



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Continuidad Pedagógica por el Covid-19

El impacto de la educación virtual en estudiantes de la modalidad especial

Estudiante: Bandín, Alejandro Roberto

Legajo: 30842

Director/es: Roma, María Cecilia

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciado en Educación con Orientación en Gestión, Planeamiento y Evaluación Educativa

2023

FORMULARIO DE AUTORIZACION PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha 30 de noviembre de 2023

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación

Lugar y fecha: Buenos Aires, 30 de noviembre de 2023

Firma y aclaración del autor: Alejandro Bandín



Índice

Resumen.....	5
Introducción.....	6
Planteamiento del Problema.....	8
Objetivos.....	9
<i>Objetivo General</i>	9
<i>Objetivos Específicos</i>	9
Supuesto de Investigación.....	10
Fundamentación.....	11
Estado del Arte.....	14
Marco Teórico.....	21
La Continuidad Pedagógica.....	21
La Modalidad Especial en el Sistema Educativo Argentino.....	22
Posicionamientos sobre los Procesos de Aprendizaje por la Pandemia por el Covid-19.....	23
Tensiones entre la Educación Estatal y la Educación Privada.....	25
Las Trayectorias Escolares.....	26
La Relación Escuela – Familia.....	29
Método.....	31
Diseño.....	31
Participantes.....	31
Instrumento y Técnicas de Recolección de Datos.....	32
Técnica de Análisis de Datos.....	32
Procedimiento.....	33
Resultados.....	34
Tabla 1.....	34
Tabla 2.....	35
Tabla 3.....	36
Tabla 4.....	37
Tabla 5.....	38
Tabla 6.....	39

Tabla 7.....	40
Tabla 8.....	41
Tabla 9.....	42
Tabla 10.....	43
Análisis de los resultados.....	44
<i>Eje 1: las video llamadas y las trayectorias escolares.....</i>	44
<i>Eje 2: la socialización y el estado anímico de los/as estudiantes.....</i>	46
<i>Eje 3: la relación institución – familia.....</i>	48
Discusión.....	50
Aportes y Contribuciones de la Investigación.....	53
Limitaciones de la Investigación.....	54
Referencias.....	55
Anexos.....	62
Anexo I: esquema de entrevista semiestructurada.....	62
Anexo II: transcripción de las entrevistas.....	63

Resumen

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se transformaron repentinamente debido a las causas y consecuencias provocadas por la pandemia por el Covid-19 y el posterior aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) propuesto por el Gobierno Nacional. Tanto docentes como estudiantes en general se han visto forzados/as a adaptarse a las imprevistas necesidades contextuales y pedagógicas, recurriendo a los dispositivos y entornos virtuales para llevar adelante la continuidad pedagógica. Estos retos provocaron ciertas dificultades vinculadas a las trayectorias escolares y los procesos de socialización, pero también nuevas oportunidades de comunicación y de acceso a la información y el conocimiento, como así también la presencia y el rol fundamental de las familias. De esta manera, la presente investigación se propuso como objetivo general conocer cómo impactó la educación virtual por la pandemia del Covid-19 a estudiantes con discapacidad, en relación a la continuidad pedagógica, desde las voces de las familias. Para ello se analizan los testimonios de 18 familiares de estudiantes con discapacidad de dos instituciones educativas de modalidad especial del partido de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires, una de gestión estatal y otra de gestión privada. Es así que la metodología utilizada es de tipo cualitativa con un diseño fenomenológico con un enfoque empírico, donde se han realizado entrevistas semiestructuradas de 10 preguntas. Los resultados cristalizan las barreras que se han encontrado durante el proceso de traspaso a la modalidad virtual, ya sea desde las trayectorias escolares hasta los estados anímicos de los/as estudiantes, como así también se evidenció el papel que cumplieron las familias desde su rol de acompañamiento tanto afectivo como emocional y pedagógico.

Palabras Claves: pandemia, discapacidad, educación, virtualidad, familias

Introducción

La pandemia por el Covid-19 dió lugar a que tanto en Argentina como en otros países se lleven adelante políticas de confinamiento y cierre de actividades presenciales. En este sentido, estas medidas inscriptas en el Decreto 297/2020 obligaron a que los sistemas educativos tengan que llevar adelante sus propuestas de enseñanza hacia plataformas digitales como intento de solución para que pueda darse una continuidad pedagógica de todos/as los/as estudiantes escolarizados/as (Tenti Fanfani, 2022).

La denominada continuidad pedagógica, según la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires - DGCYE - (2021), organismo cuya función es la de promover el diálogo entre las identidades locales, regionales y nacionales a través de los programas de enseñanza, la describe como aquel proceso por el cual los diversos agentes del sistema educativo, en función a su grado de responsabilidad, diseñan e implementan estrategias para que los/as estudiantes de los niveles inicial, primario y secundario, puedan continuar sus estudios más allá de la singularidad de las situaciones que atraviesan tanto una institución educativa como la sociedad en general, como pueden ser suspensión de energía eléctrica, falta de agua corriente, paro de transportes, entre otros, y que ninguna de ellas es motivo para discontinuar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se establecen desde el Sistema Educativo.

Por otra parte, según el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2011) la modalidad especial es una de las ocho modalidades del sistema educativo, y que ésta, establecida en la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006, propone asegurar el derecho a la educación en todos los niveles y modalidades, a las personas con discapacidad, garantizándoles un conjunto de servicios en escuelas especiales y comunes, desde la primera infancia hasta la adultez. Además, dentro de la modalidad especial, se encuentra una subdivisión de instituciones que cada una de ellas comprende los diferentes tipos de discapacidad enunciados en la Ley de Educación Nacional 26.206, art. 11, inciso n), a saber: física, auditiva, visual, sordoceguera, intelectual, psicosocial (mental), y múltiple.

La discapacidad intelectual puntualmente, que según la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), en su clasificación de trastornos mentales del Manual de

Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) identifica a la misma como un trastorno del desarrollo caracterizada por una significativa deficiencia en el funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas en los dominios conceptuales, sociales y prácticos. Además, alude a que para que la discapacidad intelectual sea conceptualizada como tal, debe cumplir con los criterios de deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, el pensamiento, la planificación, entre otros; la deficiencias del comportamiento adaptativo, como la autonomía y la responsabilidad social; y el inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo, como la comunicación, y/o la participación social en la escuela, la comunidad, etc.

En esta línea, Tenti Fanfani (2022) sostiene que implementando diversas estrategias y atendiendo las singularidades de estudiantes de Educación Especial, los equipos directivos, docentes, y diferentes profesionales, elaboraron un nuevo formato del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la migración hacia la educación virtual, el cual se basa en una comunicación mucho más constante con las familias, cuyo objetivo fue sostener los vínculos con ellas y con los/as estudiantes, como así también repensar las prácticas docentes, y lograr que las/os estudiantes con discapacidad pudiesen continuar su proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente acompañándolos/as desde lo emocional a transitar la vida en pandemia.

El hecho de adaptar el derecho a la educación a plataformas digitales para todos los niveles obligatorios de enseñanza y sus modalidades, no es garantía de que las trayectorias escolares continúen sin ningún tipo de modificación y/o interrupción. En este sentido, tanto las escuelas, como los/as docentes, estudiantes y familias se vieron en la obligación de acceder a la educación virtual de un día para el otro, sin ningún tipo de formación ni preparación al respecto (Dubrovsky et al., 2022).

En este contexto, la inserción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, impactó necesariamente en el proceso de aprendizaje de las/os estudiantes, en el rol del/la docente, en la transmisión y secuenciación de contenidos, o en las formas de evaluación (Aguilar Gordón, 2020).

Gluz (2021) al respecto, menciona que el impacto no se dió solamente en términos de continuidad pedagógica de los/as estudiantes, sino que también en todo lo que concierne al mundo familiar y/o personal de cada estudiante, generando

modificaciones también en los estados de ánimo, el humor, la sociabilidad, la predisposición para seguir estudiando, las ganas de hablar por teléfono con familiares, la independencia para realizar tareas de la escuela, entre otros.

Planteamiento del Problema

La interrupción de la continuidad pedagógica por el Covid-19 durante el año 2020, se reflejó en dos escuelas de modalidad especial, una de gestión estatal y otra de gestión privada, del partido de Tres de Febrero de la Provincia de Buenos Aires, en donde el investigador como docente de educación musical especial de estas dos instituciones (antes, durante y post ASPO), identificaba que la continuidad pedagógica de los/as estudiantes se empezaba a discontinuar e iban apareciendo diversas problemáticas vinculadas además a los estados anímicos, las trayectorias escolares y la participación de las familias, a medida que la suspensión de clases presenciales se extendía durante todo ese año.

Es así que han surgido interrogantes tales como ¿cómo harán los/as chicos para hacer las actividades desde sus casas sin la presencia y adaptación didáctica de sus docentes especializados/as? ¿cómo harán para manifestarle a sus familias sus emociones en función a cómo está impactando en ellos/as el no ir a la escuela? ¿De qué manera las familias podrán acompañar a los/as estudiantes cuando en muchos casos no tienen vocabulario o carecen de poder expresar sus emociones?, entre otras inquietudes.

Precisamente, trabajos como el de Amado et al., (2021) que abordan la temática de las voces de los/as estudiantes con discapacidad en relación al cambio de metodología académica y las barreras de aprendizaje por la pandemia por el Covid-19 permiten marcar un antecedente clave al presente proyecto de investigación, para poder delimitar como mayor precisión determinadas variables, ya que en el trabajo mencionado se trabaja con estudiantes de una Centro Social de Colombia que alberga estudiantes con diversas discapacidades de entre 11 y 17 años; mientras que el proyecto que presentamos se enmarca en el territorio nacional, en dos escuelas de modalidad especial y con estudiantes con discapacidad intelectual particularmente, pero atendiendo a los testimonios de las familias.

Por ello, la necesidad de tematizar, problematizar e investigar sobre estas cuestiones en un trabajo de investigación, contemplando una población de 18 familias de ambas instituciones, en donde se trabajaron las variables de la continuidad pedagógica, los procesos de socialización interrumpidos y su impacto emocional en los/as estudiantes y el rol de las familias durante lo que duró la educación virtual.

Además, los primeros datos fueron recolectados de manera virtual a través de entrevistas, y la investigación se llevó a cabo durante los meses de agosto a diciembre de 2022.

A raíz de lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo afectó a los/as estudiantes con discapacidad las dificultades en la continuidad pedagógica, desde las voces de las familias?

Objetivos

Objetivo General

La pregunta de investigación da pie para comprender cuál es el objetivo general de este trabajo:

- Conocer cómo afectó la educación virtual por la pandemia del Covid 19 a estudiantes de la modalidad especial, de una escuela de gestión estatal y otra privada, del partido de Tres de febrero de la Provincia de Buenos Aires, en relación a la continuidad pedagógica, desde las voces de las familias de los/as estudiantes.

Objetivos Específicos

Se plantean los siguientes objetivos específicos para ser abordados:

- Describir cómo afectó la educación virtual en las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en relación a las video llamadas y las actividades asincrónicas.
- Identificar y analizar el grado de continuidad pedagógica en términos de vínculo institución – familias.

Finalmente, en relación a la viabilidad del presente trabajo, se cuenta con la experiencia de la educación virtual de las escuelas mencionadas y las voces de las familias para recoger información, por lo que se cuenta con los recursos y herramientas para llevarlo a cabo.

Supuesto de investigación

Esta investigación parte del siguiente supuesto: la continuidad pedagógica en la educación virtual de estudiantes con discapacidad en la modalidad especial generó cambios en los hábitos y trayectorias escolares y cotidianas, motivo por el cual se decide profundizar un poco más sobre esos cambios y atenderlos desde la presente investigación.

Fundamentación

A partir del 16 de marzo del año 2020, siguiendo lo expresado por Artopoulos (2020) el Gobierno Nacional estableció la suspensión de las clases presenciales en los niveles inicial, primario y secundario, mediante la Resolución 108/2020, en todas sus modalidades y en los institutos de educación superior de todo el país. Esto lo realizó a través del Ministerio de Educación, el Consejo Federal de Educación y coordinando con los diversos organismos competentes a nivel nacional.

Además, dice el autor, que dicha medida, dictaminada a raíz de la emergencia sanitaria por la pandemia del coronavirus (COVID-19), fue adoptada en consonancia con el conjunto de resoluciones dictadas para asegurar la salud de la población en su conjunto, conforme a las recomendaciones del Comité Interministerial y la Organización Mundial de la Salud.

En este sentido, Gluz (2021) comenta como el Ministerio de Educación de la Nación, y los distintos organismos competentes de todas las jurisdicciones, pusieron en marcha la elaboración e implementación de diversas medidas y estrategias para dar continuación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de todas las escuelas del país, a través de un sistema multiplataforma. A tal efecto, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020) creó y ejecutó la Política Educativa “Seguimos Educando”, la cual disponía de una serie de dispositivos en su web para dar respuesta a los más de diez millones de estudiantes pertenecientes al sistema educativo obligatorio y los casi dos millones quinientos mil docentes en términos de continuidad pedagógica.

En palabras de Dubrovsky et al., (2022) los dispositivos, recursos, materiales y estrategias de la Política Educativa incluyeron no solo soportes en la web, sino que también la producción y emisión de programación radial y audiovisual a través de las señales dependientes de la órbita de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública, y la producción y distribución de material impreso para las comunidades educativas sin acceso a internet.

El Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales - SIEMPRO (2021), organismo cuya función principal es diseñar e implementar sistemas destinados a producir información que permitan diagnosticar el impacto de los programas sociales, menciona que este pasaje hacia una modalidad no presencial de

enseñanza y aprendizaje fue configurándose en un escenario diverso, alcanzando diversas dimensiones de la sociedad, como la familiar, la social y, fundamentalmente, una comunidad escolar heterogénea..

Sin embargo, la política educativa *Seguimos Educando* no fue garantía de que la educación siguiera su curso de la misma manera que en su formato histórico presencial, sin presentar fisuras, desviaciones, complicaciones o deserciones en la escolaridad. En este sentido, el SIEMPRO (2021), plantea que los problemas y desafíos de la educación a distancia propuesta por el Ministerio de Educación que enfrentan quienes forman parte de la comunidad educativa, estudiantes, docentes, personas adultas referentes, equipos directivos y de supervisión, no tuvieron su punto de inflexión en los soportes, recursos, estrategias para el acceso a los materiales didácticos puestos a disposición desde la Política Pública, sino en la complejidad de garantizar la continuidad pedagógica.

En este sentido, la Ley de Educación Nacional 26.206 (2010) establece los principios irrenunciables que se le atribuyen a la escuela, en función a los diversos procesos de socialización que se dan en sus lógicas de tiempo-espacio (salón de clases, recreos, pasillos, patios, etc) y que impactan transversalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que, se vieron interrumpidos por la suspensión de las clases por el decreto mencionado con anterioridad.

Ahora bien, según Tenti Fanfani (2022) analizar la continuidad pedagógica a través de la educación virtual por la pandemia del Covid 19, entendida como una situación fortuita e inédita, en la que toda la comunidad educativa se vio involucrada en sostener la enseñanza sin la presencialidad en las escuelas, surge la interrogante si este impacto es igual para estudiantes de escuelas comunes como para estudiantes de escuelas especiales.

En la Argentina, según la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) la Educación Especial está orientada por el principio de inclusión educativa (inciso n, Artículo 11 de la Ley de Educación Nacional) y brinda atención educativa en casos específicos que no puedan ser abordados por la educación común. Según la Res. 155/11 de CFE (2011), la educación especial se define como modalidad, e implica brindar a los/as alumnos/as con discapacidad la pertenencia a los niveles del sistema, superando definiciones anteriores que aludían a subsistemas fragmentados.

Por otra parte, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2011) establece que, entre los fines y objetivos de la política educativa, la Ley de Educación Nacional debe brindar a las personas con discapacidades temporales o permanentes una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. En este sentido, se establece que las personas con discapacidad no deben quedar excluidas del sistema general de educación, y tienen que acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, en igualdad de condiciones en la comunidad en la que vivan. Además, dicho Ministerio sostiene que deben realizarse los ajustes necesarios y razonables en función de las necesidades y requerimientos individuales, en el marco del sistema general de educación para facilitar su formación efectiva, y se faciliten medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Es así que la continuidad pedagógica, es el disparador para entender cómo han sido atravesadas todas estas variables por la no presencialidad y la educación virtual por la pandemia del Covid 19 en el presente trabajo, donde se pondrá el foco en las voces de las y los estudiantes como así también en las de sus familias en relación a la continuidad pedagógica en la modalidad especial de la Escuela N° 501 “Paulo Freire” de gestión estatal, y de la Escuela “Siembra: escuela de comunicación y lenguaje” de gestión privada, ambas del Partido de 3 de Febrero de la Provincia de Buenos Aires; siendo ellos los sujetos de principal interés del presente trabajo de investigación.

Estado del Arte

Para poder poner en valor la pertinencia y actualización del presente trabajo de investigación, se recurrió a una revisión de la literatura cercana de los últimos 3 años, en donde se realizaron hallazgos interesantes para vincular con el objeto de estudio del presente trabajo de investigación. Por ejemplo, el caso de Schwamberger y Grinberg (2021) en donde su objeto de estudio se basó en los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad y cómo estos se vieron afectados por cuestiones del ASPO por el Covid-19. Desde un enfoque cualitativo de investigación, a través de entrevistas en profundidad y encuestas semi-estructuradas, se indagó sobre las prácticas docentes desplegadas en tiempos de COVID-19 para dar respuesta a la continuidad pedagógica. La población entrevistada fueron 50 docentes que acompañan las trayectorias de estudiantes con discapacidad (maestras de apoyo a la inclusión) de diferentes escuelas de modalidad especial del partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires. Al respecto, a través de los relatos docentes, los principales resultados arrojaron que las condiciones materiales, como la conectividad, los recursos y las necesidades básicas insatisfechas de sus estudiantes (refiriendo por ejemplo a alimentación, vestimenta y vivienda) son las condiciones que más dificultaron la continuidad pedagógica de las/os estudiantes con discapacidad.

Otro caso similar es el abordado por Armas-Alba y Alonso-Rodríguez (2021) donde su objeto de estudio radica en la realización de una revisión sistemática en la base de datos Scopus¹ sobre el uso de las TIC y la respuesta educativa de docentes a estudiantes con discapacidad durante la pandemia por el Covid-19. Para la búsqueda y selección de fuentes para dicha investigación y análisis, se establecieron criterios de inclusión y exclusión dentro de artículos, documentos y estudios relacionados con TIC, discapacidad, necesidades educativas especiales y Covid-19.

A tenor de lo expuesto, los resultados confirman por un lado que las TIC son imprescindibles para responder a las necesidades formativas de estudiantes con discapacidad, y por otro lado, concluyen que se hace necesario el perfeccionamiento de docentes, estudiantes y familias en el uso de los dispositivos electrónicos. Además,

¹ Base de datos sobre referencias bibliográficas y citas de la empresa Elsevier, de literatura peer review y contenido web de calidad.

se constató que el apoyo de estas últimas es un elemento fundamental en la mejora de la educación de los/as estudiantes.

Para complementar esta experiencia de Armas-Alba y Alonso-Rodríguez et al., (2021), realizaron un estudio cualitativo para analizar el impacto que tuvo la pandemia en personas con discapacidad intelectual y de desarrollo, y las medidas de respuesta aplicadas por el gobierno nacional durante el confinamiento. El mismo se realizó con una población de 582 personas con dicha discapacidad respondiendo una encuesta online, donde el 66,8% respondió independientemente y el 23,2% restante fue respondido por un familiar. Los resultados que nos interesan para este trabajo de investigación son los referidos al impacto en la continuidad pedagógica. Al respecto, los mismos arrojaron que los apoyos y las políticas educativas propuestas durante el ASPO en términos educativos, han sido condicionadas por el contexto social y familiar de cada persona, es decir, que los que vivían con su familia dependían en gran medida de ellos y de ellas.

Paralelamente, una investigación realizada por Omaña y Alzolar (2017) que tiene como objeto de estudio indagar acerca de las estrategias pedagógicas aplicadas por docentes de una escuela primaria de Venezuela en estudiantes con discapacidad, en busca de conocer la necesidad de formación de docentes sobre el proceso de inclusión educativa. La metodología fue de tipo cualitativo, ubicada dentro de la modalidad investigación acción participante, a través de entrevistas semiestructuradas a 7 docentes de la institución. Los resultados mostraron la falta de información de los/as docentes sobre discapacidad y el empleo erróneo de estrategias para la inclusión.

Hasta aquí, parece evidente que la continuidad pedagógica está inevitablemente ligada a la utilización de las TIC, con un fuerte tinte de acompañamiento por parte de las familias, ya que este binomio parece ser el colchón de los procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, hay más para seguir revisando, como por ejemplo el estudio de Yadarola et al., (2021) que partió del objeto de estudio en indagar si los apoyos desarrollados desde la escuela durante el ASPO en Argentina favorecen la inclusión, los aprendizajes y la autonomía de estudiantes con discapacidad intelectual desde las voces de sus familias. Para esto, se llevó adelante un diseño exploratorio descriptivo a

través de una muestra intencional. Se implementó como instrumento de recolección de datos un cuestionario semiestructurado que respondieron 40 familias de dichos estudiantes que asisten a escuelas comunes de gestión estatal y privada de diferentes provincias argentinas. Los resultados más relevantes demostraron que las familias recibieron muy poca orientación y estrategias personalizadas para ayudar a sus hijos/as durante la continuidad pedagógica en el ASPO y que fueron las madres quienes asumieron, en gran medida, dicha tarea de acompañamiento en el hogar.

Sumamos a esta mirada de las voces de estudiantes con discapacidad y sus familias en relación a la continuidad pedagógica durante el ASPO, el trabajo de Amado et al., (2021) cuyo problema a investigar fue conocer las narrativas de estudiantes con discapacidad en función a las barreras para el aprendizaje y la participación en un entorno de educación virtual vinculado con el ASPO por el COVID-19. La metodología implementada fue de tipo cualitativa con un diseño narrativo, cuya población estuvo compuesta por 10 estudiantes del Centro Social del municipio de Yopal (Bucaramanga, Colombia) que respondieron a preguntas de entrevistas semi-estructuradas. Los resultados más relevantes refieren a que desde la perspectiva de los/as estudiantes con discapacidad, se vieron afectados/as en sus dominios emocionales y mentales, manifestadas por medio de la timidez, el retraimiento, conductas de aislamiento, poco asertividad, problemas de atención y sociales. Además, evidencian que el rendimiento académico y el desempeño del alumnado con discapacidad se ve afectado al momento en que dentro de la institución educativa y en el hogar se presentan barreras encaminadas al proceso de aprendizaje, lo cual genera un impedimento en el desarrollo adecuado del estudiante dentro de la comunidad educativa y falencias en su resultado académico.

Esta última investigación tiene una fuerte pertinencia en la revisión literaria del presente trabajo de investigación, ya que la misma busca identificar las experiencias que los estudiantes con discapacidad de una institución educativa tuvieron frente al cambio de metodología educativa durante el ASPO, trayendo consigo alteraciones en las estrategias académicas que habitualmente se venían desarrollando y en el crecimiento emocional de ellos/as.

En consonancia a la anterior, la investigación de Schwamberger (2022), cuyo objeto de estudio es relatar la experiencia de estudiantes con discapacidad intelectual

en escuelas secundarias emplazadas en contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires, busca ponerle voz a estudiantes con discapacidad que transitaron la escolaridad durante el confinamiento. Desde una metodología cualitativa con un diseño descriptivo, se realizaron cuatro entrevistas individuales en profundidad a la población destinataria que fueron dos estudiantes con discapacidad intelectual que transitan su escolaridad en dos escuelas secundarias. Los resultados más importantes se agruparon en dos ejes: uno, referido a los obstáculos en cuarentena y que recupera la falta de motivación que sentían al no ir a la escuela, ya que no podían hacer los “gestos mínimos” que habitualmente hacían (dar la bienvenida, saludar, mirar, acompañar, hablar, escuchar, ceder, entre otros), como así también el temor al contagio si salen de sus casas o a la muerte misma. El otro eje, referido a las oportunidades en cuarentena, pone en valor la posibilidad de comunicarse y conectarse a través de las TICS en tiempos donde hay mucha angustia social. Para ello, los resultados muestran además, que las familias jugaron un rol fundamental en ayudar a los estudiantes a utilizar los dispositivos electrónicos para la continuidad pedagógica y los vínculos.

Por otra parte, se destaca el trabajo de Soubeste et al., (2023) cuyo problema de investigación es describir el impacto del ASPO en el acompañamiento de niños/as con discapacidad, más específicamente con trastorno del espectro autista (TEA). La metodología utilizada fue de carácter exploratorio descriptivo enfocado en evaluar el impacto del ASPO por COVID-19 en personas con diagnóstico de TEA en la provincia de Misiones con relación al acceso a las terapias, la continuidad pedagógica y la utilización de estrategias en el hogar. Se realizaron encuestas virtuales semiestructuradas a 80 madres, padres y tutores de estudiantes con TEA. Los resultados revelaron que el ASPO incidió en la cantidad de terapias y la modalidad en que se llevaban a cabo antes de decretarse el mismo. Además, en función a la continuidad pedagógica, un 74% de los/as encuestados/as contaba con un/a docente integrador/a, y el 84% manifestó la necesidad de trabajar con adecuaciones en los contenidos y metodología de presentación del material didáctico. Por otra parte, el 77% de las personas con TEA tuvo las adecuaciones curriculares requeridas, y el 100% de los encuestados con acceso a ellas contaba con figuras de apoyo del/a docente integrador/a.

Finalmente, se realizó una pregunta abierta opcional que apuntó a saber cómo el aislamiento había favorecido o perjudicado el desarrollo de los y las estudiantes con TEA. Entre los puntos a favor se encontró la importancia de disponer de tiempo en familia como una oportunidad para compartir y dimensionar habilidades y necesidades, con una incidencia beneficiosa en el desarrollo y aprendizaje. Además, se reconoció el avance en la comunicación y el lenguaje a partir de la interacción en el entorno del hogar y el vínculo con familiares, sobre todo en un ambiente tranquilo.

Seguidamente, se revisó el trabajo de Elisondo et al., (2021) cuyo problema de investigación radica en analizar, desde la perspectiva de docentes y estudiantes con discapacidad, experiencias educativas en contextos de la educación virtual por la pandemia. La metodología fue a través de un enfoque cualitativo fenomenológico, en el que participaron 20 estudiantes y 14 docentes de nivel secundario, de modalidad especial y de adultos, de diferentes escuelas de la provincia de Córdoba. Se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de datos, como entrevistas y narrativas por ZOOM o WhatsApp, narrativas orales enviadas por audios y videos en WhatsApp y registros fotográficos de narrativas escritas.

Posteriormente, los resultados fueron agrupados en cuatro categorías: la primera evidencia las desigualdades sociales y económicas que se visibilizan a partir de las expresiones de la población participante. En este tópico, las voces de los y las participantes muestran gran preocupación por las dificultades económicas que atraviesan por la cuarentena y el ASPO e impactan en los procesos de enseñanza - aprendizaje, dificultando en muchos casos la continuidad pedagógica. Además, la conectividad y los costos que ésta implica también acentuaron las desigualdades mencionadas.

La segunda categoría subraya desigualdades de género y sobrecarga de actividades laborales, domésticas y de cuidado en las mujeres. Así, las estudiantes y las docentes que participaron del estudio relatan experiencias que implican al trabajo doméstico, el cuidado de otras personas y actividades académicas. Éstas parecen tener a cargo de manera simultánea un abanico de actividades y responsabilidades.

La tercera categoría pone el foco en la diversidad y complejidad de las emociones vivenciadas por la población entrevistada en tiempos de pandemia.

Evidentemente, ésta categoría nos interesa en especial a las demás, ya que articula directamente con los objetivos propuestos en el presente trabajo. Volviendo a la tercera categoría, la mayoría de la población entrevistada evidencia haber sentido diversas emociones durante el ASPO. Manifiestan extrañar a compañeros/as y docentes, como así también han echado de menos situaciones cotidianas y experiencias compartidas en la institución educativa. Además, aparecen expresiones que evidencian la importancia de los vínculos afectivos en la escuela y también estrategias para seguir en contacto con la comunidad educativa en general. De esta manera, el lugar del cuerpo, de la interacción, los sentidos y la necesidad de estar vinculados/as en la presencialidad es moneda corriente en los relatos de los/as entrevistados/as.

La cuarta categoría refiere a procesos de cambios en las prácticas de enseñanza a partir de diferentes estrategias y recursos. A tenor de esto, los/as docentes generan diferentes herramientas, recursos y estrategias para poder seguir enseñando; y es así que no aparecen propuestas únicas, sino mixturas y collages de tareas, materiales y formas de comunicación, como por ejemplo con textos, audios, videos, fotos, etc. Además, en estos collages se construyen las particularidades y condiciones de los/as estudiantes con discapacidad y de su contexto socio-económico.

Por otra parte, se revisó el trabajo de Alderete Schwal (2022) cuyo objeto de estudio radica en analizar el desarrollo de la enseñanza a estudiantes con discapacidad en la educación secundaria común durante la educación virtual por el ASPO. La metodología utilizada es de carácter cualitativa descriptiva, a través de entrevistas semiestructuradas a 16 docentes del nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, con el fin de indagar en las prácticas, discursos, opiniones y relaciones de los/as docentes, desde su propia subjetividad y respecto de sus estudiantes con discapacidad.

Los principales resultados de la investigación, evidencian una falta de preparación previa para la educación inclusiva. Además, se observa un esfuerzo físico, emocional y psicológico de los/as docentes para preparar las clases a distancia y tener un seguimiento personalizado de cada estudiante con discapacidad. Finalmente, al momento del regreso escalonado a la presencialidad, se destaca la importancia de la misma y la revinculación de dichos estudiantes ha impactado de manera significativa

en sus estados de ánimo en relación a cómo se demostraron durante la educación virtual por el ASPO.

Por otra parte, la educación virtual puso en evidencia las desigualdades entre los/as estudiantes con discapacidad, generando una escasa participación o incluso la deserción de muchos/as de ellos/as según sus posibilidades de acceso a las TIC.

Para finalizar el apartado de la revisión de la literatura, citaré la experiencia del trabajo realizado por Gluz et al., (2021) en donde ponen el foco en las políticas de continuidad pedagógica. A través de una metodología cuali-cuantitativa se analizaron los procesos de acompañamiento pedagógico en el marco de la suspensión de clases presenciales y el retorno progresivo a las aulas. En este sentido, los autores tomaron fuentes secundarias y primarias de información para revelar que casi el 50% de la población bonaerense tiene dificultades para el acceso a los servicios básicos.

Estas desigualdades impactaron directamente en la continuidad pedagógica en términos de recursos y accesibilidad, ya que el Estado tuvo que dar respuestas vinculadas al sostenimiento del vínculo pedagógico, a la problemática de la reorganización de los contenidos, y la evaluación y acreditación (Gluz y otros, 2021), además de la desigualdad en los servicios básicos.

De esta manera, este estudio permite aproximaciones al contexto de investigación del presente trabajo por tener características territoriales del mismo Distrito y abordar las problemáticas y variables vinculadas a la continuidad pedagógica.

Marco Teórico

La Continuidad Pedagógica

La denominación del presente trabajo de investigación refiere puntualmente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan de manera organizada, gradual y secuenciada en las instituciones escolares. Al respecto, la DGCYE (2021) establece que la continuidad pedagógica apunta a la necesidad de que los actores del sistema educativo provincial, lleven a cabo de manera consensuada las estrategias que van a implementar para garantizar el aprendizaje de las/os estudiantes, más allá de los problemas coyunturales o de las emergencias.

Al poner el acento en más allá de los problemas o emergencias, este proceso de continuidad es un eje fundamental en el que se apoya el presente trabajo, ya que el mismo aborda tanto las trayectorias escolares como los lazos entre las/os estudiantes y las instituciones escolares, tanto en cuestiones académicas como personales y socializantes, entendiendo al vínculo pedagógico, según Artopoulos (2020) como un lazo social inevitable, que requiere persistencia, consolidación y duración en el tiempo, y que, como se evidencia, debe sostenerse al margen de las situaciones fortuitas de contexto, en este caso, la educación virtual por la pandemia del Covid 19.

De esta manera, en la continuidad pedagógica se ponen en juego las relaciones que las instituciones educativas sostienen con la comunidad, con las familias, los ministerios, inspectores, supervisores, direcciones de nivel, las organizaciones sociales y comunitarias (DGCYE, 2013). La apertura, el diálogo y el reconocimiento de esos vínculos forman parte de las acciones específicas que tienen las instituciones escolares para garantizar. Además, Atencia Miró (2019) sostiene que la continuidad pedagógica aboga a todos los procesos de socialización que se dan en la escolarización y que forman parte sustancial de los aprendizajes de las/os estudiantes, ya que la educación cumple la función de integrar a los miembros de una sociedad por medio de pautas de comportamiento comunes, a las que no podría haber accedido de forma espontánea.

Sin embargo, Liberini (2018) afirma que la continuidad pedagógica muchas veces se ve interrumpida por diversos factores, y por eso, es fundamental reconocer que todas las formas de discontinuidad impactan negativamente en el cumplimiento del

derecho a la educación porque vulneran el sostenimiento en el tiempo de un vínculo pedagógico significativo.

Según la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020) tradicionalmente, y fuera de un contexto como el de la educación virtual por la pandemia del covid 19, identificar estas interrupciones suele ser complejo si las mismas forman parte de los sentidos asumidos como condiciones naturales o cotidianas por las culturas institucionales. Muchas veces, diversas formas de interrupción de la continuidad pedagógica son tomadas como algo natural o común que se da en la escolarización de niños, niñas y adolescentes. En esos casos, la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (2013) enuncia que se trata de interrupciones que no son problematizadas, que no se reconocen como un obstáculo sobre el que hay que intervenir, y que es posible que se naturalicen las consecuencias de las grandes interrupciones o discontinuidades y, de esta manera, se entiende que esas interrupciones son condiciones sobre las que no se puede incidir y no se trabaja específicamente en su atención desde el punto de vista pedagógico.

Por esto mismo, en palabras de la DGCYE (2013) la naturalización de las consecuencias de la discontinuidad pedagógica es potencialmente negativa en términos de pensar, diseñar, gestionar, implementar y evaluar estrategias posibles de intervención pedagógica para garantizar el derecho a la educación. Ignorar o no dar lugar a reflexionar y actuar sobre estas cuestiones, es dejar de lado los aspectos fundamentales que se vienen desarrollando hasta aquí y que están ligados a la continuidad pedagógica y que serán profundizadas a continuación.

La Modalidad Especial en el Sistema Educativo Argentino

Como se mencionó al principio de este trabajo, la Ley de Educación Nacional 26.206 comprende ocho modalidades de educación. En el Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009) se expresa la visión de unidad del sistema educativo como base de un trabajo compartido entre niveles y modalidades, que abarca la sala de cinco, la educación primaria y la educación secundaria con sus modalidades de educación rural,

especial, artística, de jóvenes y adultos, intercultural bilingüe, en contextos de privación de libertad y domiciliaria y hospitalaria.

Según la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) la Educación Especial está destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema. Su finalidad es brindar asesoramiento y atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Así, debe garantizarse la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. Además, establece que las autoridades jurisdiccionales, con el objetivo de asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, deben establecer las medidas necesarias para posibilitar, entre otras cosas, una trayectoria educativa integral con acceso a saberes tecnológicos, artísticos y culturales, contar con personal especializado que trabaje en equipo con docentes de la escuela común, asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, y propiciar alternativas de continuidad para la formación.

Posicionamientos sobre los Procesos de Aprendizaje por la Pandemia por el Covid 19

En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL - (2020) establece que la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste. Por ello sostiene, que para realizar los ajustes se tomaron en cuenta las características de los diseños curriculares, planes de estudio, programas, los recursos y capacidades de cada país para generar procesos de educación a distancia, los niveles de segregación y desigualdad educativa y el tiempo transcurrido del año escolar.

En el caso de Argentina, Dussel et al., (2020) advierte que cuando repentinamente los vínculos pedagógicos se suspendieron, quedó a la vista la

importancia de las instituciones educativas. Los sectores medios reclamaron que este último se hiciera cargo de la situación y frente a ese pedido algunos gobiernos difirieron en su respuesta, lo cual acarreó consecuencias que habrán de dejar marcas sociales, demográficas, económicas y culturales.

En esta línea, como se mencionó anteriormente en este trabajo, Puiggrós (2020) destaca que se puso en marcha una serie de acciones para atender la continuidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje. En este sentido, se entregaron veinte millones de cuadernillos, de 48 páginas cada tres semanas, para todos los años del sistema obligatorio y la educación inicial. También se emitieron 16 horas de televisión y 8 horas de radio semanales coordinadas con los cuadernillos. Y, en sintonía, muchas provincias replicaron localmente esas acciones, sumándose a las de carácter nacional.

Otra cuestión que la autora refiere es la función de las políticas curriculares sobre las que los funcionarios nacionales y provinciales pusieron sus esfuerzos; éstas, vinculadas a cómo son y será los saberes que aprendieron y aprenderán los educandos en esta etapa crítica y los modos de enseñar/aprender. Por un lado, surge la posibilidad de introducir cambios de contenidos al tiempo que realizar la selección indispensable para lo que reste del año escolar. Por otro, no puede negarse que la experiencia que se está viviendo reporta seguramente nuevos saberes, nuevas concepciones.

Por otra parte, Arata (2020) describe cómo la escuela es irremplazable, por lo que un Estado presente debe asegurar un aprendizaje posible y necesario que contribuya a atravesar un contexto de emergencia. Advierte que cuanto más desigual es la sociedad donde se encuentra, más importante será el papel de la escuela. Sin embargo, vamos a detenernos en una cuestión relevante que cita el autor, que son los esfuerzos desplegados para continuar enseñando, ofreciendo materiales y recursos a las/os estudiantes, que no reemplazan los complejos procesos de transmisión e intercambio que tienen lugar en la escuela; porque si bien gracias a estas acciones se pudo continuar garantizando el derecho a la educación enunciado en la Ley de Educación Nacional 26.206, estos mecanismos no reemplazan la noción y la tradición de la educación escolarizada desde su concepción nacional de aproximadamente hace 170 años atrás.

Continuando con esta mirada de que el despliegue de estrategias de políticas educativas para atender la continuidad pedagógica, Tenti Fanfani (2022) pone en evidencia cuestiones transversales al aprendizaje que trascienden el contexto de la pandemia, refiriendo a que el cierre de las escuelas y las soluciones alternativas a las clases presenciales han potenciado una tendencia que se viene gestando hace varios años, y es que en vez de discutir los sentidos y fines del sistema escolar en la actualidad y en particular de la Argentina, se discute acerca de los medios, es decir, si hay que evaluar o no, si hay que integrar y cómo hacerlo, las TICS en la escuela, qué estrategias de formación inicial y permanente se requieren para que las/os docentes dominen estos nuevos recursos, qué nuevos contenidos habría que agregar al programa escolar, las ventajas y desventajas de la distancia o lo virtual en relación con lo presencial, entre otros.

Es así, que la autora pone el acento en que los problemas estructurales siguen vigentes, ya que el interés por los temas relacionados con los medios y procedimientos pedagógicos desplaza los debates acerca de las finalidades y objetivos generales de la educación.

Tensiones entre la Educación Estatal y la Educación Privada

Abdul-Hamid (2007) enuncia que la incidencia del tipo de gestión escolar estatal o privada en el rendimiento académico viene siendo estudiada desde hace varias décadas. Por ejemplo, basándose en los resultados de las pruebas PISA 2000, concluye que el tipo de gestión escolar es una variable explicativa y significativa del rendimiento escolar, incluso luego de controlar por el entorno socioeconómico de los alumnos. Cervini (1999) por su parte, encuentra que los recursos escolares explican una parte significativa de las desigualdades en el aprendizaje. Por otro lado, Krüger y Formichella (2012) mencionan que el efecto de la gestión privada en el desempeño resulta de diferencias en el entorno socioeconómico escolar. Los autores mencionan que las escuelas de gestión privada brindan una educación de mejor calidad relativa pero no debido a su organización institucional, sino a la posibilidad de albergar estudiantes con mejores condiciones familiares para desarrollar su potencial de aprendizaje. En esta misma línea, Marchionni et al. (2013) asocian la desigualdad en el

desempeño entre tipo de escuelas a la composición socioeconómica que las caracteriza.

Estas diferenciaciones entre los estudios de campo de diversos autores, deben ser leídos en clave de derecho al acceso a la educación que se menciona en la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) ya que la misma establece en el artículo 11 inciso a) que uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional es asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. En este sentido, se prescribe que es el Estado el órgano encargado de asegurar el derecho al acceso a la educación, a todos los ciudadanos argentinos/as que se encuentren en edad escolar.

De esta manera, retomando la incidencia de la gestión estatal o privada y su contexto en las suspensiones de clases por el COVID - 19, cabe resaltar lo que menciona la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) sobre la necesidad de adecuación de esta normativa en función a los dispositivos electrónicos necesarios para sostener la continuidad pedagógica por el ASPO. Además, específicamente hablando de la modalidad especial, la cual es en donde se inscribe el presente trabajo, esta misma ley hace especial mención en el artículo 44 inciso c) el hecho de asegurar la cobertura de los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.

Estas cuestiones referidas a la brecha identificada entre las dos gestiones, son un insumo teórico y precedente fundamental para el análisis y la discusión de los resultados del presente trabajo.

Las Trayectorias Escolares

El Consejo Federal de Educación (2012), en su Resolución 174/12 establece que algunas de las pautas para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje alude a la atención que se le da a las trayectorias escolares, en tanto refieren al desempeño de los/as estudiantes a lo largo de su escolaridad en los distintos niveles de enseñanza obligatoria, observando y comparando las instancias de inicio, proceso y resultados. Este concepto alude al conocimiento individual de la historia de cada estudiante de cada escuela, teniendo en cuenta su pasado, presente y futuro.

La trayectoria invita a redescubrir a la persona en el/la estudiante, en su aula con un/a docente, compañeros/as y tiempo determinado, al aula en la escuela conducida por un equipo directivo y con todo un abanico de agentes escolares. El concepto de trayectoria invita a pensar, y sobre todo a actuar, para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio real y efectivo del derecho a la educación (OEI, 2015).

Continuando con las prescripciones del Consejo Federal de Educación (2012) la trayectoria escolar no refiere solo a recorridos personales de los/as estudiantes, sino que interpela y moviliza a las escuelas a buscar estrategias para garantizar la permanencia, la calidad educativa y el egreso de cada estudiante. En este sentido, y en total articulación con la concepción de continuidad pedagógica y las naturalizaciones que se suceden en términos de interrupción de la misma, hay discontinuidades y rupturas, tales como quienes ingresan tardíamente a las escuelas en términos de calendario escolar; están quienes abandonan, quienes tienen muchas inasistencias o repiten una o más veces el año; o bien, tienen un rendimiento menor al esperado (OEI, 2015).

Aquí se evidencia que hay una multiplicidad de factores que intervienen en las trayectorias escolares y que, cada una de ellas tiene las características e historia escolar de cada estudiante.

Para continuar, Dubrovsky et al., (2022) aborda la temática de la Pandemia en clave de educación virtual, prácticas de apoyo escolar, y el acompañamiento de trayectorias escolares desde una mirada inclusiva, entre otras temáticas. Este material es muy reciente, de septiembre de 2022 y permite tener una mirada en tiempo presente de los resabios que caracterizaron la educación virtual por la pandemia del covid 19. Los autores resaltan la concepción de las trayectorias escolares, en cuanto hablan de pensar la inclusión con dispositivos pedagógicos para lograr potenciar lo que cada estudiante trae, y cómo éstas han sufrido un gran impacto por el ASPO.

En este sentido, referencian los recursos que se utilizaron a priori al decretarse la suspensión de clases en términos de comunicación y vínculo entre los/as docentes y los/as estudiantes. Y es aquí que tomamos un concepto que se considera relevante al

respecto, y es el de trayectorias no encauzadas². Éstas, son aquellas que invitan a pensar, diseñar e implementar diversas estrategias por parte de los equipos directivos y docentes para el aprendizaje y la permanencia de las/os estudiantes en la escuela. Así, en articulación con el presente proyecto, surge la siguiente interrogante ¿cómo funcionan las trayectorias no encauzadas en escuelas de la modalidad especial? donde, además de los condicionantes socioeconómicos, la falta de presencialidad para sujetos que precisan inevitablemente de un acompañamiento para la realización de diversas actividades escolares son un desafío aún más en la educación virtual.

En relación a lo expuesto, las trayectorias educativas desde la modalidad especial son pensadas y abordadas desde una lógica integral, donde el concepto trayectoria educativa integral hace referencia a múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, que no implican recorridos lineales por el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2011). En esta línea, es relevante la participación de las/os estudiantes en la toma de decisiones y propiciando desde la escuela la formación para una ciudadanía plena en el ejercicio de los derechos culturales, políticos, civiles, sociales, y una educación que les permita desarrollar su proyecto de vida (Consejo Federal de Educación, 2010). Esto supone el análisis de condiciones institucionales y curriculares para ofrecer a los/as estudiantes todas las posibilidades que brinda el sistema educativo de cada provincia, ya que las trayectorias educativas integrales requieren, entre diversas cuestiones, de itinerarios personalizados, la atención de las necesidades educativas, sociales y subjetivas de los distintos momentos de la vida de/la estudiante (Ministerio de Educación, 2011).

Por otra parte, las escuelas de educación especial tienen una matrícula cada vez más compleja en la atención a las personas con discapacidad y enormes desafíos en relación con las trayectorias educativas integrales (Consejo Federal de Educación, 2010), y en este sentido cabe preguntarse a ¿qué rol ocupan las escuelas y las familias en el acompañamiento de las trayectorias educativas integrales en los/as estudiantes con discapacidad en relación a la continuidad pedagógica?

² Terigi, F. (2010) utiliza esta categoría de trayectorias “no encauzadas” para diferenciarlas de aquellas trayectorias que están en disonancia en general con las trayectorias teóricas.

La Relación Escuela - Familia

Como mencioné anteriormente, la familia y la escuela son los dos grandes agentes socializadores de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar (De León Sánchez, 2011). Cada una presenta su propia independencia en su forma de hacer y a la vez es responsable de desempeñar acciones, con el objeto de favorecer el desarrollo armónico de las relaciones. No obstante, siguiendo la línea de la problematización del presente trabajo, se hace necesario indagar sobre las cuestiones que hacen al vínculo fundamental entre las instituciones escolares y las familias de las/os estudiantes que asisten a dichas instituciones.

Bazán Ramírez et al. (2007) mencionan que el involucramiento de las familias en las trayectorias personales y escolares de los/as estudiantes puede definirse como una serie de actividades de los miembros de una familia para apoyar los esfuerzos de la escuela para el aprendizaje y dominio de tareas realizadas in situ, en el hogar y en la comunidad. Esto, incluye acciones como proporcionar asistencia o apoyo con las tareas escolares, dedicar el tiempo y el espacio adecuado para el estudio y mantener comunicación regular con los maestros y los directores de la escuela (Come y Fredericks, 1995; Faires, Nichols y Rickelman, 2000; Reglin, 2002, citados en Bazán Ramírez et al., 2007).

Sin embargo, para que las familias sepan qué es lo que pueden hacer para acompañar en relación a programas, contenidos y actividades que se desarrollan en la escuela, es necesario que los/as docentes y los equipos de conducción abran una línea de comunicación con ellos, especialmente sobre las estrategias que sus hijos/as están utilizando para aprender contenidos de diversos campos de conocimiento y busquen desarrollar programas donde se involucre a los padres (Bazán Ramírez, 2007), ya que es fundamental desarrollar una relación colaborativa entre familias y escuela. Una relación de sociedad o alianza entre educadores/as, familias y otros actores de la comunidad, en la que compartan la responsabilidad por el aprendizaje y el desarrollo, mediante un modelo de superposición de las esferas de influencia entre la escuela, familia y comunidad para trabajar en conjunto con el propósito de guiar y apoyar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (UEICEE, 2020).

De esta manera, Cano y Casado (2015) describen de manera muy precisa que la misión de la familia y la misión de la escuela, entendidas como alianza necesaria,

ha de ser compartida por familias y docentes. Además, dice el autor, que esa alianza es su distintivo, y que la escuela y la familia están para y con los niños y niñas. Para ello, las buenas relaciones entre familia y escuela, escuela y familia, son la mejor fuente para la participación y valoración del trabajo que hace “el otro”.

En función a esto, es fundamental promover el entendimiento mutuo entre las familias y las instituciones educativas porque, para asumir diversas tareas colaborativas, equilibradas, formativas e integradas en relación a los aprendizajes de los/as estudiantes (Cano y Casado, 2015).

En esta línea, cabe situar a éste vínculo familia - escuela desde el fenómeno pandémico y la educación virtual por la Covid 19. Hortingüela et al. (2020) en un estudio que realizaron en España sobre las familias y docentes como garantes del aprendizaje durante el confinamiento, evidenciaron que el periodo de confinamiento dejó una serie de secuelas educativas, y las familias se han visto claramente limitadas para poder atender con garantías a las tareas virtuales, aunque reconocen que la comunicación con las instituciones y los/as docentes ha sido positiva. Esto, generó una adaptación inmediata para garantizar el aprendizaje; los/as docentes se adaptaron al entorno digital de enseñanza y las familias ayudaron con las tareas virtuales de sus hijos/as, encontrándose dos objetivos por cumplir: primero, mejorar la relación de los padres con las instituciones educativas, docentes y buscar la forma de ayudar a los estudiantes y segundo analizar qué resultados tuvo el patrón de instrucción que utilizaron los profesores cuando realizaron un rastreo de la enseñanza en línea (Hortingüela et al., 2020, citado en Quiroz et al., 2022).

Sin embargo, el contexto local y la población destinataria del presente trabajo es bien distinto al país español y requiere otro tipo de análisis situacional sobre las relaciones entre la familia y escuela durante la educación virtual, y cómo ésta impactó en los procesos de enseñanza - aprendizaje de las/os estudiantes.

Método

Diseño

La investigación se enmarca dentro del estudio cualitativo con un enfoque de tipo fenomenológico, ya que los objetivos y características de este tipo de diseño son pertinentes con los objetivos del presente trabajo (Hernández - Sampieri y Mendoza, 2018). En este sentido, la pregunta de investigación relacionada a la percepción de la educación virtual de estudiantes con discapacidad desde las voces de las familias se articula específicamente con el tipo de preguntas de estos diseños, ya que se busca describir y comprender este fenómeno desde la perspectiva de los sujetos involucrados, tanto individual como de manera colectiva. Al respecto, menciona Alipio García Castillo (2013) que el método fenomenológico no parte del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, de la realidad misma, y de la cual se hace un análisis descriptivo en base a las experiencias compartidas. Además, dice el autor, que del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas se obtienen las señales, indicaciones para interpretar la diversidad de símbolos.

De esta manera, a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a familiares de estudiantes con discapacidad, y posteriormente, analizadas y categorizadas, se buscará dar respuesta a la pregunta de investigación desde un proceso metodológico cualitativo fenomenológico (Hernández - Sampieri y Mendoza, 2018) evidenciando el objetivo general y los objetivos específicos en la discusión de los resultados y el aporte y contribución de este trabajo a la comunidad científica, educativa y general.

Participantes

Se entrevistaron 18 familiares que se encargan del cuidado y/o acompañamiento de los/as estudiantes con discapacidad que asisten a alguna de las dos escuelas a indagar. Esta decisión se fundamenta en que, según los autores, el tamaño mínimo de muestra sugerido para trabajos de diseño cualitativo fenomenológico sea de 10 participantes. De esta manera, recabar información con este corte de participantes es

suficiente para la recolección y clasificación de la información que se precisó para el análisis, la discusión y las conclusiones.

No se registran criterios de exclusión generacional ni género. Todos/as los/as participantes accedieron a realizar las entrevistas, siempre y cuando sea anónima.

Instrumento y Técnica de Recolección de Datos

Definido el fenómeno a abordar y su contexto, se utilizó como instrumento de recolección de datos la entrevista semiestructurada (Ryen, 2013; y Grinnell y Unrau, 2011, citado en Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). La misma contaba con 10 preguntas (ver anexo 1) en la cuales se pretendió recabar información precisa sobre las apreciaciones del impacto de la educación virtual por la pandemia del Covid-19 en estudiantes de la modalidad especial, en términos de continuidad pedagógica, trayectorias escolares y estados anímicos de las/os estudiantes, a través de las voces de las familias.

Las mismas se realizaron de manera virtual en donde se tomó registro por escrito de las respuestas de cada entrevistado/a de manera textual, adicionando los comentarios que hicieron y que no estaban contemplados por las preguntas.

Técnica de Análisis de Datos

Salvaguardando la subjetividad de los/as participantes y el reconocimiento del contexto, se procedió al análisis de los datos recogidos de las entrevistas semiestructuradas a través de la técnica de la interpretación subjetiva (Schutz, 1973). Dicho análisis estuvo basado en las fases propuestas por Baun y Clarke (2016).

Se inició en un primer momento tomando la Fase 1 de la familiarización con los datos e información a través de la lectura e interpretación minuciosa de la información recogida de las familias, tomando las ideas generales; en la Fase 2 de la generación de categorías, se organizó la información según ejes temáticos, contemplando la codificación inductiva y teóricas que proponen los autores; para la Fase 3 de la búsqueda de temas, se identificaron aquellos que tenían una vinculación directa con el objeto de estudio del presente trabajo; para la Fase 4 de la revisión de temas, se

procedió a una relectura, para encontrar nuevas categorías; para la Fase 5 de la definición y denominación de temas, se definieron los temas propiamente dichos, estableciendo las jerarquías entre cada una y los componentes y subtemas que habían en cada una; y, finalmente en la Fase 6 de la producción del informe final, toda la información codificada y enmarcada en los diversos temas fueron parte del texto narrativo desarrollado en el apartado de Resultados, a fin de evidenciar una secuencia lógica de procesamiento de los datos e información.

En relación a los temas, los mismos fueron agrupados en los siguientes ejes temáticos:

Eje 1: las video llamadas y las trayectorias escolares

Eje 2: la socialización y el estado anímico de los/as estudiantes

Eje 3: la relación institución-familia

Procedimiento

El procedimiento fue la invitación a las familias de los/as estudiantes a responder unas preguntas a través de una entrevista virtual. Dicha invitación a participar de entrevistas se realizó por ambas directoras de las instituciones a través del cuaderno de comunicaciones. Al recibir las aceptaciones o negativas de participar, se seleccionaron aleatoriamente 18 personas de cada institución. A las personas que participaron, se les informó sobre la temática y el objetivo de la investigación, como así también se les entregó el consentimiento que fue firmado por ambas partes.

Durante las entrevistas, realizadas por Google Meet, las personas entrevistadas procedieron a responder cada una de las preguntas desde su propia apreciación y experiencia del fenómeno, a la par de que se fueron registrando y transcribiendo cada una de las respuestas de manera textual.

Posteriormente, luego del análisis, se identificaron las categorías más importantes y luego de la articulación con los marcos teóricos y los antecedentes, se llevó a cabo la discusión.

Resultados

Los resultados se presentan de manera pura a fin de conocer, a priori, cuáles fueron las palabras clave de las respuestas según la técnica de análisis realizada. Éstas se agrupan en 10 tablas, donde cada una se corresponde con las 10 preguntas del instrumento de recolección de datos. Luego, se procede a un análisis exhaustivo según los ejes temáticos propuestos.

Tabla 1

Pregunta: Entre el/la docente y “X” ¿había una comunicación directa? ¿Cómo era en relación a los dispositivos? ¿Había intermediarios?

Entrevista	Palabras Clave
1	“Si” - “Excelente” - “Siempre acompañándolo”
2	“Si” - “Con acompañamiento”
3	“Si” - “Con limitaciones”
4	“La modalidad era grupal”
5	“Si” - “por teléfono” - “había intermediarios”
6	“Zoom” - “intermediarios”
7	“comunicación directa” - “intermediarios”
8	“comunicación directa”
9	“whatsapp” - “intermediaria”
10	“celular - mail” - “acompañamiento”
11	“zoom - Classroom - mail”
12	“mails” - “acompañamiento”
13	“zoom” - “necesitaba ayuda”
14	“video llamada quincenal”
15	“whatsapp” - “acompañamiento”
16	“la comunicación no era directa”
17	“comunicación por mail entre docente y yo”
18	“zoom - whatsapp” - “acompañamiento”

Nota. Esta tabla muestra las palabras clave de los resultados de la pregunta n° 1 del instrumento de recolección de datos

Tabla 2

Pregunta: ¿cómo era la participación de “X” en los encuentros virtuales sincrónicos?

Entrevista	Palabras Clave
1	“le costaba”
2	“le costaba bastante”
3	“constante”
4	“costó mucho”
5	“se conectaba siempre”
6	“le costaba mucho conectarse”
7	“costaba que se conecte”
8	“activa”
9	“participación constante”
10	“participaba mucho”
11	“generalmente activa”
12	“activa”
13	“a veces sí, a veces no”
14	“sin muchas ganas”
15	“sin ganas”
16	“difícil”
17	“cuando eran muchos, le costaba”
18	“participación activa”

Nota. Esta tabla muestra las palabras clave de los resultados de la pregunta n° 2 del instrumento de recolección de datos

Tabla 3

Pregunta: ¿se relacionaba “X” con sus compañeros/as por fuera de las video llamadas escolares?

Entrevista	Palabras Clave
1	“sí”
2	“no”
3	“sí”
4	“sí”
5	“no”
6	“sí”
7	“sí”
8	“a veces”
9	“sí”
10	“algo”
11	“muy poco”
12	“sí”
13	“sí”
14	“no lo sé”
15	“en ocasiones”
16	“sí”
17	“casi nada”
18	“muy poco”

Nota. Esta tabla muestra las palabras clave de los resultados de la pregunta n° 3 del instrumento de recolección de datos

Tabla 4

Pregunta: ¿había reuniones y/o encuentros virtuales entre referentes de la institución y vos?

Entrevista	Palabras Clave
1	“sí”
2	“constantemente”
3	“sí”
4	“sí”
5	“muchas veces”
6	“sí”
7	“a veces”
8	“generalmente sí”
9	“todo el tiempo”
10	“sí”
11	“siempre”
12	“sí”
13	“sí”
14	“sí”
15	“muy poca”
16	“sí”
17	“totalmente”
18	“generalmente sí”

Nota. Esta tabla muestra las palabras clave de los resultados de la pregunta n° 4 del instrumento de recolección de datos

Tabla 5

Pregunta: en relación a las actividades que enviaban los/as docentes ¿cómo era la constancia de realización?

Entrevista	Palabras Clave
1	“costaba mucho”
2	“lenta”
3	“esporádica”
4	“costó horrores”
5	“lo hacía con muchas ganas”
6	“le costaba”
7	“le costaba mucho”
8	“con apoyo de la familia se completaba todo”
9	“se realizaban adecuadamente con apoyo de la familia”
10	“constantemente”
11	“regularmente”
12	“se realizaban en tiempo y forma”
13	“todos los días”
14	“se hacían respetando los tiempos de entrega”
15	“no tuvimos problemas con eso”
16	“muy difícil la verdad”
17	“muy difícil, “X” era quien marcaba los tiempos”
18	“costaba mucho”

Nota. Esta tabla muestra las palabras clave de los resultados de la pregunta n° 5 del instrumento de recolección de datos

Tabla 6

Pregunta: ¿cómo era el desempeño de “X” en relación a las actividades y la progresión del aprendizaje de los contenidos?

Entrevista	Palabras Clave
1	“muy bien”
2	“muy buena”
3	“no se aprendieron muchos contenidos nuevos”
4	“muy lenta”
5	“le costaba un poco”
6	“buena”
7	“masomenos”
8	“positivo”
9	“bueno”
10	“le costaba”
11	“muy buena”
12	“bueno pero mucho no se avanzó”
13	“bueno con apoyo constante de la familia”
14	“le gustaba y lo hacía solo”
15	“la verdad que bien”
16	“relativamente bien”
17	“muy complejo”
18	“muy difícil”

Nota. Esta tabla muestra las palabras clave de los resultados de la pregunta n° 6 del instrumento de recolección de datos

Tabla 7

Pregunta: ¿qué tipo de devoluciones hacía el/la docente al respecto?

Entrevista	Palabras Clave
1	“claras y precisas”
2	“muy contenedor”
3	“un docente que acompaña”
4	“buenas”
5	”bastante escuetas”
6	“n/s n/c”
7	“acompañado por los docentes”
8	“devoluciones según la actividad”
9	“complementarias y sencillas”
10	“no había muchas devoluciones”
11	“devoluciones periódicas”
12	“bastante escuetas”
13	“complementarias”
14	“elogios para “X”. Tranquilidad para la familia”
15	“escuetas”
16	“limitadas”
17	“eran muy largas”
18	“limitadas”

Nota. Esta tabla muestra las palabras clave de los resultados de la pregunta n° 7 del instrumento de recolección de datos

Tabla 8

Pregunta: ¿cómo notaste las emociones y el comportamiento de “X” durante todo lo que duró la educación virtual en relación a no ver a sus compañeros/as?

Entrevista	Palabras Clave
1	“de mal humor”
2	“muchos altibajos”
3	“con altibajos”
4	“muchos altibajos”
5	”muy frustrante”
6	“fue perdiendo interés”
7	“por momentos más difíciles”
8	“cambiante”
9	“fluctuante”
10	“no lo sufrió”
11	“poco entusiasmo”
12	“muy variable”
13	“se aburría y se enojaba”
14	“desganado”
15	“muy difícil”
16	“inhibido y tímido”
17	“bastante angustiado”
18	“muy bajón”

Nota. Esta tabla muestra las palabras clave de los resultados de la pregunta n° 8 del instrumento de recolección de datos

Tabla 9

Pregunta: ¿qué cambios notaste cuando se empezó a implementar el regreso escalonado a las aulas?

Entrevista	Palabras Clave
1	“mucha alegría”
2	“contenta”
3	“más calidad del aprendizaje”
4	“mejoró”
5	”sonreía e iba más contento”
6	“no quería volver a la escuela”
7	“se cansaba”
8	“muy positivo”
9	“alegría”
10	“quería concurrir en horario completo”
11	“muchas ganas de ver a sus amigos”
12	“alegría y entusiasmo”
13	“muy necesario para él y para nosotros”
14	“entusiasmo”
15	“alegría y emoción”
16	“entusiasmo y alegría”
17	“dificultad para vincularse y hablar”
18	“difícil”

Nota. Esta tabla muestra las palabras clave de los resultados de la pregunta n° 9 del instrumento de recolección de datos

Tabla 10

Pregunta: ¿quierés agregar algo más?

Entrevista	Palabras Clave
1	“gracias”
2	“contención”
3	“no”
4	“gracias por la dedicación”
5	”dedicación de los docentes”
6	“no”
7	“esfuerzo y dedicación de los docentes”
8	“no”
9	“los docentes hicieron un gran trabajo”
10	“no”
11	“no”
12	“no”
13	“los docentes hicieron un gran trabajo”
14	“no”
15	“no”
16	“niños/as con gran poder de adaptación”
17	“no”
18	“dedicación de los docentes”

Nota. Esta tabla muestra las palabras clave de los resultados de la pregunta n° 10 del instrumento de recolección de datos

Análisis de los Resultados

Eje 1: las video llamadas y las trayectorias escolares

En primer lugar, la totalidad de los participantes dio cuenta de que los y las docentes se comunicaron con los/as estudiantes durante la educación virtual. En este sentido, el 97% manifestó que fue a través de video llamadas y actividades asincrónicas; mientras que sólo un 3% manifestó que solo era a través de comunicación asincrónica (mensajes de whatsapp, correo electrónico, nube).

Esta cuestión se inscribe en la línea de la evaluación diagnóstica de SIEMPRO (2021) donde el 80% de las instituciones tuvo que adaptar sus propuestas pedagógicas por la educación virtual, y que las dos instituciones consultadas en este trabajo no fueron la excepción. Además, se pudo detectar que los/as estudiantes de la escuela privada tuvieron más facilidad al acceso a dispositivos electrónicos para llevar adelante la educación virtual, en consonancia al antecedente sobre el acceso a dispositivos y recursos tecnológicos de estudiantes con discapacidad (CDA, 2021); cuestión que no fue igual para los estudiantes de la escuela de gestión estatal, donde en la mayoría de los casos tenían que compartir un solo dispositivo entre los hermanos/as y/o padres/madres, viendo que esta situación impactó directamente en la continuidad pedagógica (Gluz et al., 2021) en relación a los recursos y la accesibilidad.

Sin embargo, en función a cómo afectó la educación virtual a las trayectorias escolares, se registró que si bien la OEI (2015) describe que la trayectoria escolar invita a redescubrir al estudiante como sujeto que integra un aula con compañeros/as y docentes, en un tiempo y espacio determinados, se evidenció que las video llamadas transcurrieron en una lógica de seguimiento individual, es decir, éstas eran constantes pero no invitaban a que los/as estudiantes se relacionen entre sí sin estar expuestos/as ante todo el grupo, como así tampoco se respetaban los tiempos y horarios que habitualmente se utilizan en la presencialidad. En este sentido, prácticamente la mitad de los entrevistados/as aludió a que siempre tenía que haber un familiar haciendo de intermediario cuando desde la escuela anunciaban día y hora de los encuentros; mientras que otra fracción aludió que algunas actividades promovieron la participación grupal, dentro de las limitaciones de la modalidad.

“Cuando comenzó la pandemia, mandaban la tarea para cada día, por whatsapp y cada familia se encargaba de imprimir o copiarla, como en mi caso. No participaban todos los alumnos, eso a criterio y posibilidad de cada familia. Además se comunicaban y veían por Zoom 3 días a la semana: uno pedagógico, uno de taller y uno compartido de música y educación física. Luego se implementó otro más los jueves donde realizaban juegos y competencias. Además, participaban semanalmente la directora, la vice y la fonoaudióloga. En casa yo era la intermediaria. En el 2021, los zoom eran diarios, por la mañana pedagógicos y los talleres a la tarde” (Entrevista 9).

Es por ello que, tal como describe Arata (2020), los esfuerzos desplegados para continuar enseñando no reemplazan los complejos procesos de transmisión e intercambio que tienen lugar en la escuela.

Paralelamente, el 49% de los entrevistados dio cuenta que a los estudiantes les costaba enganchar y participar de manera activa en las video llamadas. En función a la participación, un testimonio comentó:

“Sin muchas ganas, decía que se aburría de tener que esperar para hablar. No es lo mismo que ir a la escuela decía”. (Entrevista 14).

Otro testimonio decía:

“A Felipe le costaba incorporarse al zoom, pero alguna vez si lo hizo y sin embargo se sentía perdido” (Entrevista 1).

Por otra parte, un 32% dió cuenta de que las clases virtuales le resultaban atractivas y convocantes a los/as estudiantes, pudiendo participar con ganas de cada encuentro. Finalmente, un 19% aludió que era inestable la participación, a veces con ganas, otras no tanto; a lo que un entrevistado comentaba:

“A veces participaba entusiasmado y otras no tanto, porque prefería seguir jugando con los juguetes o mirar televisión. Esto pasaba más frecuentemente en las materias especiales.” (Entrevista 13).

A tenor de lo expuesto, y más allá de la situación excepcional de educación virtual por el ASPO, se cristalizaron discontinuidades pedagógicas (DGCYE, 2021) que trascienden las propuestas, estrategias y esfuerzos por parte de las instituciones consultadas, y que se decantan por las singularidades que presentan los/as

estudiantes con discapacidad en relación no solo a la necesidad clara de tener un familiar que actúe de mediador en las video llamadas, sino en la ruptura de la continuidad de las trayectoria escolares integrales (Ley de Educación Nacional, art. 44) al presentar un elevado porcentaje de estudiantes que no lograban ser constantes o que nunca se conectaban a las clases virtuales.

Sin embargo, más allá de las clases virtuales por video llamadas, la educación virtual se caracterizó por la propuesta de actividades asincrónicas por parte de las instituciones consultadas. En este sentido, el análisis de las entrevistas también arrojó resultados preocupantes. Los mismos se pueden describir como actividades con resolución lenta, con acompañamiento de la familia y desgano. Más del 50% de los entrevistados dieron cuenta de esto, por ejemplo:

“Muy complejo. Muchas veces quedaba a cargo de la familia la explicación del tema porque en los encuentros el docente no llegaba a detectar quienes sí y quiénes no. Además, los encuentros eran muy breves en relación al tiempo que los chicos necesitaban para asimilar el conocimiento” (Entrevista 17).

Evidentemente, el cierre de las escuelas según Tenti Fanfani (2022) puso al descubierto la cuestión de debate actual sobre las ventajas y desventajas de la educación virtual en relación con la presencial. En esta línea, los resultados de las entrevistas dejan entrever algunas conclusiones sobre la dificultad que esto trajo para los/as estudiantes con discapacidad. Así, esta evidencia se inscribe también en el informe descrito anteriormente de CEPAL (2020) sobre la continuidad educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, que se vio fuertemente afectada por el cierre de escuelas y la ausencia de condiciones adecuadas para implementar la educación virtual.

Eje 2: la socialización y el estado anímico de los/as estudiantes

Otro de los ejes troncales a analizar sobre las entrevistas es el referido a la socialización entre estudiantes con discapacidad durante la educación virtual. En esta línea, solo el 50% de los encuestados dio cuenta de algún tipo de vínculo entre los pares por fuera de las video llamadas:

“Se hacían video llamadas a través de zoom y realizaban juegos” (Entrevista 16).

Por otra parte, el 50% restante demostró que directamente no tenían ningún tipo de vínculo:

“No, no tuvo contacto alguno” (Entrevista 5).

“Muy poco, casi nada” (Entrevista 11).

“Casi nada, se encerró mucho en las relaciones familiares” (Entrevista 17).

“Muy poco la verdad, era todo muy complicado” (Entrevista 18).

Estos relatos nos permiten acentuar el postulado de Arata (2020) cuando menciona que la escuela es irremplazable, y es aquí, en coincidencia con Wolf (2008) sobre la importancia de la socialización secundaria que se da en la escuela con el grupo de iguales, desde diversos ámbitos, tiempos y espacios de la escuela, que los entrevistados pusieron en valor la importancia de que los/as estudiantes con discapacidad puedan compartir tiempo con sus pares, ya que en una de las preguntas propuestas, se indagó sobre cómo eran las emociones y el comportamiento a raíz de no poder compartir con sus pares durante la educación virtual. En este sentido, se identificó que el 70% registró sentimientos de frustración, mal humor, altibajos y enojo.

“Estaba con muchos altibajos emocionales, le costó mucho hacer sus terapias sin los abrazos de sus docentes y amigos”. (Entrevista 4).

“Era todo muy frustrante, le costaba hacer todo. Muchas veces gritaba y lloraba, diciendo que quería ver a sus amigos” (Entrevista 5).

“Estaba bastante angustiado, ya que no estaba acostumbrado a pasar el día haciendo cosas del colegio con su mamá y su papá”.

Es así, que cobra sentido lo propuesto por Tenti Fanfani (2021) en relación a la lógica cambiante de los vínculos en la socialización secundaria por el ASPO durante el Covid-19, ya que la no presencialidad impactó directamente en estos procesos e hizo que solamente el 30% haga alusión a que no fue tan problemática la educación virtual

ya que de una u otra forma pudo continuar su vínculo con pares y, a la vez, no tener sentimientos de tristeza o altibajos.

“Fluctuante. Era una montaña rusa todos los días” (Entrevista 9).

Estas evidencias nos permiten caracterizar a los procesos de socialización como discontinuos o interrumpidos según el caso, ya que fueron muy pocos los testimonios que aludieron a un normal relacionamiento de los/as estudiantes con discapacidad en relación a las 18 personas entrevistadas y que esta cuestión impactó directamente en la continuidad pedagógica de las/os estudiantes.

Eje 3: la relación institución - familia

Finalmente, nos interesa poder poner en valor cómo fue el vínculo institución - familia en relación a la continuidad pedagógica en la educación virtual. En este sentido, se identificó que en un primer contacto desde la institución, en el 100% de los casos fue a través de un familiar y que éste funcionaba como nexo constante entre las propuestas pedagógicas y el/la estudiante. Luego, para habilitar los espacios de encuentro virtual entre el/la docente y el/la estudiante, un 90% aludió a que siempre era a través de un intermediario, con supervisión constante y con ayuda en las funciones básicas del programa zoom para poder llevar adelante las clases.

“La comunicación era por zoom o a veces por whatsapp, según la señal del día. Pero la intermediación siempre fue indispensable” (Entrevista 7).

“Yo tenía que estar acompañándolo todo el tiempo porque era chiquito y al principio no entendía bien cómo era eso de los cuadraditos del zoom” (Entrevista 2).

En esta línea, coincidimos con Bazán Ramírez et al., (2007) en función a la importancia que tiene el involucramiento de las familias en las trayectorias personales y escolares de los/as estudiantes, para apoyar los esfuerzos de la escuela para promover el aprendizaje y el dominio de las tareas realizadas en el hogar. Identificamos que los entrevistados tuvieron un rol clave durante la educación virtual ya que era ellos quienes ejercían, en muchos casos, un rol pedagógico, ya que no solo acompañaban desde los vincular y/u operacional de los dispositivos, sino también como quienes recibían las

consignas de las tareas, o bien, participaban en un segundo plano en las clases virtuales para ayudar a comprender lo que el/la docente explicaba.

“Muchas veces mientras X estaba en zoom, yo apagaba la tele y mientras hacía cosas en la casa prestaba atención a lo que escuchaba desde la computadora, porque muchas veces me pasó escuchar que el docente nombraba a X y él no le respondía, ya sea porque no lo quería hacer y otras porque no sabía cómo hacerlo” (Entrevista 9).

“Fue realmente un desafío. Había cosas que me costaba explicarle porque no tengo mucha paciencia y a veces no sabía cómo ayudarlo a resolver actividades porque eso siempre pasaba en la presencialidad, casi nunca traía tareas a casa de índole extensiva por así decirlo” (Entrevista 15).

Además, el 96% mencionó que tuvo más de un encuentro virtual con el/la docente de su hijo/a, como así también con algún directivo de la institución:

“Tengo que reconocer que la escuela estuvo al pie del cañón. No solo porque nos escribían en los grupos de whatsapp sobre cómo iba todo sino porque también nos invitaban a reuniones virtuales individuales para ver cómo iba todo” (Entrevista 4).

Es así, que el análisis de las entrevistas en relación al binomio familia - institución coinciden con la mirada de Cano y Casado (2015) cuando describen que la misión de la familia y la misión de la escuela, ha de ser compartida por familias y docentes. La escuela y la familia están para y con los niños y niñas. Para ello, las buenas relaciones entre familia y escuela, escuela y familia, son la mejor fuente para la participación y valoración del trabajo educativo.

Además, podemos analizar el grado de continuidad pedagógica de los/as estudiantes con discapacidad desde la lógica vincular escuela - familia desde el fenómeno pandémico en consonancia con Hortingüela et al., (2020), ya que los autores también identifican que las familias se han visto claramente limitadas para poder atender con garantías a las tareas virtuales, aunque reconocen que la comunicación con las instituciones y los/as docentes ha sido positiva, de igual manera como ha sucedido con los 18 entrevistados de las dos instituciones educativas del presente trabajo de investigación.

Discusión

La continuidad pedagógica en el marco de la educación virtual por la pandemia del Covid-19, tal y como han puesto de manifiesto diversos estudios, ha discontinuado las trayectorias escolares de una gran cantidad de estudiantes con discapacidad en la modalidad especial (Schwamberger y Grinberg, 2021; Armas Alba y Alonso Rodríguez et al., 2021), como así también ha impactado negativamente en los vínculos y las relaciones entre los/as estudiantes durante el ASPO (Soubeste et al., 2023; Elisondo et al., 2021). Sin embargo, se ha puesto en evidencia la importancia de las familias en términos de acompañamiento emocional y pedagógico, desde su rol de intermediarios entre la institución y los/as estudiantes.

Este estudio se ha centrado en analizar y conocer cómo afectó la educación virtual por la pandemia del Covid 19 a estudiantes de la modalidad especial, de una escuela de gestión estatal y otra privada, del partido de Tres de febrero de la Provincia de Buenos Aires, en relación a la continuidad pedagógica, desde las voces de las familias de los/as estudiantes.

Tal y como muestran los datos obtenidos, y en consonancia con la investigación de Yadarola et al., (2021) las familias recibieron muy poca orientación y estrategias personalizadas para ayudar a sus hijos/as durante la continuidad pedagógica en el ASPO y fueron las madres quienes asumieron, en términos generales, dicha tarea de acompañamiento en el hogar. En este sentido, fueron las familias quienes han tenido un rol estratégico durante todo este proceso para poder garantizar, conjuntamente con la institución, la continuidad pedagógica de los/as estudiantes con discapacidad. Asimismo, en la línea de lo expuesto en la investigación de Amado et al., (2021), la interrupción de las clases presenciales produjo muchísimo malestar entre los/as estudiantes con discapacidad en relación a sentimientos de frustración, enojo y malestar, afectados/as en sus dominios emocionales y mentales, manifestadas por medio de la timidez, el retraimiento, conductas de aislamiento, poca asertividad, problemas de atención y las relaciones con la propia familia.

Además, de acuerdo con los resultados obtenidos, la pandemia por el Covid-19 ha supuesto un cambio significativo para las personas con discapacidad en la

modalidad especial del sistema educativo argentino, ya que en las entrevistas se identificó, articulando con Schwamberger (2022) una falta de motivación que sentían al no ir a la escuela, ya que no podían hacer los “gestos mínimos” que habitualmente hacían como dar la bienvenida, saludar, mirar, acompañar, hablar, escuchar, ceder, entre otros), como así también el temor al contagio si salían de sus casas.

Otro aspecto importante a destacar en este apartado refiere a la accesibilidad a las TICS para la continuidad pedagógica durante la educación virtual por parte de los/as estudiantes con discapacidad, marcando una diferencia sustancial entre la escuela de gestión privada y la de gestión estatal, ya que los hallazgos obtenidos se condicen con lo expresado por diversos autores (Elisondo et al., 2021; y Gluz et al., 2021) cuando refieren a la desigualdad de acceso a dispositivos con conectividad a internet, ya que cerca del 100% de los entrevistados/as de la escuela de gestión privada no tuvieron inconvenientes con los dispositivos y el acceso a ellos, mientras que casi el 50% de los/as entrevistados de la escuela de gestión estatal aludió que tenía solo un dispositivo en la casa y que tenían que compartirlo entre hermanos/as, haciendo que en más de una oportunidad se superpongan clases y alguno/a no pueda participar por la falta de recursos.

En este sentido, cabe mencionar las tensiones que se producen entre la educación estatal y la privada, ya que Krüger y Formichella (2012) resaltan también que el efecto de la gestión privada en el desempeño resulta de diferencias en el entorno socioeconómico escolar. Estos autores afirman que las escuelas de gestión privada brindan una educación de mejor calidad que las de gestión estatal, pero de manera relativa ya que no es debido a su organización institucional, sino a la posibilidad de albergar estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas para desarrollar su potencial de aprendizaje y que en el caso de las escuelas de gestión estatal es mucho más variable y la tendencia vira hacia trayectorias escolares discontinuas (Terigi, 2010). En el caso que nos convoca, no podemos dar cuenta según los resultados obtenidos de que esta apreciación sea absoluta y tácita, pero sí identificamos que la resolución de las actividades y tareas propuestas por los/as docentes de ambas instituciones tuvo mejores respuestas en términos de calidad en la resolución por parte de la escuela de gestión privada.

Por otra parte, los hallazgos del presente trabajo ponen de manifiesto que, a pesar de que primeramente surgieron las mayores dificultades para los diferentes agentes educativos de las dos escuelas entrevistadas, la mayoría ha conseguido adaptarse y las propuestas pedagógicas de las instituciones tuvieron buena recepción tanto por parte de los/as estudiantes como por las familias. En este sentido, en línea con investigaciones recientes (Leal-Filho et al., 2021), la pandemia ha supuesto un cambio radical en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que implica consecuencias de cuajo para el personal educativo en lo referente al diseño y desarrollo de las prácticas pedagógicas (Tang et al., 2021). Es así que, al disminuir los contactos presenciales, hubo un incremento en la necesidad de buscar alternativas que permitieran al menos mantener un contacto virtual y evitar, de este modo, el aislamiento social de los/as estudiantes de ambas escuelas de modalidad especial.

Paralelamente, el proceso de continuidad pedagógica a través de la educación virtual se llevó a cabo de forma precipitada e imprevista, debido al repentino decreto del ASPO y sus correspondientes medidas de prevención y restricción, que obligaron tanto a las dos escuelas como a las familias y el alumnado a adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza y formarse en el uso de las TIC (Terigi, 2020).

Por último, en total filiación con Peña-Estrada et al. (2020), destacamos la necesidad de continuar impulsando entornos educativos accesibles para las personas con discapacidad y apostar por la educación mediatizada por las TICs, con el fin de lograr una sociedad más equitativa, justa e inclusiva.

Aportes y contribuciones de la investigación

Creemos que los resultados obtenidos nos permiten ampliar la literatura que trabajó objetos de estudio relacionados al del presente trabajo de investigación. Poder situar y caracterizar la continuidad pedagógica de estudiantes con discapacidad de dos escuelas de modalidad especial del partido de Tres de Febrero de la Provincia de Buenos Aires inscribe la premisa de que la continuidad pedagógica se vio atravesada no solo por cuestiones pedagógicas propiamente dichas o de accesibilidad a las TICS, sino también que el presente trabajo aporta miradas importantes sobre el rol fundamental que jugaron las familias en el acompañamiento de las trayectorias escolares de cada estudiante.

Conocer cómo fue la continuidad pedagógica en estudiantes con discapacidad desde las voces de las familias, pregunta de investigación de este estudio, es un paso más que se da en el campo de la investigación educativa y el rol de las familias en el binomio institución - familia, entendiendo éste como un bloque fundamental e imprescindible para llevar adelante la continuidad pedagógica de estudiantes con discapacidad en edad escolar.

Limitaciones de la investigación

El presente trabajo no ha presentado limitaciones ya que desde el primer momento en que se consultó a los equipos directivos de ambas instituciones sobre la posibilidad de entrevistar a diversas familias con la temática en cuestión, la respuesta ha sido siempre favorable y las familias se han demostrado muy predispuestas a contar sus experiencias desde nuestro instrumento de recolección de datos seleccionado y las preguntas propuestas.

Referencias

- Abdul-Hamid, H. (2007). Assessing Argentina's Preparedness for the Knowledge Economy: Measuring Student Knowledge and Skills in Reading, Mathematical and Scientific Literacy - Evidence from PISA 200. *Well-Being and Social Policy*, 3(2), 41 - 66.
- Aguilar Gordón, F. D. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223.
- Amado S, L. F., Higuera C, G. A., Pinzón C, J. K. y Rojas M, D. A. (2021). *Narrativas de estudiantes con discapacidad frente a las barreras para el aprendizaje y la participación en un entorno de educación virtual asociado a la pandemia COVID 19 en el Instituto Educativo Centro Social del año 2020*. [Trabajo de Grado Universidad de Autónoma de Bucaramanga] Extensión UNISANGIL.
- Anderete Schwal, M. (2022). La educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario común. Desigualdades durante la pandemia y el regreso a la normalidad. En *Actas publicadas*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Armas-Alba, L. . Alonso-Rodríguez , I. . (2021). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 2(1), 11-48. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.58>
- Albornoz, F.; Furman, M.; Podestá, M.; Razquin, P.; y Warnes, P. (2016). Diferencias educativas entre escuelas privadas y públicas en Argentina. *Revista Desarrollo Económico*, 56 (218), 6-7.
- Amaya-López L. F. (2020). Evirtual y remota en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19. *Revista Búl* papel del vínculo psicoafectivo familiar en el tránsito de la educación presencial a la educación *squeda*, 7 (24). <https://doi.org/10.21892/01239813.492>
- Arnett, J.J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory, en: *Journal of Marriage and the Family*, 57(2), 617-628.

- Artopoulos, A. (2020). *Covid-19 ¿qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia?* Observatorio Argentinos por la educación, Editorial Soluciones Educativas.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®)*, 5a Ed. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades educativas especiales*. 3ª Ed. Aljibe.
- Bazán Ramírez, A., Sánchez Hernández, B. A., & Castañeda Figueiras, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (N. 33), 701-729.
- Cano González, R., & Casado González, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (N. 18), 15-28.
- Castillo, A. (2013). La fenomenología como método en la investigación educativa. *Cinzontle revista de difusión cultural y divulgación académica*, (N. 26), 15.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020). *La educación en tiempos de la Pandemia de COVID-19*. (Informe Especial Covid-19 N° 1).
- Confederación de trabajadores de la educación de la República Argentina (2020). *Encuesta Nacional: salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid 19*. CTERA:
<https://www.suteba.org.ar/download/informe-de-la-encuesta-nacional-de-ctera-salud-y-condiciones-de-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid-19-85180.pdf>
- De León Sánchez, B. (2011). *La relación familia - escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Cantabria
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

- Dirección General de Cultura y Educación (2013). *Inclusión con continuidad pedagógica*. Educación Especial.
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/docuemntos2013/libro_continuidad_pedagogica_especial_documento2..pdf
- Dirección General de Cultura y Educación (2021). *Propuestas para la continuidad pedagógica en la Educación Secundaria Ciclo Básico*. Dirección de Educación Secundaria.
https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/2-_propuestas_para_la_continuidad_pedagogica._cb.pdf
- Directores que Hacen Escuela (2015). *De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural*.
https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf
- Dubrovsky, S. y otros (2022). *Escribir y producir conocimientos sobre la escuela en pandemia*. Cuadernos del IICE N° 9. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología. Prefacio, por Maurice Debesse*. Ediciones Península S.A.
- Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial Universitaria
- Elisondo, R., Jouli, L., Zambroni, P., Tarditto, N., Felippa, F. (2021). Experiencias en pandemia: perspectivas de docentes y estudiantes de Río Cuarto. *Contextos de Educación* 30(21), 50-52
- Grusec, J. y Hastings, P. (2007). *Handbook of socialization*. Ed. Guilford.
- Gluz, N., Ochoa, M. D., Cáceres, V., Martínez del Sel, V., & Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana De Educación*, 86(1), 27-42.
<https://doi.org/10.35362/rie8614440>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.

- Hortigüela-Alcalá , D., Pérez-Pueyo, Ángel, López-Aguado, M., Manso-Ayuso, J., & Fernández-Río, J. (2020). Familias y Docentes: Garantes del Aprendizaje durante el Confinamiento. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 353–370. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.019>
- Kricheesky, M., Manzo, A., Pederzoli, S. y Gagliano, R. (2020). *Covid-19 y Sistema Educativo. Presente y perspectiva. Un estudio multiactoral*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Krüger, N., y Formichella, M. (2014). Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio. *PERSPECTIVAS. Revista de Análisis de Economía, Comercio y Negocios Internacionales* . 6 (1). 2-4
- Leal-Filho, W., Wall, T., Rayman-Bacchus, L., Mifsud, M., Pritchard, D. J., Lovren, V. O., Farinha, C., Petrovic, D. S., y Balogun, A. L. (2021). Impacts of COVID-19 and social isolation on academic staff and students at universities: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21(1213), 105-117.
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Art. 11 (2006). Publicada en el *Boletín Oficial*, 12 de diciembre de 2006. Argentina
- Ley 24.521. Ley de Educación Superior 24.521. (1995). Publicada en el *Boletín Oficial*, 07 de agosto de 1995. Argentina
- Liberini, S. (2018). *La deserción escolar en Buenos Aires: Una cuestión de perspectiva*. https://www.academia.edu/47082427/La_deserci%C3%B3n_escolar_en_Buenos_Aires_Una_cuesti%C3%B3n_de_perspectiva
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina, (2009). *Plan Nacional de Educación Obligatoria. Res. 79/09*, 28 de mayo de 2009. Argentina.
- Maccoby, EE. (2007). Historical overview of socialization research and theory. En: Grusec, JE; Hasting, PD. (eds.). *Handbook of socialization: Theory and research*, (1), 13-14.
- Meresman, S. y Ullmann, H. (2020). *COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina: mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana*. <https://repositorio.cepal.org/items/a8138a8a-3455-4fc4-bcce-9d7e471906b8>

- Narodowsky, M.; Volman, V. y Braga, F. (2020). *Análisis comparado entre educación pública y educación privada en contexto de COVID-19 (primera parte)*. Observatorio Argentinos por la Educación. Editorial Soluciones Educativas
- Navas, P., Amor, A. M., Crespo, M., Wolowiec, Z., & Verdugo, M. Á. (2021). Supports for people with intellectual and developmental disabilities during the COVID-19 pandemic from their own perspective. *Research in developmental disabilities*. 108(103813), 12-13 <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103813>
- Omaña, E., y Alzolar, N. (2017). Estrategias pedagógicas para la inclusión del estudiante con discapacidad. *Revista Educ@ción en Contexto*, 3(6), 85-95.
- Peña Estrada, C., Vaillant-Delis, M., Soler-Nariño, O., Bring-Pérez, Y., y Domínguez Ruiz, Y. (2020). Personas con Discapacidad y Aprendizaje Virtual: Retos para las TIC en Tiempo de Covid-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 204-211.
- Pereyra, A. (2020). *La docencia ante las nuevas desigualdades*. Editorial UNIPE.
- Peredo Videá, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista Reflexiones en Psicología*, (15), 101-122.
- Quiroz, J. y otros (2022). Familia y Educación en tiempos de Pandemia Covid-19. *Revista NVEO*, 9(1), 176-189
- Resolución 174/12 de 2012 (Consejo Federal de Educación). Sobre la acreditación, promoción, titulación y certificación de estudiantes con discapacidad. 13 de junio de 2012
- Resolución 965/21 de 2021 (Agencia Nacional de Discapacidad). Sobre la creación del Comité de Análisis sobre el impacto de la pandemia Covid-19 en la población con discapacidad. 15 de julio de 2021
- Schwamberger, C. (2022). Lo que la pandemia nos quitó: relatos de estudiantes con discapacidad intelectual en tiempos de COVID-19. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 1(17) 61-77.
- Schwamberger, C. y Grinberg, S. (2020). Prácticas docentes en tiempos pandémicos: un estudio acerca de las dinámicas de inclusión de estudiantes con discapacidad en

escuelas secundarias públicas emplazadas en contexto de pobreza urbana. *Revista Electrónica Entramados*, 8(9), 21-34

Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/datos_destacados_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf

Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142.

Soubeste MJ, Salomón OD, Sadaniowski A. (2023). Impacto del aislamiento social por COVID-19 en niños y niñas con trastornos del espectro autista y sus familias en la provincia de Misiones. *Revista Argentina de Salud Pública*, 15(2023),15-86

Tang, Y. M., Chen, P. C., Law, K. M. Y., Wu, C. H., Lau, Y., Guan, J., He, D., y Ho, G.T.S. (2021). Comparative analysis of student's live online learning readiness during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. *Computers & Education*, 168(104211), 15-48

Tenti Fanfani, E. (2022). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. *Polifonías*, 2(21), 100-119.

Terigi, F. (23 de febrero de 2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia Apertura Ciclo Lectivo, Santa Rosa, La Pampa

UNICEF (2020). *Cómo afecta el ASPO a los hogares con discapacidad? Encuesta Covid 19*. (Informe de resultado). <https://www.unicef.org/argentina/media/9026/file>

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2020). *Educación Post Pandemia: el involucramiento familiar como motor de cambio*.

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2021/01/20/9189700876258178b526a80a78ad3114dc41123e.pdf>

Vidal, D. (2009). *Clase 1: Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura*. En Diploma

Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.

Yadarola, M., Valdez, R., Sesto, C., Molina, M., Medina, K., Lambertucci, V., y González, F. (2021). *Apoyos para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en tiempos de COVID-19, en la voz de las familias*. Universidad Católica de Córdoba

Ziegler, S., Volman, V., Braga, F. (2020). *Cambios en las prácticas pedagógicas y hábitos durante el aislamiento*. Observatorio Argentinos por la Educación, Editorial Soluciones Educativas

Anexos

Anexo I

Esquema de entrevista semiestructurada

Hola, mi nombre es Alejandro Bandín y estoy realizando mi TFI de la carrera de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Flores. El problema de investigación que voy a abordar trata sobre cómo fue la continuidad pedagógica de los estudiantes que asisten a la Escuela Especial “x” (Pública o Privada) en la educación virtual cuando se decretaron la suspensiones de clases presenciales durante el 2020.

Si tu hijo/a - hermano/a se vio atravesado/a por esa situación, sería muy interesante poder realizarte algunas preguntas al respecto:

- 1) Entre el docente y X ¿había una comunicación directa? ¿cómo era?
- 2) ¿Participaba X de los encuentros virtuales sincrónicos?
- 3) ¿Se relaciona X con sus compañeros por fuera de las videollamadas escolares?
- 4) ¿Había reuniones y/o encuentros entre referentes de la institución y vos?
- 5) En relación a las actividades que enviaban los docentes ¿cómo era la constancia de realización?
- 6) ¿Cómo era el desempeño de X en relación a las actividades y la progresión de los aprendizajes de los contenidos?
- 7) ¿Qué tipo de devoluciones hacía el docente al respecto?
- 8) ¿Cómo notaste las emociones y el comportamiento de X durante todo lo que duró la educación virtual en relación a no ver a sus compañeros/as?
- 9) ¿Qué cambios notaste cuando se empezó a implementar el regreso escalonado a las aulas?
- 10) ¿Hay algo más que quieras agregar?

¡Muchísimas gracias por tu tiempo!

Anexo II

Transcripción de las entrevistas

Preguntas	Entre el docente y X ¿había una comunicación directa? ¿cómo era? En relación a los dispositivos y si había intermediarios	¿Cómo era la participación de X en los encuentros virtuales sincrónicos?	¿Se relacionaba X con sus compañeros por fuera de las videollamadas escolares?	¿Había reuniones y/o encuentros entre referentes de la institución y vos?
Entrevista 1	Excelente. Se conectaban dos veces por semana por Zoom y hacían actividades grupalmente	A Felipe le costaba incorporarse al zoom, pero alguna vez si lo hizo y se sentía perdido. Otras veces lograba conectar un poco más.	Si	Si, más de una vez
Entrevista 2	Si era por medios de juegos. Yo tenía que estar acompañándolo todo el tiempo porque era chiquito y al principio no entendía bien cómo era eso de los cuadraditos del zoom	Al principio rara ya que mucho no entendía tenía 5 años. Luego fue entendiendo de qué iba la cosa y a veces llegaba a disfrutarlo. Pero en términos generales le costaba bastante.	No	Constantemente. La verdad que siempre estuvieron pendientes de cómo nos iba en casa con las tareas
Entrevista 3	Si, era una comunicación fluida. Dentro de las limitaciones que te da el zoom en función al diálogo y el delay que hay entre todos los que participaban	Constante. Se conectaba a todos los zooms.	Si	Si, si. Mismo si no podíamos por zoom hablábamos por teléfono con la directora
Entrevista 4	La modalidad era grupal por zoom.pero hemos pedido y la docente lo llamaba por teléfono para escucharlo y	Costó mucho. A veces iba corriendo por la casa o se distraía.	Si hacian reuniones plr zomm y hablaban y bailaban	Tengo que reconocer que la escuela estuvo al pie del cañón. No solo porque nos escribían en los grupos de whatsapp sobre cómo iba todo sino porque también nos

	solucionar su malestar			invitaban a reuniones virtuales individuales para ver cómo iba todo”
Entrevista 5	Si había intermediario y a través de los dispositivos era muy difícil la comunicación directa, le costaba mucho manejarse solo.	Era buena y lo esperaba con muchas ansias. Se conectaba siempre y se sorprendía con las nuevas cositas que descubría del zoom.	No no tuvo contacto alguno solo por las clases virtuales	Muchas veces hacíamos encuentros con los padres de todo el grupo lo cual me pareció muy bueno
Entrevista 6	Normalmente a través de Wpp (al inicio) y mayormente con intermediarios (aunque en los momentos de encuentros sincrónicos siempre había palabras de ánimo para les niños)	Al inicio estaba muy entusiasmado, con el transcurrir del tiempo fue perdiendo interés y le costaba mucho conectarse (excepto en los encuentros de música que disfrutaba muchísimo.)	Al inicio sí, también a través de Wpp o Zoom	Si. La institución siempre se comunicó con nosotros y atendió nuestras preocupaciones.
Entrevista 7	Comunicación por zoom.o wasap.según la señal del día, pero la intermediación era indispensable.	Habían días motivados y otros no tanto. Generalmente costaba hacer que se conecte a las clases de sus profesores.	Si Por celular	A veces, no tuvimos demasiados encuentros virtuales. Sí a través del cuaderno de comunicados o el whatsapp
Entrevista 8	Siempre la comunicación fue directa, clara, acordé a las necesidades de X. Generalmente se conectaba solo luego de que le dejaba abierto el programa	Activa. Se asombraba de ver cómo eran las interacciones que se daban entre sus propios compañeritos.	A veces	Generalmente sí. Eran más a demanda de las familias que propuestas por la escuela, aunque alguna que otra vez invitaban a que nos pusiéramos de acuerdo para juntarnos.
Entrevista 9	Cuando comenzó la pandemia, mandaban la tarea para cada día, por whatsapp y cada familia se encargaba de imprimirla o copiarla, como en mi caso. No participaban	La participación de mi hijo era constante, muy ansioso por saber del otro, por hablar, por verles las caras a sus compañeros, etc etc.	Si, formaron un grupito de 8 compañeros, que siempre estaban en contacto. Aún hoy, se siguen llamando todas las tardes a la misma hora.	Si, todo el tiempo. Nos sentimos muy acompañados por el profe y por la directora la verdad.

	<p>todos los alumnos, eso a criterio y posibilidad de cada familia. Además se comunicaban y veían por Zoom 3 días a la semana: 1 pedagógico, 1 de taller y 1 compartido de música y educación física, luego se implementó otro más los jueves donde realizaban juegos y competencias. Además participaban semanalmente la directora, vice y fonoaudióloga. En casa yo era la intermediaria. En el 2021, los zoom eran diarios, por la mañana los pedagógicos y los talleres de tarde.</p>			
Entrevista 10	<p>Si! Por celular o mail dependiendo el día. Generalmente necesitaba de mi acompañamiento o por si el docente pedía algún material o había alguna cuestión de conectividad.</p>	<p>Dinámica, participaba mucho en todos los encuentros.</p>	<p>Algo</p>	<p>Si si, pero eran más charlas por teléfono que otra cosa, osea, no hicimos eso del zoom como los chicos pero sí hablábamos telefónicamente</p>
Entrevista 11	<p>Se comunicaban por clases en Zoom, a través de classroom y de manera directa por mail</p>	<p>Por lo general activa, si la clase era de su interés, sino se distraía mucho y empezaba a molestar, apagaba la cámara, hacías muecas, etc.</p>	<p>Muy poco</p>	<p>Eso sí, siempre. Había como un seguimiento por parte del equipo directivo y se notaba</p>
Entrevista 12	<p>Era a través de mails al principio fue con</p>	<p>Activa, con muchas ganas de</p>	<p>Con un pequeño grupo se veía en la plaza</p>	<p>Nos contactaban por celular y nos preguntaban que</p>

	el de la mamá y luego uno propio de x, en donde le enviaban las actividades de la semana para que resuelva con el acompañamiento y guía de la familia.	ver a sus compañeros.		medio queríamos usar para una reunión, que ellos se adaptaban. No sé, me pareció muy piola eso de que nos den la opción, porque muchas veces yo estaba en el trabajo y no podía hacer zoom.
Entrevista 13	Hacían zoom dos veces por semana. Yo me quedaba cerca por si necesitaba de alguna ayuda, pero estaba sola casi toda la videollamada	A veces participaba entusiasmado y otras no tanto porque prefería seguir jugando con los juguetes o mirar televisión. Esto pasaba más frecuentemente en las materias especiales.	Sí, hacía videollamadas con sus compañeros más cercanos	Si, casi todas las semanas, así sea un chat por whatsapp o una videollamada. Nada para reclamarle a la escuela en ese sentido. La maestra también es una genia, siempre predispuesta sea la hora que sea.
Entrevista 14	Si, una conexión cada quince días a través de una app de videollamadas.	Sin muchas ganas, decía que se aburría de tener que esperar para poder hablar y que no era lo mismo que ir a la escuela.	No lo sé	Si quincenalmente hacíamos intercambios ya sea por mail, celular o zoom,
Entrevista 15	La comunicación era por Whatsapp, entre el docente y el adulto responsable que eramos mi esposa o yo, mientras X participaba a su manera.	Sin ganas. No le gustaba conectarse.	En ocasiones	Muy poca comunicación la verdad
Entrevista 16	Soy docente de teatro y trabajo en varias escuelas, por ende la comunicación con los chicos no era directa, sumado a que faltaban los recursos .	Difícil, porque solamente teníamos un celular para cuatro niños en edad escolar y muchas veces coincidían las videollamadas.	Si, hacían video llamadas, zoom, y realizaban juegos.	Si, tanto con docentes como con referentes de dirección o vicedirección
Entrevista 17	La comunicación era virtual, mediante mail. Entre yo, (mamá) y la	Era grupal, cuantos más eran en la clase, más difícil la participación. En los encuentros	Casi nada, se encerró mucho en las relaciones familiares.	Totalmente. Fue muy presente tanto el docente como la directora

	docente, que nos mandaba actividades y recomendaciones para realizar con los chicos	que eran pocos alumnos era mucho más participativo		
Entrevista 18	La comunicación fue por zoom, whatsapp, y blog de la escuela, siempre con los adultos que éramos los intermediarios	La participación era activa. Disfrutaba de conectarse.	Muy poco la verdad, era todo muy complicado	Generalmente sí. Había semanas que estábamos muy conectados con la escuela y otras que no tanto, pero en términos generales demostraban tener un seguimiento de nuestros hijos.

Preguntas	En relación a las actividades que enviaban los docentes ¿cómo era la constancia de realización?	¿Cómo era el desempeño de X en relación a las actividades y la progresión de los aprendizajes de los contenidos?	¿Qué tipo de devoluciones hacía el docente al respecto?
Entrevista 1	A veces sí A veces no. Costaba mucho que se concentre.	Tengo entendido que muy bien, el docente comentaba que iba muy bien con su progreso	Claras y precisas.
Entrevista 2	Lenta, se notaba que no era lo mismo que la escuela.	Muy buena. Se pudieron cumplir los objetivos que desde la escuela nos comentaron que buscaban.	Muy contenedor.
Entrevista 3	Esporádica, dependiendo el día. A veces le pintaba ponerse a hacer todo de manera muy enérgica y, el resto de las veces, por no decirte casi siempre, no las quería hacer.	Bueno, bien. No se podía pedir demasiado en estas condiciones. No se aprendieron muchos contenidos nuevos pero sí se pudieron reforzar los que habían trabajado durante el 2019.	Un docente que acompaña y está presente

Entrevista 4	Costó horrores. Creo que en este punto me di cuenta del gran trabajo pedagógico que hacen los y las docentes.	Muy lenta. Las actividades las terminamos haciendo más los de la familia que X.	Buenas, no tengo nada para decir negativamente al respecto.
Entrevista 5	Lo hacía con muchas ganas la verdad. Le gustaba tener cosas para hacer y más si era para tener un intercambio con su docente.	Le costaba un poco al ser virtual, fue un proceso complicado y pasito a pasito en función a las adaptaciones que el docente iba haciendo cuando veía que no llegaba con el cumplimiento de las actividades.	Eran bastantes escuetas, sin demasiada profundización la verdad.
Entrevista 6	Al inicio, diarias. Luego fue estirando los tiempos y las realizaba día por medio o cada dos días. 7 La realización le llevaba muy poco tiempo, pero le costaba ponerse a trabajar	Buena, y muchas cosas que se plantearon desde la institución, para hacer en papel, elle las adaptó a su computadora (como iniciativa propia), cuestión que me llamó mucho la atención pero me sorprendió para bien, porque X necesita de acompañamiento para muchas cosas pero en este caso se mandó sin ayuda.	En particular, yo no estaba presente en sus encuentros sincrónicos (coincidían con mis propias clases o simplemente elle no lo permitía: "es mi clase", decía), con lo cual no puedo aseverar nada. Cuando podía ponerme en contacto con le docente a cargo, yo consultaba cómo estaba encaminado el proceso de aprendizaje.
Entrevista 7	Le costaba mucho, decía que quería hacerlas con su profesor	En alguna actividad bien y en otras más complicadas costaba. Mucho más al final del ciclo.	Trabajaban siempre complementando lo anterior. siempre acompañaron bien los Docentes
Entrevista 8	Con apoyo de la flia. se completaba todo	Su desempeño fue positivo, hubo buena incorporación de aprendizajes y el docente lo hizo saber	Las devoluciones eran de cada propuesta directa, de actividades de cada clase y de contenidos anteriores.

		durante todo lo que duró la educación virtual.	
Entrevista 9	Eran diarias y se realizaban adecuadamente, siempre con un poco de acompañamiento.	Su desempeño era bueno, siempre participaba con ganas y podía llevar adelante los desafíos que se le proponían desde la escuela.	Eran complementarias y sencillas.
Entrevista 10	Era constante, diaria y organizada en nuestro caso, dentro de las posibilidades.	Le costaba participar de las clases virtuales sin apoyo o asistencia la verdad. Era un acompañamiento constante, muchísimo más de lo habitual en condiciones antes de la pandemia.	No había muchas devoluciones fuera del espacio de intercambio en los encuentros virtuales
Entrevista 11	Intentamos ser lo más regulares posibles sin generar presión	Fue muy buena, y la verdad que influyó mucho su docente, que acompañaba semanalmente a la familia en cuestiones relacionadas al abordaje de las actividades.	La docente siempre estuvo muy atenta a las producciones de X, hacia devoluciones periódicas por mail
Entrevista 12	Las materias pedagógicas se realizaban en tiempo y forma. Muchas veces materias como música o plástica quedaban relegadas	Buena pero mucho no se avanzó. No se notaron muchos aprendizajes. La cuestión de ir a la escuela y aprender con sus compañeros, siempre ha sido vital para X.	Bastante escuetas la verdad.
Entrevista 13	Diaria, nos poníamos todas las tardes que el docente enviaba actividades a ver de qué se trataba y veíamos, según el día, el estado	Bueno pero con apoyo constante de toda la familia.	Eran complementarias con otras actividades y se notaba que había una progresión de las actividades.

	anímico para abordarlas. Sino, las dejábamos para el día siguiente.		
Entrevista 14	Las hacía respetando los tiempos de entrega con la intervención tanto mia como del padre	Le gustaba y se animaba muchas veces a hacerlo solo.	No había más que elogios para X. Una alegría y tranquilidad para toda la familia.
Entrevista 15	Periódica, no tuvimos mucho inconveniente con eso por suerte.	Bueno, la verdad que bien. No me puedo quejar, más por todo lo que se vivió ese año horrible	Las devoluciones eran escuetas la verdad.
Entrevista 16	Fué muy difícil la verdad. Le costaba mucho concentrarse y no frustrarse. Para mí que sentía muchísimo la falta de su docente o de la escuela.	Relativamente bien, nosotros como familia apoyamos muchísimo a X para que no se frustre y entienda que era una situación distinta a la que estaba acostumbrado y que era normal que le lleve más tiempo de lo que estaba acostumbrado.	En general eran limitadas. Creo que los docentes comprendían que no podían profundizar demasiado por la imposibilidad de realizar un acompañamiento personal y cotidiano
Entrevista 17	Tratábamos de estar siempre al día, pero sinceramente era X quien marcaba los tiempos en función a su estado anímico del día. La cuarentena le pegó bastante.	Muy complejo. Muchas veces quedaba a cargo de la familia la explicación del tema porque en los encuentros el docente no llegaba a detectar quienes comprendían y quienes no. Además los encuentros eran muy breves en relación al tiempo que los chicos necesitaban para asimilar el conocimiento	Algunas devoluciones eran por mail y bastante largas en donde no incentivaba al alumno ya que se le hacía muy largo para poder terminar con todas las tareas.
Entrevista 18	En general se daban al finalizar el encuentro. Otras veces si enviaban actividades por mail para	Fue muy difícil ya que al ser 3 niños de distintas edades en primaria, se dificultaba	Eran bastante limitadas las devoluciones. No se si será que esperaba otra cosa, como más entusiasmo y

	realizar durante la semana y entregar antes del fin de semana. Pero costaba mucho	con el tiempo para poder explicarle a cada uno.	conocimiento de las particularidades de X, o simplemente era que el docente también estaba sobrepasado, no lo sé, pero la verdad que hubo pocas retroalimentaciones en relación a lo pedagógico.
Preguntas	¿Cómo notaste las emociones y el comportamiento de X durante todo lo que duró la educación virtua en relación a no ver a sus compañeros/asl?	¿Qué cambios notaste cuando se empezó a implementar el regreso escalonado a las aulas?	¿Querés agregar algo más?
Entrevista 1	De mal humor y no se incorporaba mucho, extrañaba el presencial, la escuela, el viaje de casa a la escuela, salir a hacer los mandados, ver a sus tíos y primos. En fin, fue muy difícil y con un humor extremadamente cambiante.	Con mucha alegría lo notamos, fue lo que estaba esperando desde el día en que pasó todo eso. Porque más allá de cuestiones de disfrutar de estar en casa por ejemplo, todo el tiempo el hecho de no estar con sus compañeros lo sentía.	Gracias por todo como siempre
Entrevista 2	Rara al ser tan chica casi a lo último entendió de que se trataba. A veces estaba todo el día en silencio, otros días estaba de aquí para allá, como inquieta. Fueron muchos altibajos.	Más normal más contenta igual seguía siendo raro para ella. Todavía no tenía un vínculo constante con ese grupo y su docente.	La contención de los maestros fue clave y excelente
Entrevista 3	Con altibajos durante todo el 2020 y te diría que parte del 2021 también. A medida que volvía a la escuela fue volviendo un poco más a la normalidad. A ver, a la normalidad a la que ella está acostumbrada.	Con más calidad de aprendizaje. Como que iba aprendiendo cosas diferente a cómo era antes de la pandemia, y ahora como que lo hace más rápido.	No
Entrevista 4	Estaba con muchos altibajos emocionales.le costó mucho hacer sus terapias sin los abrazos de	Todo mejoró mil por mil. Fue salir de un estado eterno de incertidumbre y lejanía	Gracias por la dedicación de los docentes, especialmente la tuya, han realizado: hizo posible sostener este tiempo

	<p>sus docentes y compañeros. Tuvimos la suerte de compartir con mi suegra y familia que viven en el fondo, pero en función a la escuela siempre se notaba que le hacía mal no ir.</p>	<p>para pasar a verse de nuevo con sus compañeros, todo el personal de la escuela. La gente en el barrio. Los abuelos, tíos y familia que no veía. Todo impactó en X.</p>	<p>de aislamiento y considero que los encuentros de estas materias 'especiales' lograron que siguiera adelante. GRACIAS</p>
Entrevista 5	<p>Muy frustrante le costaba terminar las clases ,muchas veces no quería conectarse y gritaba, lloraba, hasta llegaba a insultarnos, cosa que jamás, pero jamás eh, había hecho. Nosotros la verdad que tratamos de tenerle paciencia porque era muy difícil lo que les tocaba a los chicos vivir.</p>	<p>Su carácter cambió totalmente sonreía más e iba contento</p>	<p>Siempre se noto el apoyo de los Docentes.y la buena predisposicion</p>
Entrevista 6	<p>Al inicio muy entusiasmado, con el paso del tiempo fue perdiendo interés, y hasta se negó en reiteradas oportunidades a conectarse (excepto en los encuentros de música, educación física y plástica)</p>	<p>No quería volver a la escuela, pero supongo que era por el horario: en pandemia nunca se levantó antes de las 9:30 y al reintegrarse a la escuela, debía levantarse antes de las 7 de la mañana.</p>	<p>No gracias</p>
Entrevista 7	<p>Al principio bien porque era verse con todos.y por momentos más difíciles por distintos motivos.</p>	<p>Fueron muchas veces que no quiso ir a la escuela, decía que era mucho el tiempo que pasaba ahí y se cansaba.</p>	<p>El esfuerzo y dedicación de los docentes, equipos directivos se notó en la virtualidad, fue con gran entega, pensando en continuar enseñando a pesar de la situación que se presentó.</p>
Entrevista 8	<p>Fue cambiante. En un comienzo le costó iniciarse en la virtualidad, a medida que fue conociendo los modos de interactuar a través de la pantalla fue logrando manifestar sus</p>	<p>Un montón la verdad un montón. Enseguida se notó. Que cambio el Animo,otra motivación tenía. Se despertaba de otra manera y con otro humor. Impactó directamente en cómo</p>	<p>Nada más es suficiente. Éxitos en tu trabajo.</p>

	emociones, lo que le agradaba y no.	es el viste, fué muy positivo	
Entrevista 9	Fluctuante, era una montaña rusa de emociones en sus días.	La alegría por volver a su escuela, a vincularse con sus pares y docentes. Fue radicalmente un cambio para X en su vida cotidiana.	Los docentes hicieron un gran trabajo!!!
Entrevista 10	En el caso particular de X no note grandes cambios en su comportamiento, por el contrario, siento que no lo sufrió y disfruto estar con su familia todo el tiempo.	Quería concurrir en horario completo, hubo que explicarle muchas veces el porqué eso no era posible, así que imaginate si no estaba contento..	No
Entrevista 11	Con poco entusiasmo pero siempre estuvo presente. Tratábamos de no presionar y variar en actividades que no incluyan a la escuela, para que se pueda dispersar y no se frustre.	Muchísimas ganas de ver a sus amigos y compartir el tiempo.con ellos. No sé si le motivaba la idea de volver a estudiar en la escuela sinceramente, pero sí el hecho de volver a compartir con sus compañeros.	Nono muchas gracias
Entrevista 12	Tuvo momentos de angustia, de enojo , otros de alegría, fue muy variable durante lo que duró el aislamiento. A medida que empezó a salir al parque, a ver a sus abuelos o a algún amiguito, fue cambiando, pero fue lento la verdad.	Volvió al colegio con más entusiasmo y alegría que nunca! Algo que antes no era muy común la verdad.	Nada más para agregar, suerte.
Entrevista 13	A veces se aburría, se enojaba y maldecía al covid y a los chinos jaja pero siento que eran las palabras que le podía poner	Alivio para toda la familia la verdad. Caminaba por las paredes, literalmente. Necesitaba esto tanto como nosotros.	Sí, considero que los docentes hicieron todo lo que estaba al alcance de sus posibilidades para garantizar la continuidad pedagógica.

	al tsunami de emociones que vivía por dentro.		
Entrevista 14	Desganado, en relación a la escuela y a seguir aprendiendo según nos decía, como que para él el aprendizaje pasaba por la escuela, no por la virtualidad. Re loco pero lo entendía.	Estaba entusiasmado por asistir. Ya este año no ocurrió lo mismo (2022). Se notaba porque cambió muchísimo su humor y su estado anímico.	No no.
Entrevista 15	Difícil, mucho. La verdad fue un año muy malo para X. Todo lo que venía mejorando año tras año con tanto esfuerzo se vino abajo con la suspensión de las clases. No quería hacer la tarea ni tampoco le interesaba demasiado "aprender" según nos decía.	Mucha alegría y mucha emoción la verdad. Momento super esperado por todos nosotros.	No está bien, suerte en tu carrera.
Entrevista 16	En general una actitud más bien inhibida. Tímida. Se retrotrajo mucho (no se si esta bien dicho) durante todo el período que duró el aislamiento.	Entusiasmo y alegría. Si, eso. Muchísima alegría tenía.	Si bien fue un tiempo difícil hubo muchas cosas que se perdieron, considero que los niños y niñas tienen una capacidad de adaptación sorprendente...y que depende más de los adultos que de ellos/as volver a sentir confianza y recuperar las herramientas para enfrentar los desafíos.
Entrevista 17	Bastante angustiados por el tipo de educación ya que no estaban acostumbrados a que la mamá y el papá hicieran de maestros.	La dificultad de vincularse, de hablar. Creo que eso también fue un cambio tan grande como la pandemia en si misma para X.	No gracias por toda
Entrevista 18	Muy bajón la verdad, extrañaba horrores ir a la escuela, almorzar con sus compañeros. Ir a los	Al principio fue difícil, por un lado ansiedad y felicidad por volver a ver a sus compañeros	La dedicación de los docentes fue sorprendente. Muy agradecidos por eso

cumpleaños, salir a los
parques, y todo lo que hacía
antes de la pandemia de
porquería.

y por por lado temor a
volver a la rutina del
alejamiento de la
familia