. Disponible en: <https://www.escr-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Nueva York, Estados Unidos de América. 16 de diciembre de 1966. Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Pascolini, R., y Fernandez, A. (2015). Las aulas virtuales, dos enfoques para su implementación. UNLA
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- Pincay Vínces, V. A. (2016). Implementación de la plataforma Google Classroom como herramienta de productividad bajo el modelo SAAS y su aplicación en entornos virtuales de EA para la autogestión docente como complemento a la modalidad presencial (Doctoral dissertation, Universidad de Guayaquil. Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas. Carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales).
- Resolución CFE N° 155/11 . Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina. 13 de octubre de 2011.
- Resolución CFE N° 174/1. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina. 13 de junio de 2012.
- Resolución CFE N° 311/16. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina. 15 de diciembre de 2016.
- Resolución N° 1825/18..Boletín Provincial. 8 de Noviembre de 2018. Córdoba, Argentina.
- Roma, M. C. (2021). La accesibilidad en los entornos educativos virtuales: Una revisión sistemática. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 6.
- Rodríguez, G., Laitano, M. I., y Andres, G. D. (2013). Análisis propositivos para la construcción de entornos accesibles en educación superior. *Revista IRICE*.
- Rubinstein, S., Arrospide, O., y Franco, V. (2021). Educación Física, virtualidad y estudiantes en situación de discapacidad. ¿Un camino a la inclusión en Educación Secundaria en Uruguay? En 14° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 18 al 23 de octubre y 1 al 4 diciembre de 2021 Ensenada, Argentina. Educación en Pandemia y Pospandemia. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.
- Schwal, M. A. (2022). El confinamiento y la vuelta a clases en Argentina: relatos de docentes sobre la desigualdad en pandemia. *Texto livre*, 15.
- Sinisi, L. (2012). Políticas Socio-educativas: de la integración a la inclusión escolar. ¿ Cambio de paradigma? *Revista Espacios*, 49, 59-70.

- Tedesco, J.C. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- Taylor, S. J., y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Toledo, G. A. (2021). Universidad y accesibilidad: configuraciones de apoyo para el aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad. La urgencia y excepcionalidad de la pandemia. Experiencias en la Universidad Nacional de General Sarmiento. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, (23), 44-57.
- Valenzuela-Zambrano, B., y Pérez-Villalobos, M. V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y educadores*, 16(1), 66-79.
- Von Sprecher, R. (2009). Nociones de conocimiento, ciencia e investigación social. P. Emanuelli y D. Egidis. *Herramientas de Metodología para investigar en comunicación: Conceptos, reflexiones y ejercicios prácticos*, 11-44.

