OPEN ACCESS CC BY NC SA

Barreras y facilitadores en la educación de estudiantes con discapacidad durante la pandemia de covid-19

Mauro Alejandro Soto[a]
Universidad Nacional de Salta, Argentina

maurosotoal@gmail.com

Resumen

El artículo analiza el conjunto de barreras y facilitadores presentes en los procesos educativos de estudiantes con discapacidad que asistieron al nivel secundario en la ciudad de Salta Capital (Argentina) durante la pandemia de covid-19 (2020). Metodológicamente, se realizó un estudio cualitativo con entrevistas semiestructuradas a 17 estudiantes con diversos tipos de discapacidad y 13 informantes clave (familiares, docentes de apoyo y coordinadoras) entre septiembre de 2020 y junio de 2022, analizadas mediante teoría fundamentada. Los resultados revelan la coexistencia del modelo de educación a distancia y el de educación en línea. Se destaca el rol crucial de los docentes de apoyo en la adaptación de materiales digitales para la accesibilidad, aunque persistió el uso de materiales impresos y prácticas docentes centradas en la transmisión de contenidos, limitando el ejercicio de la educación inclusiva.

Palabras clave

Educación inclusiva; derechos humanos; juventud; discapacidad; pandemia.

Tesauro

Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco.

Puntos clave

- La investigación analiza las barreras y facilitadores que experimentaron los estudiantes con discapacidad que asistían al nivel secundario en la ciudad de Salta, Argentina, durante la pandemia.
- La vigencia de la pedagogía tradicional y la limitada comunicación fueron elementos que obstaculizaron el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva.
- Mientras que las docentes de apoyo y las familias lo promovieron, construyendo entornos e aprendizaje participativos empleando las tecnologías digitales.

Para citar este artículo

Soto, M. A. (2026). Barreras y facilitadores en la educación de estudiantes con discapacidad durante la pandemia de covid-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 24*(1), 1-25.
https://doi.org/10.11600/rlcsnj.24.1.7134

Historial

Recibido: 12.06.2025
Aceptado: 14.10.2025
Publicado: 12.12.2025

Información artículo

El artículo pertenece a la investigación «El acceso y uso de los estudiantes con discapacidad a las tecnologías digitales en los contextos educativos del nivel secundario de la ciudad de Salta», presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (2025). Esta investigación se realizó entre el año 2020 y 2022. **Área**: ciencias sociales. **Subárea**: educación.

Ciencia abierta

El artículo no ofrece acceso al material suplementario ni a los datos o materiales originales de la investigación.

Barriers and facilitating factors in education for students with disabilities during the Covid-19 pandemic

Abstract

This article analyzes the group of barriers and facilitating factors that were present in the educational processes for students with disabilities attending secondary school in the city of Salta, Argentina, during the Covid-19 pandemic (2020). A qualitative study was conducted through the use of semi-structured interviews with 17 students with different types of disabilities and 13 key informants (family members, support teachers, and coordinators) between September 2020 and June 2022, data that was analyzed using grounded theory. The results reveal the coexistence of distance education and online education models during this period and highlight the crucial role of support teachers in adapting digital materials for accessibility. It also identified that during the pandemic there was a high level of use of printed materials and teaching practices focused on content transmission, limiting inclusive education practices.

Keywords

inclusive education; human rights; youth; disability; pandemic.

Barreiras e facilitadores na educação de alunos com deficiência durante a pandemia de Covid-19

Resumo

O artigo analisa o conjunto de barreiras e facilitadores presentes nos processos educacionais de alunos com deficiência que frequentaram o ensino médio na cidade de Salta Capital (Argentina) durante a pandemia de Covid-19 (2020). Metodologicamente, foi realizado um estudo qualitativo com entrevistas semiestruturadas com 17 alunos com diversos tipos de deficiência e 13 informantes-chave (familiares, professores de apoio e coordenadores) entre setembro de 2020 e junho de 2022, analisados por meio da teoria fundamentada. Os resultados revelam a coexistência do modelo de educação a distância e do modelo de educação online. Ressalta-se o papel crucial dos professores de apoio na adaptação de materiais digitais para acessibilidade, embora persista o uso de materiais impressos e práticas de ensino focadas na transmissão de conteúdo, limitando a prática da educação inclusiva.

Palavras-chave

Educação inclusiva; direitos humanos; Juventude; deficiência; pandemia.

Información autor

(a) Licenciado en Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Salta. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. 0000-0003-3581-0153. H5: 0. Correo electrónico: maurosotoal@gmail.com

Introducción

La pandemia de covid-19 obligó a una rápida adaptación hacia la virtualidad, transformando los sistemas educativos a nivel mundial. Para los/as estudiantes con discapacidad, esta transición exacerbó las desigualdades y profundizó las barreras históricas que se le presentan en el acceso a la educación inclusiva y transformó las dinámicas de aprendizaje, lo que construyó escenarios marcados por la exclusión (Meresman & Ullmann, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021).

En este marco, el objetivo principal de este artículo es analizar los procesos educativos de estudiantes con discapacidad del nivel secundario en Salta Capital, Argentina, durante 2020. Para ello, se presta atención a las barreras y facilitadores que se profundizaron y surgieron en los mismos, es decir, los factores que obstaculizaron o promovieron el derecho a la educación inclusiva. Esto a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo en la pandemia se llevaron adelante estos procesos, considerando el uso de tecnologías digitales, los enfoques y modelos pedagógicos, los materiales didácticos, el apoyo de docentes y familias, la negociación institucional y las experiencias de exclusión?

Con todo ello, este trabajo busca aportar al conocimiento sobre el cumplimiento de las obligaciones que tiene el Estado argentino de garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en un contexto marcado por la pandemia de covid-19 y las políticas sanitarias de aislamiento social.

Dos conceptos transversales guían este análisis. El primero de ellos es el de *discapacidad*, el cual se define, desde el modelo social de la discapacidad, como una construcción social y política. En este sentido, se compone por un conjunto de barreras (educativas, culturales, políticas y tecnológicas, entre otras) que limitan la participación social de aquellas personas cuya corporalidad no se ajusta a criterios de «normalidad», por lo que es definido como incapaz, deficiente o enfermo. Esto implica que la discapacidad no es producto de una maldición divina o enfermedad, mucho menos una tragedia personal, sino más bien el resultado de las limitaciones que edifica una sociedad (Oliver, 1998;

Palacios, 2008). Por el contrario, los factores que permiten derribar barreras son los facilitadores, siendo los más reconocidos las configuraciones de apoyo, los ajustes razonables y la accesibilidad (Heredia, 2024).

El segundo concepto clave es el de la *educación inclusiva*. Esta no solo se la entiende como un derecho fundamental, plasmado en el Artículo 24 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Organización de las Naciones Unidas, 2006) e incorporado en 2008 a la legislación argentina mediante la Ley Nacional 26 378, sino también como un modelo de prácticas y saberes que busca garantizar el derecho a la educación de todos los grupos excluidos del sistema escolar, con el fin último de establecer una sociedad más inclusiva (Cobeñas, 2015a; Echeita & Ainscow, 2011).

Históricamente, el acceso a la educación para las personas con discapacidad ha sido un derecho humano vulnerado en las sociedades occidentales, lo que impacta directamente en sus posibilidades de inclusión laboral y en su calidad de vida (Barton, 2009; Organización Mundial de la Salud, 2011; Venturiello, 2017). A pesar de su relevancia, asegurar este acceso y permanencia es un desafío global (Palacios, 2017).

En Argentina, una vasta literatura ha documentado las múltiples barreras que impiden la plena participación de las personas con discapacidad en la educación inclusiva, especialmente en el nivel secundario. Estas incluyen desde la negativa de las instituciones a la admisión o certificación, hasta la falta de reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos legítimos de aprendizaje, la ausencia de políticas públicas y la prevalencia de circuitos institucionales excluyentes (Cinquegrani, 2021; Cobeñas, 2015a, 2015b; Pérez *et al.*, 2012; Rapanelli, 2021; Rusler, 2020; Schewe, 2021; Schwamberger, 2020).

La pandemia de covid-19 agudizó y transformó estas barreras. Según diversas investigaciones cualitativas realizadas en la provincia de Buenos Aires entre 2020 y 2022, los/as estudiantes experimentaron miedo, angustia, retrocesos en los aprendizajes e incertidumbre (Oviedo-Nieto, 2021). En este escenario, el rol del docente de apoyo a la inclusión fue crucial, aunque a menudo se vio obligado a operar de manera solitaria, elaborando apoyos sin la participación de los docentes disciplinares, lo que en algunos casos remite a un modelo más integracionista que inclusivo (Schwamberger, 2021, 2022). Las familias también asumieron un papel central en el acompañamiento de las trayectorias educativas, navegando entre la colaboración y el temor al contagio (Oviedo-Nieto, 2021; Schwamberger, 2022). A ello se sumaron barreras estructurales como la falta de conectividad a internet, la escasez de dispositivos y la ausencia de accesibilidad en plataformas digitales, obstaculizando la continuidad pedagógica (Oviedo-Nieto, 2021; Schwal, 2022; Schwam-

berger, 2021, 2022). De esta manera, el presente trabajo también busca ocupar una vacancia en relación a abordar esta temática en una región periférica del país.

Método

El presente estudio es de corte cualitativo. El trabajo de campo se desarrolló durante los meses de septiembre del 2020 a junio del 2022. Esto con el fin de tener una cercanía temporal con la pandemia de covid-19.

Las fuentes empleadas en este trabajo fueron primarias. En este sentido, se definió un universo organizado por dos grupos de unidades de análisis, a partir de un muestreo de bola de nieve que buscó profundizar en el objeto de estudio. Esta decisión metodológica se fundamenta en que

> las selecciones de informantes, episodios e interacciones van siendo conducidas por un planteamiento conceptual, no por una preocupación por la «representatividad». La mayor preocupación es por las condiciones bajo las cuales el constructo o la teoría opera, no por la generalización de los resultados a otros contextos. (Miles & Huberman, 1994, pp. 27-29, como es citado en Valles, 1999, p. 92)

El primer grupo de unidades se construyó buscando la mayor heterogeneidad posible de la muestra. En este sentido, se entrevistó a un total de 17 jóvenes de 13 a 18 años, configurando una muestra por juicio (Scribano, 2008), construida de acuerdo a criterios de saturación teórica (Glasser & Strauss, 1967). Esta se estableció de acuerdo a los siguientes criterios:

- Jóvenes que asisten regularmente al nivel educativo secundario en la ciudad de Salta.
- Tipo de discapacidad: cinco personas con discapacidad visual, cinco con discapacidad auditiva o sordera, dos con discapacidad motriz y cinco con discapacidad intelectual. Con esto se buscó conocer las barreras y facilitadores que comparten en conjunto las personas con discapacidad, así como también las formas particulares que surgen en cada tipo de discapacidad, ya que este es considerado un marcador interseccional (Ferrante & Venturiello, 2014; Morris, 1996).

El segundo grupo se conformó por 13 informantes clave: cinco familiares de estudiantes con discapacidad de nivel secundario, seis docentes de apoyo y dos coordinadoras de equipo de apoyo.

Sobre las técnicas empleadas en la producción de los datos, se utilizó la entrevista semiestructurada, debido a que permite profundizar en las perspectivas y significaciones de los/as protagonistas involucrados/as en el fenómeno estudiado. Dichas entrevistas se desarrollaron mediante plataformas de videoconferencia como Zoom y Google Meet, llamadas telefónicas y, en menor medida, de forma presencial. El uso de estos recursos se debió a las restricciones a la movilidad y a la imposibilidad de instancias presenciales producto de la pandemia de covid-19.

Para la realización de todas las entrevistas se siguieron las pautas éticas de consentimiento informado, confidencialidad y anonimato. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 60 minutos. Además, se procuró las mejores condiciones de accesibilidad en común acuerdo con los/as participantes.

En cuanto al procesamiento de los datos de las entrevistas, en este trabajo se utilizó la metodología de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967). Al respecto, esta es una teoría que emerge directamente de un proceso de investigación basado en una recolección y análisis sistemático de datos cualitativos de la realidad y que propone una estrecha relación entre los diferentes momentos de la investigación (el trabajo de campo, el procesamiento y la generación de teoría). Esta metodología no plantea como requisito partir de una teoría existente, excepto que se procure ampliar o profundizar alguna. Más bien, comienza con un área de estudio y permite que esta emerja a partir de los datos (Strauss & Corbin, 2002, pp. 20-21).

La teoría fundamentada se compone de: a) conceptos creados a partir de los datos que se agrupan en categorías (o conceptos de más alto nivel); b) el desarrollo de categorías en términos de sus propiedades y dimensiones; c) la integración de categorías y niveles más bajos de conceptos en un marco teórico que ofrece información sobre un fenómeno o una serie de fenómenos y que da pistas para la acción. Esta integración final es la que lleva los hallazgos de la investigación de la descripción a la teoría (Corbin, 2016, p. 17).

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos de este trabajo, organizados desde las diferentes acciones que llevaron adelante los docentes de apoyo y las familias. Estas permiten visualizar tanto las barreras que se le presentaron a los/as estudiantes como a los facilitadores construidos para abordarlas.

Las configuraciones sobre los materiales didácticos

Se distinguen dos tipos: por un lado, aquellas orientadas a facilitar su comprensión basadas en la modificación de los textos y la introducción de imágenes y videos; estas fueron elaboradas en los materiales utilizados por estudiantes sordos, con discapacidad auditiva o intelectual:

> La profesora se encarga de hacer las modificaciones, si tiene algo que adaptar del contenido para que ella pueda comprender un poco mejor, con muchas imágenes, videos. (Entrevistada 10, madre de estudiante Sorda)
>
> Hay textos que en disciplinas como formación ética tuvieron que ser modificados por lo extensos que eran y la complejidad que a veces presentaban los textos. Se trató de resumirlos, resaltar cuáles fueron los conceptos más claves para que el alumno pueda identificar estos mismos, y poder también darse cuenta cuáles son los conceptos necesarios que necesita para completar los trabajos prácticos. (Entrevistada 16, docente de apoyo)
>
> Los profesores subían las actividades a plataforma, a Classroom. Yo las descargaba y las configuraba; todo mayúscula, con imagen, todo visual para que ella logre comprender toda la información. Utilizaba bastante los pictogramas, videos. Es bastante complicado encontrar videos con palabras mayúsculas, pero había algunos que estaban muy buenos que yo le hacía ver a ella [a la estudiante]. (Entrevistada 22, docente de apoyo)

Otras configuraciones consistieron en la descripción del contenido visual mediante texto digital. Estas se elaboraron a los fines de construir accesibilidad para estudiantes con discapacidad visual en aquellos contenidos que no podían ser identificados e interpretados por los lectores de pantalla[1]:

> A esa actividad la copio, la transformo en PDF; la mando al alumno para que el lector [de pantalla] de su teléfono la pueda leer. Él entra, me comparte los archivos, suben el proyecto mensual el profesor. Me lo comparte y yo lo configuro, porque siempre hay dibujos,

[1] Se trata de programas que verbalizan el contenido visual de las pantallas mediante síntesis de voz.

> siempre hay cuadros, siempre hay actividades como sopas de letras. Entonces, yo se lo configuro y se lo vuelvo a reenviar para que él lo pueda hacer. (Entrevistada 14, docente de apoyo)
>
> Algunos lo hacían por fotos y de ahí los profesores [de apoyo] lo pasaban en PDF; pero todo escrito. (Entrevistada 19, estudiante con discapacidad visual)

Estas formas de configuración aprovecharon las cuatro características de los materiales y recursos didácticos digitales, expuestas por Alba y Zubillaga (2012, como es citado en Alba, 2012, pp. 7-8):

- *Versatilidad*, hace referencia a la capacidad de adaptarse con facilidad y rapidez a diversas funciones. Los medios digitales permiten presentar y visualizar el contenido en diferentes formatos (texto, imagen fija, imagen en movimiento, sonido, combinación de texto e imagen, multimedia, etc.).
- *Capacidad de transformación,* hace alusión a la posibilidad de que un mismo contenido pueda pasarse de un formato a otro. Dicha transformación puede ser dentro del propio medio; por ejemplo, ajustes en el tamaño del texto, transformar el texto escrito en sonido o el lenguaje hablado en texto, por mencionar algunos.
- *Marcación*, supone la posibilidad de hacer marcas en el contenido. Esta opción se deriva de las características del lenguaje y código en el que están diseñados y que permiten etiquetar los contenidos de manera que se puedan reorganizar o reconstruir en versiones basadas en selecciones que determina el usuario.
- *Conectividad*, la posibilidad de conectarse o hacer conexiones a través de links [*sic*], dotando con ello de recursos que soportan el aprendizaje y abriendo el contenido más allá de los límites del propio texto, lo que posibilita que los materiales digitales permitan responder a la complejidad de los procesos y a las diferencias en los patrones y formas de aprendizaje de los estudiantes.

Las configuraciones de apoyo se elaboraron mediante acuerdos con los docentes disciplinares. Dichos acuerdos, en cada caso en particular, se establecen en el Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión. Este es un instrumento garantizado por el Artículo 17 del Anexo I de la Resolución 316/16 del Consejo Federal de Educación (2016, p. 6).

Cabe señalar que cuando algunos/as estudiantes no contaba con acceso a las tecnologías digitales, las instituciones de la modalidad de educación especial, encargadas del apoyo a las trayectorias, elaboraron materiales didácticos con las correspondientes configuraciones de apoyo en el formato de cartillas impresas.

La explicación de contenidos y acompañamiento en la realización de actividades

Los/as docentes de apoyo implementaron diferentes estrategias para explicar los contenidos como el envío de mensajes, clases particulares mediante videollamadas o llamadas de voz:

> Los profesores daban como parte de su estrategia (...) alguna clase para afianzar algún contenido, para explicar videos. (Entrevistada 15, coordinadora de servicio de apoyo)
>
> Ella [la estudiante] a la mañana tenía las clases. Estaba presente; participaba de manera oral. Era como muy limitado. A la tarde tenía las clases conmigo. Ella ya escribía, respondía las actividades, tenía que leer y, además, comprender. (Entrevistada 22, docente de apoyo)
>
> A veces, cuando no entendía algunas materias, directamente, mandaba mensajes a la profesora de la institución [de apoyo], y así ella me podía explicar sobre esa tarea. (Entrevistada 29, estudiante con discapacidad auditiva)

En algunas clases, los/as docentes guiaron a los/as estudiantes en la realización de experimentos en sus casas junto con videos. Todo ello con la finalidad de contribuir a la comprensión de los conceptos más abstractos:

> También estrategias como para hacer los experimentos, por ejemplo, en biología. Si bien presentaban un trabajo práctico teórico, se puso a los alumnos a realizar experimentos para poder comprender ese concepto. Entonces, a través de experimentos caseros o explicación por videos pudo el alumno acceder a esos contenidos. (Entrevistada 16, docente de apoyo)

En este ejemplo, la docente de apoyo implementó estrategias didácticas encuadradas en un enfoque constructivista, puesto que promueven la construcción de conocimiento desde la propia experiencia de los/as estudiantes (Ramírez, 2023; Villacrez, 2017).

Otra estrategia consistió en acompañar a los/as estudiantes en la lectura y realización de los trabajos prácticos, los cuales se imprimían previamente:

> Leemos juntos el trabajo práctico. Por lo general, realizamos el trabajo por la videollamada. Hacemos imprimir el trabajo. Quedan seleccionadas las actividades que va a trabajar. Entonces, vamos guiando la lectura y también las imágenes que van apareciendo en el trabajo práctico. (Entrevistada 4, docente de apoyo)

> Entonces se lo hace en formato PDF. Y una vez que el alumno lo tiene impreso al trabajo, se comienza a hacer la actividad, pero a través de una videollamada [de Zoom o Meet] con aquellos alumnos que cuenten con wifi; a través de una llamada convencional para aquellos alumnos que no tienen internet o a través de una llamada por WhatsApp. Una vez que el alumno comprendió medianamente el tema, se puede abordar cada uno de los ejercicios. Y se lo va guiando y orientando para que él pueda realizar el ejercicio. (Entrevistada 16, docente de apoyo)

Estos extractos dan cuenta de la preponderancia del texto impreso como material didáctico, incluso en aquellos casos en los que se contaba con acceso a tecnologías digitales. También de la vigencia del enciclopedismo, una de las herramientas cooptadas por la pedagogía tradicional. Según este, «todo lo que el niño tenía que aprender se encontraba organizado, ordenado y programado en el manual escolar» (Galván-Cardoso & Siado-Ramos, 2021, p. 966).

Lo antedicho no es una crítica al enciclopedismo, en tanto se trató de un movimiento cultural revolucionario en su tiempo, el cual buscó democratizar el conocimiento. Más bien, se trata de cuestionar la reinterpretación elaborada por la pedagogía tradicional que sitúa a la enciclopedia como único repositorio de conocimiento organizado e inteligible por sí mismo, sintetizado en el artefacto del manual escolar. Las nociones sobre este último se convirtieron en una barrera para los procesos educativos de los/as estudiantes, puesto que los/as docentes disciplinares prescindían de toda explicación. Esto sin olvidar que dicho manual, en el marco de las posibilidades tecnológicas actuales, no permite aprovechar las potencialidades de los materiales digitales señaladas en el apartado anterior:

> [Los docentes] no se conectaban, no hacían videollamadas, no hacían clases virtuales, solamente subían las actividades. Y ahí era bastante complejo porque quizás el alumno necesita la explicación también, no solo el archivo para leer. (Entrevistada 22, docente de apoyo)
>
> Nos pasó con algunos profesores que eran medio reticentes a querer tener Zoom, porque eran profesores de más edad. Como que la tecnología mucho no se acompañaba. Entonces, ellos preferían: le mando la tarea por escrito. Y que bueno, que vean si la entendió, que no se la explican. Y teníamos este problema que nos mandaban mucho material escrito, sin imágenes, sin nada. No lo podíamos ver al profesor. (Entrevistada 26, madre de estudiante con discapacidad motriz)

En la primera oración de estos fragmentos se señalan las diferentes opciones para implementar esa explicación requerida por los/as estudiantes con discapacidad como las videollamadas o clases virtuales mediante las plataformas de videoconferencias. También, en ambos extractos se indica su ausencia y la preferencia de los/as docentes por el documento de texto.

Una de las materias que requirió mayor apoyo fue la de matemáticas. Los/as participantes mencionaron diferentes razones de ello. Un estudiante con discapacidad visual señaló como posible motivo de esa dificultad la «reducción de contenido» en la primaria. Es decir, que en vez de configuraciones de apoyo, los/as docentes optaron por omitir los temas en el espacio curricular lo que obstaculizó el aprendizaje de los mismos.

A esto se añade que las expresiones matemáticas, totalmente visuales, resultan una barrera para las personas con discapacidad visual, por lo que se convierte en una materia donde el apoyo se convierte en un aspecto fundamental: «Lo que pasa es que matemática es mucho visual. Ahí sí no le perjudicó porque tiene un profesor de apoyo» (Entrevistada 2, madre de estudiante con discapacidad visual).

Es importante señalar que los símbolos matemáticos pueden hacerse accesibles con los lectores de pantalla junto a otros *software* como Edico, con el sistema de texto digital LaTeX o, incluso, con algunos procesadores de texto.

Uno de los estudiantes con discapacidad visual utilizó un enfoque mixto en el que algunos elementos de la matemática (como la expresión mediante gráficos) se realizaba con el sistema Braille en papel, y otros signos se escribían mediante procesadores de texto. Esta dificultad también fue experimentada por otros estudiantes con discapacidad. Estos optaron por escribir en papel y luego enviar el trabajo práctico mediante fotografías.

El acompañamiento en esta materia también fue relevante para los/as estudiantes sordos/as. Estos/as requirieron de docentes de apoyo que conocieran la lengua de señas argentina (en adelante, LSA) y emplearan recursos didácticos digitales visuales como los videos:

> [Lo que le cuesta es] matemáticas, porque tenemos un profesor que le enseña una o dos veces por semana los ejercicios. Obviamente le va enseñando el contenido, con un poco de LSA que sabe el profesor. (Entrevistada 10, madre de estudiante Sorda)

En suma, el espacio curricular de la matemática implicó dificultades para los/as estudiantes indistintamente del tipo de discapacidad.

Otra forma de acompañamiento durante las actividades fue la requerida por los/as estudiantes con discapacidad visual. En este sentido, solicitaron que las docentes de apoyo los/as acompañaran en el proceso de la escritura de los trabajos prácticos. Esto a partir de la transcripción digital de texto escrito en Braille o a través del dictado:

> Lo que hago directamente en matemáticas es sí o sí, los alumnos con ceguera, es que uno los llame para poder realizar las actividades. Porque, por ejemplo, cuando vamos desarrollando álgebra, y tienen que ir suplantando fórmulas, reemplazar fórmulas. Entonces, bueno, yo les explico la fórmula, escriben la fórmula como le sale. Si ese chico no maneja bien el Word, hago que escriban directamente el cómo se dice, es como se expresa verbalmente la fórmula, lo dicen con palabras. (Entrevistada 8, docente de apoyo)

> A mí me pasaban el archivo, pero tenía fotos, tenían cuadros y todo eso. Entonces, yo se lo pasaba a la profesora de la institución de apoyo y ella me iba haciendo las preguntas, yo le iba respondiendo, y ella lo iba anotando en su computadora. (Entrevistada 19, estudiante con discapacidad visual)

El dictado o la transcripción del texto en Braille a uno digital se debió a diferentes motivos: los/as estudiantes con discapacidad no contaban con acceso a los dispositivos, no habían aprendido a escribir con el teclado o las actividades no se encontraban en un formato de archivo accesible para los lectores de pantalla.

La negociación en los plazos de entrega

Un aspecto concertado por las docentes de apoyo con las disciplinares fue el tiempo de entrega de los trabajos prácticos. Esto a los fines de garantizar que estos últimos no obstaculizaran las tareas vinculadas al acompañamiento educativo. Cuando los plazos de entrega se establecían por la plataforma educativa, las docentes de apoyo buscaban otros sistemas de mensajería (como el correo electrónico) para la entrega de los trabajos. La ausencia de estos ajustes resultó una barrera para los/as estudiantes con discapacidad, generando una carga desproporcionada de trabajo:

> [La dificultad] era hacer la tarea, porque era mucha, muchas cosas y muy difíciles. Encima que yo voy despacito; no voy como mis compañeros y siempre hago pruebas diferentes. Es para aprender más fácil las cosas. (Entrevistada 20, estudiante con discapacidad intelectual)

Además, las docentes de apoyo se encargaban de enviar la tarea a los/as docentes disciplinares:

> Yo tenía la tarea. Le pasaba a la profesora de apoyo, ya sea leyendo o por escrito. Y eso la profesora lo pasaba a los correos de los profesores. (Entrevistado 1, estudiante con discapacidad visual)
>
> A mi profesora de la institución [de la modalidad de educación especial] se la mando [la tarea] para que me lo mande a la profesora [disciplinar del colegio]. (Entrevistado 3, estudiante con discapacidad intelectual)
>
> La paso a los alumnos en un Word, y una vez que ellos responden a esta actividad, me la envían a mí y yo se las hago llegar a los profes. (Entrevistada 8, docente de apoyo)

En ciertas ocasiones, las docentes de apoyo eran el único nexo de comunicación entre los/as estudiantes con discapacidad y los docentes disciplinares. A su vez, esto se convirtió en una analogía virtual de lo que en la presencialidad se conoce como «modelo integracionista de la educación»; según aquel, los/as estudiantes con discapacidad podían estar en el aula con la única condición de que estuvieran junto a su docente de apoyo.

El apoyo en las clases virtuales

En los casos en los que se realizaban clases virtuales en los espacios curriculares, las docentes de apoyo acompañaban con el fin de trabajar sobre los contenidos y preparar los exámenes de las materias:

> La maestra que le tocaba ese día estaba en la clase virtual y apoyaba con las configuraciones que por ahí las tiene que hacer en las evaluaciones. Las configuraciones curriculares, de esa manera hacían el apoyo. (Entrevistada 17, madre de estudiante con discapacidad intelectual)

Los/as docentes de apoyo también realizaron el acompañamiento en los procesos de evaluación utilizando las tecnologías digitales:

> Los contenidos son los mismos. Ella tiene que estudiar los contenidos que se han ido dando durante las clases. Pero hay estrategias para tomarle los exámenes, por ejemplo, con *multiple choice* [con los formularios de Google], verdadero o falso, o que ella llene con diferentes espacios; porque para pedirle conceptos, así de definición y cosas, le va a llevar mucho tiempo. Entonces le hacen otras formas de estrategias para las evaluaciones. (Entrevistada 17, madre de estudiante con discapacidad intelectual)
>
> Los exámenes ella los rinde en base a imágenes y escribe debajo. Algunas las traen sus profesoras, y a otras hay que dibujarlas. (Entrevistada 26, madre de estudiante con discapacidad motriz)

En el primer caso, se empleó la estrategia de la opción múltiple empleando «Google Forms».[2] Esto implicó que la estudiante tuviera que responder cada pregunta seleccionando la respuesta correcta, por lo que se priorizó la comprensión de los conceptos antes que su escritura. En el segundo, las preguntas eran expresadas mediante imágenes, las cuales eran buscadas en internet, aunque en algunas ocasiones se dibujaban a mano. Las respuestas sí eran escritas por la estudiante mediante texto digital. Así, se aprovecharon las plataformas y contenidos de la web para la construcción de otros instrumentos de evaluación, es decir, elementos de la educación en línea.

Es preciso señalar que esta forma de acompañamiento no era frecuente debido a que, en primer lugar, las clases virtuales no se realizaban en todas las instituciones educativas, ni en todas las materias; y, en segundo, las docentes de apoyo debían acompañar a varios/as estudiantes, por lo que el tiempo para esta tarea era reducido.

De la distancia a la exclusión

Algunos/as estudiantes con discapacidad no lograron contar con una comunicación con los/as docentes disciplinares. Esto llevó a diferentes situaciones de exclusión. Una de ellas fue que los mencionados/as docentes desconocieron los estilos de aprendizaje o las configuraciones de apoyo requeridas:

> Yo estoy un poco molesta y enojada también. Nosotros sí revisamos, pero ellos no se fijan con qué niño están trabajando (...) porque en inglés hubo muchos problemas, hubo discusión y todo. (...) Obviamente que no hubo oportunidad de conocerlo porque comenzó la pandemia cuando ya recién estaba comenzando el ciclo lectivo. Y claro, ellos no saben que estaban trabajando con un niño con discapacidad. Y le mandaban tarea, y le mandaban tarea, y decir: «Pará un poco (...), es complicado inglés en sí para él. (Entrevistada 2, madre de estudiante con discapacidad visual)
>
> [La dificultad era] la comunicación, porque me parece que de manera presencial se lo puede conocer más al alumno que virtual. Entonces, en ese caso había como una dificultad porque (...) el profesor no podía conocer bien al alumno. Esto de no ver si [la estudiante] escribe mayúscula porque es como que se conecta mediante pantalla, pero no había algo que diga: bueno ella lee, ella escribe. No permitía conocer el potencial del alumno. (Entrevistada 22, docente de apoyo)

[2] Esta herramienta, incluida en la plataforma educativa de Google, puede ser configurada para brindar una devolución sobre la respuesta como verdadera o falsa, correcta o incorrecta e, inclusive, asignar puntajes a cada respuesta para obtener una nota final sobre la evaluación.

En el primer ejemplo, el docente enviaba una cantidad de actividades que superaban los tiempos de realización requeridos por el estudiante con discapacidad; lo que en el apartado anterior algunas docentes de apoyo abordaban mediante la modificación de los plazos de entrega. En el segundo, no se consideraba el estilo de lectura y escritura de la estudiante a partir de textos con letras mayúsculas, el cual debía ser tenido en cuenta en la realización de los materiales didácticos o en las clases virtuales.

Así mismo, debido a esta falta de comunicación, los/as estudiantes no recibieron retroalimentación de las actividades que realizaron y, a su vez, no tuvieron información sobre sus procesos de aprendizaje por parte de los/as docentes disciplinares. Esto pese a que las plataformas cuentan con funciones que permiten efectuar esta tarea:

> Con las únicas dos docentes que me comuniqué fue con la profesora de inglés y de matemática. Se manejaba por correo. Había profesores que no respondieron, ni siquiera un entregado, nada. Y hay profesores que sí estuvieron, que sí se preocuparon; eran pocos. (Entrevistado 1, estudiante con discapacidad visual)
>
> Me solían mandar tarea, y yo hasta mitad de año la hice toda en PDF. Y la profesora nunca me respondió. Y me han perdido todos los PDF, todos los de tecnología. Y de ahí la profesora de apoyo me ha dicho que haga como un tipo integrador, con todo lo que perdieron. Es como si fuera todos los papeles, y lo mando en foto. (Entrevistado 3, estudiante con discapacidad intelectual)

Esta falta de respuesta, además, llevó que no se contara con información sobre la adecuada recepción de los trabajos, lo que derivó en la pérdida de los mismos, como se advierte en el último fragmento.

Sobre las causas de la incomunicación, una de las coordinadoras de una institución de gestión pública, que acompaña a estudiantes con discapacidad, planteó:

> Si nos ponemos en el lugar del docente disciplinar, [este] trabaja en cuatro o cinco colegios; entonces, tenía a cargo 200 alumnos o 150 alumnos. Pero bueno, tengo que destacar que la predisposición, en términos generales, siempre estuvo. A veces demoraban las respuestas por correo electrónico o por ahí en WhatsApp; más en correo, sobre todo. Había docentes que no facilitaban su número de WhatsApp, entonces había una respuesta tardía. Pero había una respuesta. Por ahí pasaba que en el lapso en el que se necesitaba la respuesta, hubo la intervención del docente de apoyo. (...) Muy contaditos, con los dedos de la mano, aquellos docentes que hayan significado una barrera en cuanto que no hubo una devolución. (Entrevistada 32, coordinadora de servicio de apoyo)

Se advierte aquí la presencia de lo que Terigi (2008) denomina el «trípode de hierro». Es decir, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel secundario y que es difícil de modificar, compuesto por tres patas entrelazadas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase.

Este patrón en el nivel secundario se materializa en espacios curriculares (materias) estrictamente diferenciados, que son ocupados por docentes formados específicamente en los mismos. Debido a ello, los/as docentes llevan adelante el trabajo de enseñanza en la misma materia y en diferentes instituciones educativas y cuya remuneración es fijada por cantidad de horas.

Lo dicho hasta aquí no solo significa que un/a docente enseñó a más de 150 estudiantes en cuatro o cinco colegios, sino que además de esto limitó reconocer los requerimientos particulares de estudiantes con discapacidad en ese grupo y en contextos institucionales disímiles. A ello, en la pandemia, se añadió el necesario acceso a los dispositivos y a la conexión a internet, el uso de variados *software* y plataformas, la creación de contenidos; todo esto en condiciones de accesibilidad para los/as estudiantes con discapacidad.

Por su parte, algunos/as docentes de apoyo no se comunicaron con los/as estudiantes con discapacidad. Esto obstaculizó cualquier forma de tarea de acompañamiento posible:

> Creo que en mi caso fue bastante difícil porque (...) cuando la profe de apoyo vino en el segundo trimestre yo recién comenzaba a hacer lo del primero, junto al segundo trimestre. Se me juntó todo. Yo tenía la otra profe, que ella fue la que al principio estuvo conmigo. Pero yo no sabía si era maestra integradora o como apoyo de la institución. Pero yo le decía: «Profe, por favor mándemelo por Word porque yo no puedo abrir la tarea. Y ella no sé si no me respondía porque estaba ocupada. Y bueno, cuando llegó la profe en el segundo trimestre yo seguía con este problema. (Entrevistado 7, estudiante con discapacidad visual)

A esto último se añade el apoyo limitado por falta de manejo de la LSA, de suma importancia para la participación y comunicación de los/as estudiantes sordos/as:

> Si bien nos pusieron una maestra de apoyo a la inclusión, pero esta profesora no sabía mucho LSA. No nos ayudaba en las clases virtuales, nada. Así que entonces nosotros optamos en no mandarle a las clases de Zoom. (Entrevistada 23, madre de estudiante sorda)

La desconexión también tuvo consecuencias emocionales para los/as estudiantes con discapacidad:

> Sí lo sintieron como una barrera a esto de que no había contacto. Los profes de los colegios no sabían cómo llegar a cada alumno. Entonces, me pasó esto de escuchar y vivenciar, por parte de mis alumnos que estuvieron con baja autoestima, con problemas psicológicos por esta situación. Fue bastante difícil porque se sentían excluidos. (Entrevistada 8, docente de apoyo)

> Sinceramente, no era nada fácil porque estaba con estrés con cosas, pensando que no podía hacer nada. Pero cuando hablo con los profesores de la institución [de apoyo], para que ella [la profe] me ayude con mi tarea. Entonces, estaba llorando porque no sabía cómo hacer, pensando en que voy a quedarme de curso de nuevo. (Entrevistada 29, estudiante con discapacidad auditiva)

> Al principio lo que más asustó a los chicos, sobre todo a los que tienen a modo general discapacidad auditiva, es el tema de perder el contacto cara a cara. Entonces la pandemia le quitó eso. (...) Ellos tienen un fuerte apoyo, ya que ellos lo que no pueden completar por audición lo veían en clases. Entonces, perdieron todo ese contacto y ese intercambio. Y empezar de golpe a trabajar en plataforma y ver todas las explicaciones por escrito, al principio los movilizó y los asustó. (...) Pero sí, la angustia que ellos portaban en un principio de no entender nada la clase, era muy fuerte. Necesitábamos mucho el acompañamiento de la psicóloga de la institución. (Entrevistada 31, docente de apoyo)

De esta manera, la desconexión durante la pandemia se convirtió en un factor que construyó una barrera a los procesos educativos y que profundizó el escenario de exclusión. Un hecho que no solo involucró aspectos tecnológicos y pedagógicos, sino además otros de índole psicológico y emocional.

El apoyo de las familias

Las familias también llevaron adelante diferentes tareas de apoyo. Los/as hermanos/as acompañaron en el aprendizaje del uso de la tecnología:

> Yo le pregunto a mi mamá y a mi hermano [sobre cómo usar la tecnología]. (Entrevistado 5, estudiante con discapacidad intelectual)

> Yo creo que el único que me apoyó fue mi hermano. Después mi mamá; si ya desde chico nunca me apoyó, menos con esto tampoco. Pero bueno, el caso es que el único apoyo que tuve fue de mi hermano. (Entrevistado 7, estudiante con discapacidad visual)

Las madres acompañaron en la configuración y preparación de los materiales didácticos, en ocasiones junto a las docentes de apoyo. Esto en el marco de las garantías de la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación. Así mismo, el acompañamiento de las madres se extendió también a la comprensión de los textos y a la interpretación de la LSA para colaborar con los/as docentes de apoyo:

> Aquí en casa lo ayudo en cosas, sobre todo en leer e interpretar; que él lea textos y él pueda darle una interpretación a lo que lee. (Entrevistada 9, madre de estudiante con discapacidad intelectual)
>
> Yo siempre estoy con ella. Ella nunca tiene una clase sola con el profesor [de apoyo en matemáticas] porque hay palabras claramente que ella no puede comprenderlas del profe, o el profe no sabe alguna seña [en LSA] tal vez que por ahí le falte. Pero yo estoy para ayudarle en la comprensión (...) todo el tiempo, con todas las materias que tenga. (Entrevistada 10, madre de estudiante Sorda)

Otra forma en la que se materializó el apoyo familiar fue durante la realización de las actividades educativas:

> Yo estoy constantemente con ella porque la que está llevando esto. Acompañándola cada día con las tareas, con el desarrollo de las tareas soy yo, la madre. (Entrevistada 10, madre de estudiante Sorda)
>
> Tenemos como ya determinado las materias que cada uno la apoya. Mi marido la apoya en matemática, química. Y bueno, yo en el resto de las materias. (Entrevistada 17, madre de estudiante con discapacidad intelectual)

La matemática, al igual que apartados anteriores, resultó una materia con barreras que fueron atendidas por las madres: «Me ayudaba mi mamá porque era muy difícil, con matemática» (Entrevistada 20, estudiante con discapacidad intelectual). Otras madres apoyaron en la escritura de trabajos de aquellos/as estudiantes con discapacidad visual que no tenían acceso a lectores de pantalla y a procesadores de texto. En términos prácticos, el/la estudiante dictaba y la madre tipeaba el documento.

En síntesis, mientras los hermanos/as colaboraron en el aprendizaje en el uso de las tecnologías digitales de los/as estudiantes con discapacidad, las madres los/as acompañaron principalmente a lo largo de sus procesos educativos. Esto en tareas disímiles como la comprensión de los materiales didácticos, la interpretación de la LSA y la realización de las actividades. Y en algunos casos, colaborando con los/as docentes de apoyo.

Discusión

En este trabajo fue posible profundizar en el conjunto de barreras y facilitadores presentes en los procesos educativos de estudiantes con discapacidad del nivel secundario de la ciudad de Salta durante la pandemia de covid-19, entre los años 2020 y 2022. Estas barreras fueron: la marcada dependencia del material escrito, la limitada interacción entre estudiantes y docentes disciplinares, así como la rigidez en los plazos de entrega. Cada una de ellas dificultaron la adaptación de los procesos educativos a las necesidades de accesibilidad de cada estudiante y se constituyeron a partir de la predominancia y combinación de elementos provenientes de diferentes enfoques y modelos educativos.

Uno de estos es el modelo de educación a distancia, el cual busca emular la pedagogía tradicional en ausencia de la presencialidad. Tiene tres principios: el *magistrocentrismo*, en donde el maestro es el modelo y el guía al que se debe obedecer; el *enciclopedismo*, en donde todo lo que el estudiante tenía que aprender se encontraba organizado, ordenado y programado en el manual escolar; y el *verbalismo y la pasividad*, en donde el método de enseñanza era el mismo para todos los estudiantes y en todas las ocasiones, siendo un elemento fundamental la repetición de lo que el maestro decía (Galván-Cardozo & Siado-Ramos, 2021).

En este escenario, los/as docentes de apoyo llevaron adelante diferentes estrategias para trabajar sobre estas barreras. Una de ellas fue la utilización y ajuste de materiales digitales multimedia para los/as estudiantes sordos/as o con discapacidad intelectual, lo que implicó la elaboración o inclusión de imágenes y videos. Otra fue la digitalización de textos y descripción de gráficos para los/as estudiantes con discapacidad visual que empleaban *software* de lector de pantalla. Este aprovechamiento se halla en consonancia con otros trabajos que dan cuenta de las posibilidades de las tecnologías digitales para la educación inclusiva (García *et al.*, 2016; González, 2017; Luque & Luque-Rojas, 2012). También, con un enfoque sociocultural (Vygotsky, 1989), los/as docentes de apoyo desarrollaron clases personalizadas para la explicación sobre los materiales didácticos y la realización de trabajos.

Las familias también llevaron adelante diferentes tareas de apoyo. Los/as hermanos/as acompañaron en el aprendizaje del uso de la tecnología y las madres en la resolución de los trabajos prácticos; y, en ocasiones, en la configuración y preparación de los materiales didácticos junto a los/as docentes de apoyo. Así, las familias debieron afrontar la

vulneración de derechos ejercidas por el Estado al no garantizar la accesibilidad de modo individual. Es decir, un asunto público debió ser abordado de modo privado.

Esta forma de privatización ya fue advertida por otras investigaciones en el campo de la discapacidad. Una de ellas, realizada por Cinquegrani (2021), indaga en las luchas de las familias por el reconocimiento del derecho de sus hijos/as con discapacidad a la educación inclusiva en las escuelas de la provincia de Buenos Aires, donde se enfrentan a prácticas institucionales excluyentes y signadas por representaciones de la discapacidad arraigadas en el modelo médico y rehabilitador. Otro estudio, desarrollado por Venturiello (2016) en el Gran Buenos Aires, analiza cómo en las familias más desposeídas, ante la ausencia o debilidad de políticas estatales de cuidado y la imposibilidad de pagar ayudas externas, ocurre la sobrecarga y detraimiento de la vida del cuidador. Así también opera una lógica de género en donde las mujeres son percibidas como responsables naturales de los cuidados. Siguiendo esta lógica, fueron las madres las que mayoritariamente se ocuparon —de forma exclusiva en muchas ocasiones— del acompañamiento educativo de sus hijos/as con discapacidad. Esto se debe, según Angelino (2014), a que en la asociación mujer-cuidado intervienen relaciones de dominación que fijan a la misma en la división sexual del trabajo al ámbito de la maternidad, lo privado y el cuidado, dimensiones no valoradas e invisibilizadas.

Por su parte, algunos/as estudiantes con discapacidad, pese a contar con conexión a internet y dispositivos, experimentaron la ausencia de comunicación con sus docentes de apoyo y disciplinares. Esto se convirtió en un factor que construyó una barrera a los procesos educativos y que profundizó el escenario de exclusión. Un hecho que no solo involucró aspectos tecnológicos, pedagógicos y organizacionales, sino además otros de índole psicológico y emocional. Esto remarca, como señalan Ferrante y Venturiello (2014), la importancia de recuperar la experiencia subjetiva de la discapacidad; y que, en la pandemia, englobó aspectos que se agrupan bajo los significantes de la baja autoestima, estrés, angustia y miedo. Estos últimos, lejos de anclarse en un sujeto determinado, atravesaron al colectivo de los/as estudiantes con discapacidad.

De esta manera, algunas barreras identificadas se corresponden a las halladas en el estado del arte presentado en la introducción de este trabajo. En especial, la predominancia del modelo integracionista de la educación. Esto dificulta concretar el pleno ejercicio del derecho a la educación inclusiva y constata el incumplimiento de las obligaciones del Estado argentino. Así mismo, al profundizar en los modelos pedagógicos vinculados a los usos de las tecnologías digitales, también se halló la presencia del modelo de

educación a distancia y los principios de la pedagogía tradicional, las que en conjunto limitaron la participación de los/as estudiantes con discapacidad. Esto dio cuenta que, aunque los dispositivos y la conectividad se encuentren disponibles, también es relevante analizar los modelos pedagógicos que organizan su utilización para las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los facilitadores, también se hallaron correspondencias con el estado del arte planteado en la introducción; fundamentalmente, el acompañamiento de las docentes de apoyo y de las familias. A esto se añaden el aprovechamiento de las tecnologías digitales por parte de los agentes involucrados para la creación de materiales didácticos accesibles, la explicación de contenidos e instancias de evaluación.

Entre las limitaciones se puede señalar una derivada de la pandemia de covid-19, como la imposibilidad de abordar las experiencias de estudiantes que no tenían conexión a internet o algún teléfono móvil, los únicos modos de realizar las entrevistas. Si bien esto pudo reconstruirse mediante los/as docentes de apoyo o en meses posteriores, establece una distancia temporal con la vivencia de esas formas de exclusión.

En entregas posteriores será relevante abordar dos temáticas que permitirán profundizar en las barreras aquí analizadas. Por un lado, las condiciones de acceso y uso de las plataformas digitales, ya sean educativas o de carácter comercial y, por el otro, los espacios educativos formales, no formales e informales orientados a la formación en el uso de tecnologías digitales de los/as estudiantes con discapacidad y sus docentes de apoyo.

Finalmente, es necesario la formulación de políticas públicas que atiendan las problemáticas aquí analizadas para un pleno cumplimiento del derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva.

Referencias

Alba, C. (2012). *Aportaciones del diseño universal para el aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible.* Universidad de Alicante.

Angelino, M. A. (2014). *Mujeres intensamente habitadas: ética del cuidado y discapacidad.* Fundación La Hendija.

Barton, L. (2009). La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? En P. Brogna (Comp.) *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 123-136). Fondo de Cultura Económica.

Cinquegrani, M. (2021). *Entre la resistencia, el amor y la esperanza: familias, discapacidad y educación inclusiva (Buenos Aires, 2006-2017)*. Biblos.

Cobeñas, P. (2015a). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Asociación por los Derechos Civiles.

Cobeñas, P. (2015b). *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1206/te.1206.pdf

Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución n.º 311/16*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf

Corbin, J. (2016). La investigación en la teoría fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En S. Bénard (Coord.), *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 13-54). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.

Ferrante, C., & Venturiello, M., (2014). El aporte de las nociones de cuerpo y experiencia para la comprensión de la «discapacidad» como asunto político. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional, 14*(2), 45-59. https://doi.org/10.5354/0719-5346.2014.35709

Galván-Cardoso, A., & Siado-Ramos, E. (2021). Educación tradicional: un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Cienciamatria, 7*(12), 962-976. https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457

García, L., Agudelo, A., & Ramírez, S. (2016). *Las TIC y las tecnologías emergentes en los procesos educativos de personas sordas.* Universidad Autónoma de Bucaramanga. http://hdl.handle.net/20.500.12749/3191

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

González, N. (2017). *Tecnologías para la inclusión: construyendo puentes de acceso.* Lugar Editorial.

Heredia, M. (2024). La accesibilidad en el campo de la discapacidad y otros alcances del concepto: aportes para la construcción de una perspectiva situada. *Masquedós. Revista de Extensión Universitaria, 9*(12), 21-33. https://doi.org/qf6z

Luque, D. J., & Luque-Rojas, M. J. (2012). Aspectos psicoeducativos en las relaciones de las TIC y la discapacidad intelectual. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 14*(1), 27-48.

Meresman, S., & 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.* Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/dbd86182-73bd-4e28-a13b-e9f2f91f7ce6/content

Morris, J. (1996). Introducción. En J. Morris (Ed.), *Encuentros con desconocidas: feminismo y discapacidad* (pp. 17-35). Narcea.

Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Morata.

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad.*

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Organización de las Naciones Unidas por la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Understanding the impact of Covid-19 on the education of persons with disabilities: Challenges and opportunities of distance education: policy brief.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378404

Oviedo-Nieto, J. (2021). *Educación Física y trabajo interdisciplinar con infancias con TEA en contexto de pandemia: la experiencia de poner el cuerpo a través de la pantalla* [Ponencia]. 14º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias; Educación en Pandemia y Pospandemia, Ensenada, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14760/ev.14760.pdf

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.

Palacios, A. (2017). El modelo social de la discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 8*(1). https://doi.org/10.21501/22161201.2190

Pérez, A., Lucas, J., Cimulai, S., & Gallardo, H. (2012). *Estado del arte de la incorporación de TIC en la educación especial.* Universidad Pedagógica Nacional.

Ramírez, G. (2023). El papel de la experimentación en la enseñanza de las ciencias naturales. *Ciencia Latina, 7*(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6222

Rapanelli, A. (2021). *Experiencias de accesibilidad en universidades del conurbano bonaerense: un abordaje sociológico de las dinámicas institucionales.* Universidad Nacional de Quilmes. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3728

Rusler, V. (2020). *Estudio de espacios específicos sobre discapacidad en la Universidad de Buenos Aires en las últimas dos décadas: ser para dejar de ser* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Flacso Andes. http://hdl.handle.net/10469/17053

Schewe, L. (2021). *Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1967/te.1967.pdf

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.* [Ponencia]. XI Jornadas de Sociología de la UNLP, Sociologías de las emergencias en un mundo incierto, Ensenada, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15514/ev.15514.pdf

Schwamberger, C. (2020). *Escolarización de estudiantes con discapacidad y procesos de inclusión/exclusión en instituciones de educación especial emplazadas en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Buenos Aires.

Schwamberger, C. (2021). Luchar contra la corriente: inclusión de estudiantes con discapacidad en tiempos de pandemia. *Revista Conhecimento Online, 3*, 42-68. https://doi.org/10.25112/rco.v3.2668

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). https://doi.org/10.35305/rece.v1i17.690

Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquia.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa,* (29), 63-71.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional.* Síntesis.

Venturiello, M. P. (2016). *La trama social de la discapacidad: cuerpo, redes familiares y vida cotidiana*. Biblos.

Venturiello, M. P. (2017). Políticas sociales en discapacidad: una aproximación desde las acciones del Estado en Argentina. *Revista Española de Discapacidad, 5*(2), 149-169. https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.02.08

Villacrez, M. (2017). La experimentación como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades de pensamiento creativo en ciencias naturales y educación ambiental. *Revista Criterios, 24*(1), 69-97.

Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Transparencia

Financiamiento

La investigación se financió mediante una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas por temas estratégicos, con vigencia del 2019 al 2025.

Agradecimientos

A los y las estudiantes con discapacidad que participaron de esta investigación, sus familias y docentes de apoyo.

Conflictos de interés

El investigador no reporta ningún tipo de conflicto de interés.

Datos abiertos de la investigación

El autor no pone a disposición pública sus datos.

Materiales abiertos de la investigación

El autor no pone a disposición pública sus materiales.

Pares revisores del artículo (comité científico)

Libia Leonor Vélez Latorre, Universidad Pedagógica, Colombia.

Jorge Iván Correa Alzate, Tecnológico de Antioquia, Colombia.

Revisión académica (revisión de escritorio)

Héctor Fabio Ospina, Universidad de Manizales, Cinde. Doctor en Educación de la Nova University-Cinde.

Simón Montoya-Rodas, Corporación Akará. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Revisión editorial

David Arturo Acosta-Silva, Universidad de Manizales, Corporación Universitaria Unitec. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Licencia

Este es un artículo de acceso abierto distribuido en concordancia con los términos de la licencia Creative Commons 4.0 Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional, la cual permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) o adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material), si y solo si, se da crédito de manera adecuada, se brinda un enlace a la licencia y se indica si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo del licenciante. No se permiten los usos comerciales del material. Si se remezcla, transforma o crea a partir del material, se debe distribuir la contribución bajo la la misma licencia del original. Véase: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es