

Apoyos para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en tiempos de COVID-19, en la voz de las familias

YADAROLA, M. E. (Directora); VALDEZ, R.; SESTO, C.; MOLINA, M. L.; MEDINA, K.; LAMBERTUCCI, V.; GONZÁLEZ, F.; ERRAMOUSPE, C.⁹
Universidad Católica de Córdoba

El presente trabajo tiene como objetivo indagar si los apoyos desarrollados desde la escuela en este período de aislamiento social preventivo obligatorio en Argentina favorecen la inclusión, los aprendizajes y la autonomía de los estudiantes con discapacidad intelectual en opinión de sus familias. Para ello, se llevó a cabo un diseño exploratorio descriptivo a través de una muestra intencional. Se implementó como instrumento de recolección de datos un cuestionario semiestructurado respondido por cuarenta familias de estudiantes con discapacidad intelectual, quienes asisten a escuelas comunes de gestión estatal y privada de la provincia de Córdoba (capital e interior) y otras provincias argentinas. Los resultados más relevantes muestran que las familias han recibido escasa orientación y estrategias personalizadas para guiar a sus hijos con discapacidad intelectual durante el desarrollo de la propuesta escolar por parte de la escuela común y que las madres asumieron, en un gran porcentaje, dicha tarea de acompañamiento en el hogar. Los profesionales de apoyo a la inclusión son quienes tomaron ese lugar de orientadores a las familias para facilitar el desempeño de los estudiantes, mientras que aquellas familias que no cuentan con dichos profesionales de apoyo quedaron sin la posibilidad de obtener ayudas más personalizadas. Es de destacar que la mayoría de las familias refieren que el docente no ha escuchado a su hijo durante el tiempo de educación remota de emergencia y muchos no han entablado una comunicación frecuente. Como resultado, muchas familias consideran que sus hijos no han avanzado lo suficiente en sus aprendizajes y -en menor medida- en su autonomía, aunque otras familias observan lo contrario. Por tanto, se observan importantes barreras para que todos los estudiantes con discapacidad intelectual estén incluidos en condiciones equitativas y reciban los apoyos necesarios para su participación y aprendizaje.

Palabras clave: familia, inclusión educativa, educación durante COVID-19, educación remota de emergencia, estudiantes con discapacidad intelectual, apoyos.

Introducción

En la situación actual, el escenario educativo se ha modificado y la familia, de manera vertiginosa y sorpresiva, fue la responsable de la enseñanza escolar a sus hijos al recibir las tareas escolares de los docentes y de la escuela de modo remoto. La enseñanza y aprendizaje desde casa ha generado, en el contexto actual, un nuevo desafío para garantizar la equidad educativa.

En el presente artículo, primeramente, encuadramos la temática en los marcos conceptuales y legales de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en este período de aislamiento social preventivo en Argentina e identificamos las nuevas funciones que las familias deben encarar. Luego, presentamos una breve descripción de las cuestiones metodológicas adoptadas en este estudio para, posteriormente, realizar el análisis de los datos recogidos respecto a los apoyos recibidos para garantizar la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual en la voz de sus familias.

Inclusión educativa en tiempos de COVID-19 en Argentina

En Argentina, desde mediados de marzo del 2020, se dispuso el aislamiento social preventivo obligatorio, con el cierre de las instituciones educativas de todos los niveles, medida que a la fecha (octubre del mismo año) persiste, salvo contadas excepciones.

El Ministro de Educación de la Nación, junto con representantes de UNICEF, presentó en julio los resultados parciales de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (2020) en el Consejo Federal de Educación. Los resultados parciales, según los datos revelados, mencionan que todas las escuelas lograron continuidad pedagógica y llegaron a la mayoría de hogares con sus propuestas durante el período de aislamiento. Según el informe, tres de cada cuatro directivos menciona que la escuela tuvo contacto con los estudiantes más de una vez por semana. Además, son -en general- las

⁹ Línea de Investigación: *Inclusión educativa de personas con discapacidad: Políticas y prácticas*. Universidad Católica de Córdoba como unidad asociada a CONICET.

mujeres quienes acompañaron la continuidad pedagógica en el seno familiar. El Ministerio de Educación de la Nación confeccionó y distribuyó cuadernos de la serie *Seguimos Educando* como un recurso alternativo a la virtualidad para estudiantes que no accedían a la tecnología o a la conectividad (Gobierno de la Nación Argentina, 2020).

Se puso así en funcionamiento una enseñanza remota de emergencia, la cual es definida por Hodget, C.; Moore, S. et al (2020, p. 1) como un cambio temporal de la manera en que se desarrolla la instrucción presencial a un modo de entrega alternativo por motivos de situaciones de crisis. En este sentido, se ofrecen soluciones de enseñanza remota que -de otra manera- se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos. Cuando la situación de emergencia haya disminuido, se retomarán los formatos anteriores de enseñanza. La enseñanza remota de emergencia puede o no ser virtual.

El cierre de las instituciones educativas como medida para contener la propagación del COVID-19 fue una decisión tomada en muchos países. Por tal motivo, la UNESCO convocó a una reunión mundial con altos funcionarios de educación con el fin de compartir estrategias para minimizar la interrupción del aprendizaje de los estudiantes en todo el mundo. Dijo Azoulay, Directora General de la UNESCO (2020, p. 1): “Estamos entrando en un territorio inexplorado y trabajando con los países para encontrar soluciones de alta, baja y sin tecnología para asegurar la continuidad del aprendizaje (...) es vital la cooperación internacional para compartir los enfoques más eficaces y apoyar a los estudiantes, los profesores y las familias”. Además, de forma complementaria, dicho organismo internacional puso a disposición una lista de aplicaciones y plataformas de aprendizaje libres y gratuitas para padres, maestros y estudiantes y exhortó a los Estados a que se enfoquen en la inclusión y la equidad como ejes para dar respuesta a los estudiantes vulnerables.

En este sentido, cabe destacar que la inclusión educativa es un derecho de las personas con discapacidad. En 2014, la República Argentina le da jerarquía constitucional a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad -CPCD- (ONU, 2006), tanto a su protocolo facultativo como a la convención, bajo la Ley N° 27.044. Además, nuestro país signó los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015, p. 1), que instan a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Es una de sus metas, para el 2030, asegurar un acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza, en especial para aquellas personas vulnerables, entre las que se encuentran las personas con discapacidad.

Además, la Ley de Educación Nacional -LEN- N° 26.206 indica que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social (Art. 2); dicha educación ha de ser integral, permanente y de calidad, enmarcada en la igualdad, gratuidad y equidad para todas las personas (Art. 4). El objetivo de la política del Estado es garantizar el acceso, condiciones de permanencia y egreso (Art. 11. inc. h).

Por tanto, es responsabilidad del Estado garantizar este derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, hoy desde la enseñanza remota de emergencia. Para ello, deberá asegurar los ajustes, apoyos y accesos que cada estudiante requiere.

En este sentido, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16 manifiesta que el sistema educativo deberá asegurar los apoyos para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad que lo necesiten:

Acorde a los lineamientos nacionales e internacionales en materia de inclusión, las jurisdicciones propiciarán condiciones y brindarán los servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad que así lo requieran en vistas a brindar herramientas, saberes específicos, configuraciones de apoyo y ajustes razonables, en los términos de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, para favorecer la inclusión, en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad que lo necesiten. (Art. 2)

Estas configuraciones de apoyo contribuyen al logro de mejores aprendizajes de los estudiantes para responder a las necesidades de cada uno de ellos e identifican y minimizan las barreras al aprendizaje y a la participación en igualdad de condiciones que los demás. “Una configuración de apoyo se entiende como un conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo para ser posible la inclusión de alumnos con discapacidad, restricciones o dificultades” (Casal, Lofeudo, 2011, p. 6, citado en Gobierno de Córdoba, 2014-2015).

El tiempo de aislamiento social y las medidas de gobierno adoptadas para la educación en Argentina han puesto en evidencia la importancia de la cohesión familiar con todos los actores escolares y la necesidad de un “nuevo pacto educativo” (Tedesco, 2005) que articule la acción educativa escolar

con la de otros agentes para crear una acción conjunta en la comunidad.

En el recorrido histórico de la sociedad, la escuela y la familia han ido transformándose y -con ello- su modo de vincularse. La labor educativa se complejizó y especializó; delimitó áreas de conocimientos a enseñar e implementó métodos alejados de la realidad y experiencia del ámbito de la familia y el hogar. Así, las responsabilidades de familia y escuela se distanciaron y diferenciaron y buscaron objetivos independientes (Maestre, 2009, p. 1).

Sin embargo, hoy las familias están asumiendo los procesos educativos de sus hijos debido a la pandemia de COVID-19 y se esfuerzan por descubrir cómo trabajar desde casa al realizar tareas como el teletrabajo al mismo tiempo que se encargan de los cuidados cotidianos. Los padres también han tenido que enfrentar algunos obstáculos como la falta de Internet, la carencia de recursos electrónicos o disponer de un único dispositivo en casa (Profuturo 2020, p. 1).

El aprendizaje de los hijos pasó a ser responsabilidad directa de los padres y las madres. Para muchos estudiantes fue posible establecer la conexión directa con el docente; en otros casos, se observan dificultades en la implementación de estos canales de enseñanza, ya que los más desfavorecidos no cuentan con acceso a la tecnología y es allí donde se produce una brecha en el sistema (Profuturo, 2020, p. 1).

Estos factores anteriormente mencionados deben tenerse en cuenta en el contexto actual de la enseñanza remota de emergencia y es primordial garantizar a los estudiantes y a las familias las opciones para seguir aprendiendo en este contexto. Las familias se han convertido en un pilar fundamental para los profesores. Ante esta coyuntura desfavorable, los padres y las madres son figuras de apoyo y confianza para la educación de sus hijos (UNICEF, 2020).

Si bien la situación actual de aislamiento social preventivo y obligatorio ha llevado a ampliar los contextos de educación al ámbito del hogar y -con ello- a que la familia tome protagonismo en el papel formativo, sostenemos que el principal responsable de garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad es el Estado a través de las instituciones y los agentes educativos. En este sentido, resulta necesario fortalecer la vinculación de la familia y la escuela con el objetivo de favorecer una inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, especialmente en esta situación excepcional de educación remota de emergencia. Cobra mayor relevancia la orientación a las familias por parte de los equipos docentes y técnicos intervinientes para así garantizar la continuidad pedagógica.

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad -CPCD- (ONU, 2006) afirma que las familias deben recibir protección y asistencia necesarias para que puedan contribuir a que las personas con discapacidad gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condiciones.

Hoy, se hace indispensable que el docente entable una comunicación con las familias y con cada estudiante, en especial con discapacidad intelectual, para orientar y reorientar objetivos y estrategias pedagógico-didácticos de enseñanza para realizar los ajustes y apoyos necesarios.

Cabe aquí mencionar a Schalock et al. (2007), quienes afirman que la discapacidad intelectual implica conductas funcionales y factores ambientales-contextuales, en tanto se centra en la interacción de la persona con el ambiente y reconoce que la implementación sistemática de apoyos puede mejorar el funcionamiento humano. López Melero (2010) remarca que el conocimiento es fuente del desarrollo humano, el cual se produce con la adquisición de herramientas culturales. Particularmente, destaca la importancia de que las personas con discapacidad intelectual se desenvuelvan en un contexto culturalmente rico y heterogéneo, en el marco de la inclusión educativa, con la mediación pedagógica del docente y el trabajo colaborativo con sus compañeros sin discapacidad. Además, resulta fundamental promover la autonomía y autodeterminación desde el marco de la escuela común para promover el desarrollo integral y la calidad de vida de la persona con discapacidad intelectual (Yadarola et al., 2014). Entonces:

Hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere, por tanto, estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean menos segregadoras y más humanizantes. Esto implica un cambio en la mentalidad del profesorado respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas con discapacidad intelectual, implica cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje y el modo de desarrollar el currículum significa que ha de cambiar la organización del espacio y el tiempo escolar; significa que han de cambiar los sistemas de evaluación. (...) Por ello requiere que la escuela se reestructure y transforme en función de la diversidad. (López Melero, 2010, p. 472-473)

Aspectos metodológicos

Partimos del objetivo de estudio: indagar si los apoyos desarrollados desde la escuela en este

período de aislamiento social preventivo obligatorio en Argentina favorecen la inclusión, los aprendizajes y la autonomía de los estudiantes con discapacidad intelectual en opinión de sus familias. Se planteó el siguiente problema de investigación: Según las familias, ¿los apoyos desarrollados desde la escuela en este período de aislamiento social preventivo obligatorio en Argentina favorecen la inclusión, los aprendizajes y la autonomía de los estudiantes con discapacidad intelectual?

El estudio se abordó desde un diseño exploratorio con énfasis en lo descriptivo por tratarse de una situación nueva en el marco de un contexto inédito.

Se seleccionaron como unidades de observación a las familias de estudiantes con discapacidad intelectual y se optó, por su viabilidad, por un muestreo intencional. Se aplicó un cuestionario elaborado por el equipo de investigación sobre la base de una guía de observación actualmente utilizada para indagar sobre la situación de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en los niveles inicial, primario y secundario.

El cuestionario contiene preguntas cerradas para agilizar tabulación de datos en los tiempos disponibles. Además, se sumaron algunas preguntas abiertas para permitir que los encuestados expresen con mayor libertad sus opiniones y experiencias.

El cuestionario se implementó con un formulario de Google Drive destinado a las familias de estudiantes con discapacidad intelectual que asisten a escuelas comunes en Córdoba u otras localidades del país. Se contactó a las familias a través del correo electrónico, WhatsApp, llamadas telefónicas, etc. durante septiembre de 2020; cuarenta familias respondieron de modo anónimo.

Se realizó un análisis cuantitativo a partir de gráficos de frecuencias de aquellas respuestas más relevantes. Se incorporaron elementos de análisis cualitativos según las respuestas abiertas y la interpretación de los datos.

Principales resultados

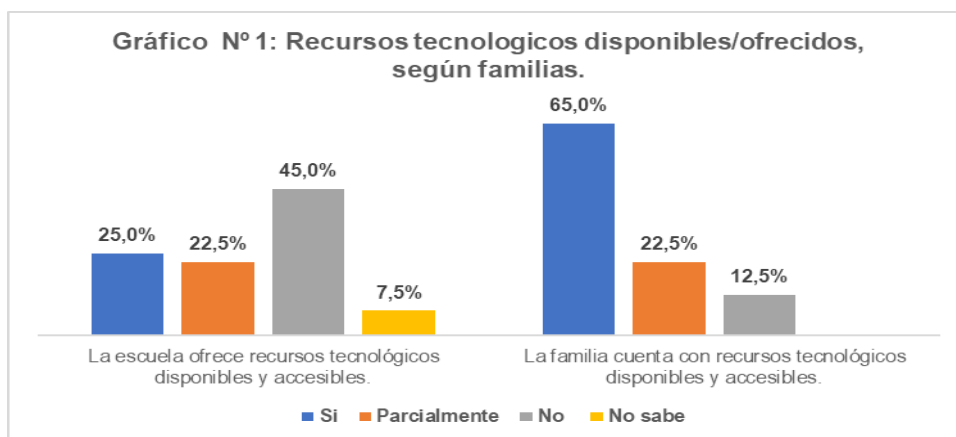
A continuación, caracterizamos la muestra resultante de las familias que respondieron al cuestionario enviado. Teniendo en cuenta las respuestas de las familias que refieren a sus hijos incluidos en instituciones educativas comunes, el 67,5% de los estudiantes residen en otra localidad de la provincia de Córdoba; 12,5%, en Córdoba Capital, mientras que 20% se encuentra en una localidad de otra provincia del país. La mayoría de los estudiantes con discapacidad intelectual son mujeres, lo que representa 67,5%, y el 32,5% restante son varones. Asisten a una institución educativa de gestión estatal el 55% y el 45% concurre a una institución de gestión privada. Además, 50% de los estudiantes con discapacidad intelectual concurre al nivel primario, mientras que 42,5% asiste al nivel secundario; el 7,5% restante se distribuye entre el nivel inicial y el nivel superior.

La mayoría de los estudiantes -42,5%- convive en su hogar con dos o tres miembros; 37,5% convive con cuatro o cinco miembros; 12,5% convive con un miembro o más, mientras que el 7,5% restante convive con más de seis miembros.

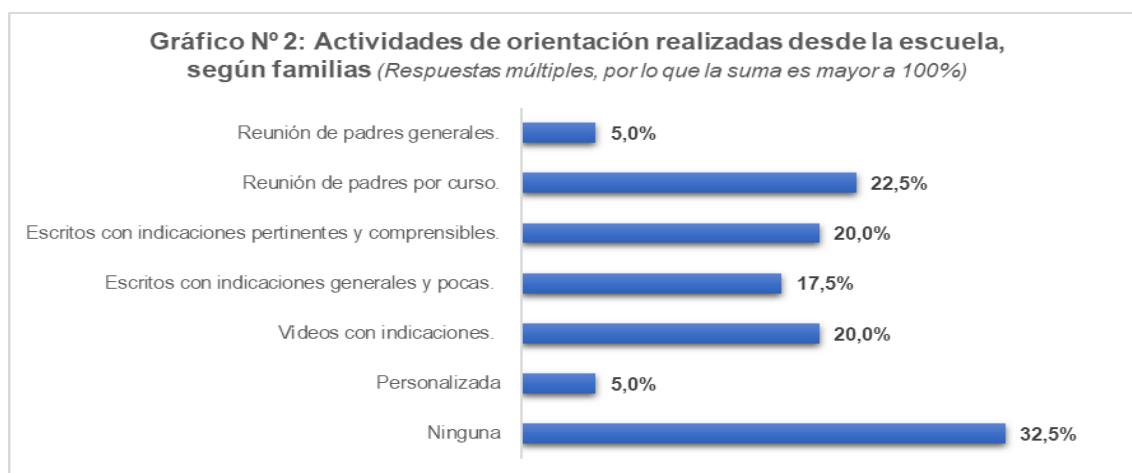
Las personas que pueden ayudar al estudiante en sus tareas escolares en el hogar son en un mayor porcentaje las madres (85%), luego los padres (45%), hermanos (30%) y, en muy bajos porcentajes, otras personas. El 2,5% marcó que no dispone de ninguna persona que les ayude en las tareas. Cabe aclarar que los encuestados podían marcar más de una opción en este indicador (por lo que la suma da más de un 100%). La mayoría de los estudiantes cuenta con los siguientes recursos tecnológicos para el aprendizaje: 22% dispone de una computadora individual y 37% de un celular individual. El 47,5% comparte la computadora y 40% comparte el celular con otros miembros de la familia. El 70% dispone de Internet de banda ancha, pero 7,5% tiene Internet reducido (datos móviles). Solo 2,5% afirma no tener ninguno de los recursos mencionados.

En el Gráfico Nº 1, se observa que, en las familias, 65% cuenta con los recursos tecnológicos disponibles y accesibles; sin embargo, 22,5% solo de modo parcial y 12,5% afirma no contar con dichos recursos. Ante esto, la escuela ofrece recursos disponibles en un 25%, en forma parcial en un 22,5% y 45% de los encuestados queda sin recursos disponibles ofrecidos desde la escuela.

Cabe interrogarse sobre la responsabilidad de las escuelas y del Estado en facilitar los recursos tecnológicos para garantizar el proceso de enseñanza remota de emergencia.



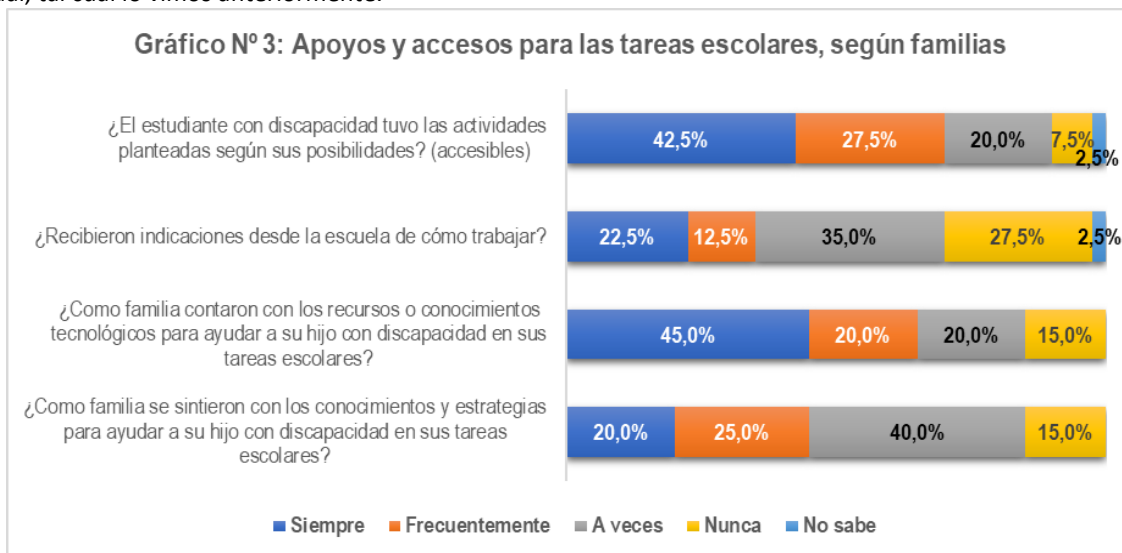
Fue interesante indagar las actividades que, desde la escuela, fueron realizadas para orientar a las familias en el proceso de enseñanza (Gráfico N° 2). El 32,5% de las familias indicaron que no recibieron ninguna orientación, lo cual resulta preocupante. A este dato, le podemos sumar un 17,5% de familias que afirman que las indicaciones fueron generales y pocas. Es decir, tendríamos un importante número de estudiantes cuyas familias, que deben ser sus enseñantes en este período, no tienen las orientaciones o son escasas y muy generales para ayudarles en este proceso. Otras familias indican actividades realizadas por la escuela a modo de orientación: reuniones de padres por curso (22,5%), escritos con indicaciones pertinentes y comprensibles (20%), videos con indicaciones (20%) y, en menor medida, reuniones de padres en general u orientaciones personalizadas (5% en ambos). Resulta así llamativo las pocas familias que mencionan haber sido orientadas de modo personalizado, especialmente tratándose de estudiantes con discapacidad intelectual, quienes requieren de apoyos y ayudas más específicos.



En el Gráfico N° 3, se buscó identificar la frecuencia de los apoyos y ajustes recibidos por la familia y el estudiante con discapacidad intelectual. Según las familias, el estudiante con discapacidad tuvo *siempre* las actividades planteadas según sus posibilidades en un 42,5% de los casos y *frecuentemente* en un 27,5%. Cabe aquí mencionar que 60% de las familias, y por tanto sus hijos, reciben los ajustes de las actividades curriculares planteadas por el docente, lo cual puede estar relacionado con que la mayoría de los estudiantes tengan con frecuencia actividades planteadas en función de sus posibilidades. Sin embargo, 20% de las familias afirma que solo *a veces* y 7,5% que *nunca* les plantean actividades adecuadas, pero -como observamos anteriormente- muy pocas cuentan con una orientación personalizada para encaminar las tareas escolares requeridas. A esto último, se agrega que 35% de las familias *a veces* reciben indicaciones desde la escuela sobre cómo trabajar y 27,5% no las recibe *nunca*. El 22,5% menciona recibirlas *siempre* y 12,5%, *frecuentemente*.

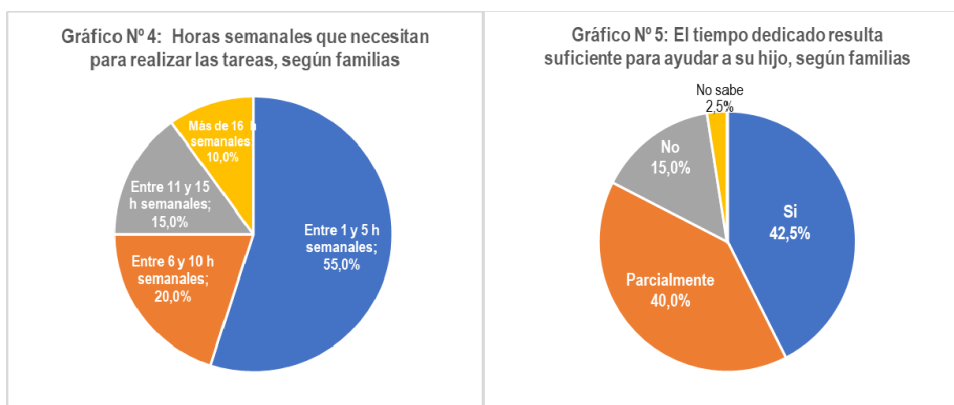
Otro aspecto para destacar es que, mientras la mayoría indica que *siempre* o *frecuentemente* (45% y 20%, respectivamente) cuenta con los recursos o conocimientos tecnológicos para ayudar a su hijo con discapacidad en sus tareas escolares, un importante porcentaje de familias afirma que solo *a*

veces o *nunca* (20% y 15%, respectivamente) se encuentra en esa situación. Más preocupante aún es que la mayoría señala que, como familia, solo *a veces* o *nunca* (40% y 15%, respectivamente) se sintieron con los conocimientos y estrategias para ayudar a su hijo con discapacidad en sus tareas escolares. Solo algunas familias cuentan *siempre* o *frecuentemente* (20% y 25%, respectivamente) con dichos conocimientos y estrategias. A pesar de las dificultades señaladas en cuanto a los recursos, conocimientos y estrategias de las familias para ayudar a su hijo, muchas no reciben las orientaciones necesarias ni tampoco las actividades ajustadas a las posibilidades del estudiante con discapacidad intelectual, tal cual lo vimos anteriormente.



Consultamos a las familias sobre el tiempo dedicado para realizar las tareas escolares y si lo consideraron suficiente para ayudar a su hijo (Gráficos N° 4 y 5). La mayoría de las familias le dedica *entre 1 y 5 horas semanales* (55%) y *entre 6 y 10 horas semanales* (20%). Son menos las que le brindan *entre 11 y 15 horas semanales* (15%) o *más de 16 horas semanales* (10%).

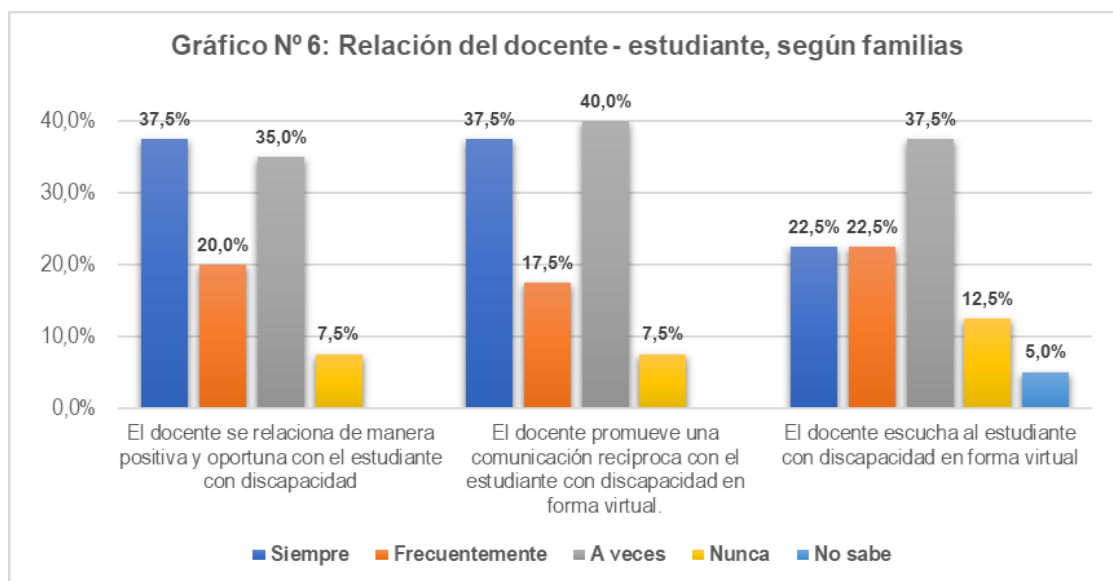
Ahora bien, mientras 42,5% de las familias consideran que ese tiempo dedicado es suficiente, el resto considera que lo es *parcialmente* o *no* es suficiente (40% y 15%, respectivamente). Es importante tener en cuenta que muchos padres, madres o familiares que apoyan en las tareas también tienen obligaciones laborales y es posible que no cuenten con el tiempo suficiente para dedicarles a sus hijos.



En el Gráfico N° 6, las familias expresaron su apreciación sobre la relación establecida entre el docente y el estudiante con discapacidad intelectual. Observamos, en el primer indicador, que la mayoría (57,5%) considera que el docente *siempre* y *frecuentemente* se relaciona de manera positiva y oportuna con el estudiante con discapacidad (37,5% y 20% respectivamente). Sin embargo, otro porcentaje relevante (42,5%) manifiesta que se relaciona *a veces* o *nunca* (35% y 7,5% respectivamente). El segundo indicador muestra que el mayor porcentaje de encuestados (55%) estima que el docente *siempre* o *frecuentemente* promueve una comunicación recíproca con el estudiante con

discapacidad en forma virtual (37,5% y 17,5% respectivamente), mientras que otro elevado porcentaje (47,5%) afirma que lo hace *a veces* o *nunca* (40% y 7,5%, respectivamente). El tercer indicador refleja que, en el 45% de los casos, el docente *siempre* o *frecuentemente* escucha al estudiante con discapacidad en forma virtual (22,5% para cada una de las frecuencias), mientras que para el 50% de encuestados lo hace *a veces* o *nunca* (37,5% y 12,5%, respectivamente). Existe, además, un 5% que no sabe con qué frecuencia se establece la comunicación entre docente y estudiante con discapacidad intelectual.

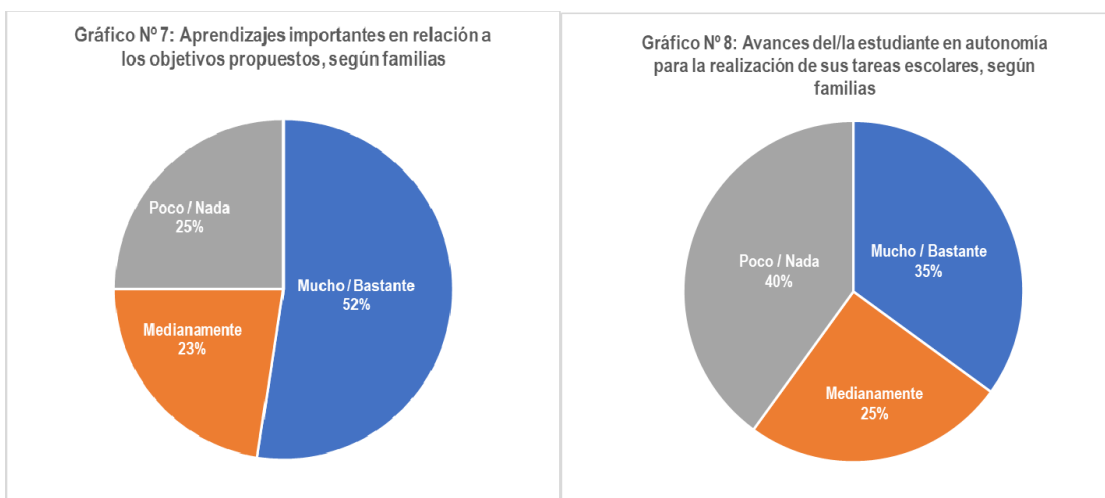
Un alto porcentaje de respuestas manifiesta que el vínculo entre docente y estudiante con discapacidad no se vio favorecido por la enseñanza remota de emergencia. Esto resulta relevante, porque toda situación de aprendizaje requiere un encuentro que permita al estudiante mantener una comunicación positiva, oportuna y recíproca, donde se sienta escuchado y valorado por su docente.



El Gráfico N° 7 refleja la percepción que tienen las familias sobre los aprendizajes importantes alcanzados por sus hijos en relación con los objetivos propuestos. El 52% de las respuestas expresan que aprendieron *mucho/bastante*, 23% considera que lo hicieron *medianamente*, mientras que 25% estima que aprendieron *poco/nada*.

En el Gráfico N° 8, observamos la opinión de las familias sobre la autonomía alcanzada por sus hijos para realizar las tareas escolares. El 35% estima que lograron *mucha/bastante* autonomía; 25% afirma que lo han hecho *medianamente* y 40% expresa que lo lograron *poco/nada*. Es importante considerar que las propuestas de enseñanza que limitan las posibilidades de autonomía y autodeterminación de los estudiantes pueden constituirse en una barrera para el desarrollo de una vida adulta plena e independiente. Wehmeyer expresa “que los estudiantes que terminan la escuela siendo jóvenes con autodeterminación alcanzan resultados más positivos como adultos y alcanzan una mejor calidad de vida y mayor satisfacción en su estilo de vida” (2009, p. 1).

Al analizar los datos de los Gráficos N° 7 y 8, encontramos que la enseñanza remota de emergencia orquestada por el sistema educativo argentino no propició el aprendizaje y la autonomía esperada en muchos de los estudiantes con discapacidad intelectual y se logró medianamente, poco o nada según la opinión de gran parte de las familias.



Conclusiones

El cambio súbito provocado por el COVID-19 y la adopción de las medidas de aislamiento social preventivo obligatorio condujeron al sistema educativo argentino a desarrollar una educación remota de emergencia sin precedentes.

La dinámica y los vínculos pedagógicos, en el actual escenario educativo, han cambiado, se ha pasado de un modo de enseñanza presencial a un modo de enseñanza remota y virtual, el cual le asigna a la familia un rol estratégico en el proceso de aprendizaje de sus hijos. La dificultad encontrada en esta situación es que a las familias se les hace complejo asumir el rol de mediadores del aprendizaje y, en este proceso, muchos docentes, a pesar de los esfuerzos realizados, no han ayudado y orientado de modo suficiente y eficaz y no han asumido el rol de enseñante de la diversidad de estudiantes.

Según el presente estudio, observamos que la mayoría de las familias señala que cuenta con recursos tecnológicos y accesibles, tiene banda ancha, aunque muchos comparten la computadora o el celular. Son menos quienes disponen de una computadora o de un celular particular. Al profundizar en este aspecto, observamos que algunas familias afirman que sus hijos cuentan, de modo parcial, con los recursos tecnológicos o directamente no cuentan con ellos. Sin embargo, muchas escuelas no les ofrecen estos recursos o lo hacen de modo parcial.

Para la realización de las tareas, en general, son las madres quienes ayudan a sus hijos con discapacidad intelectual. Las familias, mayoritariamente, conciben que tuvieron las actividades planteadas en función de las posibilidades de su hijo, aunque es de considerar que han sido los profesionales de apoyo quienes -en mayores porcentajes- han realizado los ajustes curriculares a las tareas planteadas por los docentes. Algunas familias mencionan haber tenido reuniones por curso, escritos o videos con indicaciones más o menos generales y que, por su parte, han podido dedicar a su hijo el tiempo suficiente para ayudarlo en sus tareas escolares.

Ahora bien, un importante número de estudiantes solo ocasionalmente o nunca ha tenido las actividades ajustadas a sus necesidades, a lo que se suma que muchas familias dicen no haber recibido ninguna orientación y muy pocas de modo personalizado. Entonces, vemos que prevalecen las familias que se perciben con conocimientos insuficientes para acompañar en las tareas pedagógicas y que no han podido dedicarle el tiempo suficiente a su hijo. Además, han recibido únicamente orientaciones genéricas (para todas las familias de la escuela o para todo el curso), sin poder contar con indicaciones más específicas para ayudar a su hijo con discapacidad intelectual. Esto muestra una barrera importante para la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual donde los docentes y la escuela consideren y atiendan la diversidad del alumnado. Este dato es alarmante si sostenemos la educación inclusiva como un derecho a garantizar.

La comunicación positiva, oportuna y recíproca necesaria para conformar un vínculo entre el docente y el estudiante con discapacidad intelectual que favorezca el aprendizaje no siempre fue posible. Asociado a esto, encontramos que la mayor cantidad de estudiantes con discapacidad no contó con espacios de escucha para garantizar que su voz sea considerada durante la enseñanza remota de emergencia. Este último punto es esencial en la tarea pedagógica para garantizar la continuidad de los aprendizajes en un clima de confianza y que permita la retroalimentación de los procesos de enseñanza. En consecuencia, los aprendizajes y la autonomía alcanzados por muchos estudiantes con discapacidad intelectual no han sido suficientes para garantizarles una educación inclusiva de calidad.

Consignas escritas virtuales o enviadas impresas, videos asincrónicos y clases virtuales sincrónicas han sido, por ejemplo, medios para hacer llegar a los estudiantes los contenidos correspondientes al nivel educativo en curso. Cabe interrogarse: además de las consignas, ¿no se hace necesario que la escuela enseñe a la familia como realizarlas?, ¿la escuela y sus docentes solo deben garantizar la transmisión de los materiales de estudio y la forma de plasmarlo en una actividad?, ¿no sería necesario orientar y apoyar a la familia en el rol de intermediario que le compete en este tiempo? Consideramos que sí.

Es necesario que la escuela genere acciones para continuar sosteniendo su rol de educadora, asistiendo a las familias, generando un trabajo colaborativo y manteniendo el vínculo pedagógico. Esto interpela al interior del sistema educativo la necesidad urgente de renovar sus estrategias metodológicas, reconfigurándolas en este contexto de enseñanza remota de emergencia, identificando y minimizando las barreras a la participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad para promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Referencias bibliográficas

- Gobierno de la Provincia de Córdoba. (2014-2015). Construyendo miradas sobre la educación. Perspectivas desde la Modalidad Especial. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de: http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas_13_especial2.pdf.
- Gobierno de la República Argentina. (2020). Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica: la barrera tecnológica fue la principal dificultad para la comunicación de docentes y estudiantes. Ministerio de Educación. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica-la-barrera-tecnologica-fue-la>.
- Hodget, C.; Moore, S. et al. (2020). *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ministerio de Educación. Gobierno de la República Argentina. 2006.
- López Melero, M. A. (2010). Discriminados ante el currículum por su hándicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Maestre Castro, A. B. (2009). *Familia y escuela. Los pilares de la educación. Innovación y experiencias educativas*. 14 (1).
- Organización de Las Naciones Unidas. (2006). Convención Internacional de los Derechos de la Persona con Discapacidad. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable>.
- ProFuturo. (2020). *La colaboración en el proceso de aprendizaje de niñas y niños en sus hogares durante la pandemia. El binomio familia – docente*. Programa de Telefónica Fundación. Fundación “La Caixa”, Madrid, España. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de: <https://profuturo.education/topics/la-colaboracion-en-el-proceso-de-aprendizaje-de-ninas-y-ninos-en-sus-hogares-durante-la-pandemia-el-binomio-familia-docente/>.
- Resolución N° 1825. Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. 2019.
- Resolución N° 311. Consejo Federal de Educación. Gobierno de la República Argentina. 2016.
- Schalock, R.; Luckasson, R.; Shogren, K.; Borthwick-Duffy, S.; Verdugo Alonso, M.; Wehmeyer, M. et al. (2007). *El nuevo nombre del retraso mental: Comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual*. Siglo Cero. Vol. 38, N° 224, págs. 5-20.
- Tedesco, J. C. (2005). *Pactos educativos: difíciles pero necesarios*. Buenos Aires. Santillana.
- UNESCO (2020). *Con uno de cada cinco alumnos privados de escuela, la UNESCO moviliza a los ministros de educación para hacer frente a la crisis por el COVID-19*. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/03/10/con-uno-de-cada-cinco-alumnos-privados-de-escuela-la-unesco-moviliza-a-los-ministros-de-educacion-para-hacer-frente-a-la-crisis-por-el-covid-19/>.
- UNICEF. (2020). *Mamás y papás deben apoyar el aprendizaje de las y los adolescentes en el hogar*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de: <https://www.unicef.org/bolivia/historias/mam%C3%A1s-y-pap%C3%A1s-deben-apoyar-el-aprendizaje-de-las-y-los-adolescentes-en-el-hogar>.

- UNICEF. (2020). *UNICEF y el Ministerio de Educación presentaron la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica durante el COVID*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de: <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/unicef-y-el-ministerio-de-educacion-presentaron-evaluacion-nacional>.
- Yadarola, M. E.; Fernández Valdés, I.; González, C. (2014). *Autodeterminación e inclusión educativa*. XXV Encuentro Estado de la Investigación Educativa - II Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa. Número 25. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3948>.
- Wehmeyer, M. L. (2009). *Autodeterminación y la tercera generación de la práctica de inclusión*. Revista de Educación, 349, 45-67. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2995005>.