



**Universidad
Nacional
de San Martín**

Escuela de Humanidades

Lic. en Psicopedagogía

Orientación en Intervenciones tempranas

Inclusión educativa en contexto de pandemia 2020/21

*Acciones realizadas por Acompañantes Externos en Educación
Primaria para promover la inclusión educativa*

Integrantes:

Paula Grijalba. 41399220 . pm.grijalba@gmail.com

Belén André Gaona. 41972127. belenandregaona@gmail.com

Tutora:

Eleonora Lasala

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
Área y tema	4
Palabras claves	4
Planteamiento del problema	4
Relevancia y justificación	8
Hipótesis/supuestos	9
Objetivos	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
MARCO TEÓRICO	12
Atender a la diversidad	12
Psicopedagogía en inclusión educativa	13
El papel de los Acompañantes Externos para la inclusión educativa	15
Configuraciones de apoyo como respuesta a las barreras al aprendizaje	16
Interdisciplina y redes para la inclusión educativa	18
Transformación de la escolarización en relación a los avances de las TICs	19
METODOLOGÍA	20
Tipo de diseño	20
Universo y muestra	21
Matrices de datos	21
Fuentes de datos	24
Instrumento (ver anexo 1)	25
Aspectos Éticos (ver anexo 2)	25

Procesamiento y sistematización de los datos	26
ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	28
Características generales (Ver anexo 3)	28
Primer eje: Las modificaciones y/o ajustes que debieron realizar las AEs en relación al trabajo con los estudiantes que acompañan para promover la inclusión educativa.	30
Segundo eje: Estrategias tomadas por las AEs en red con las familias para beneficiar la inclusión educativa	34
Tercer eje: El trabajo en conjunto AEs-Institución educativa para la promoción de la continuidad educativa	36
CONCLUSIONES GENERALES	38
Consideraciones finales	43
BIBLIOGRAFÍA	44
ANEXO 1	48
Modelo de entrevista	48
ANEXO 2	50
Consentimiento informado	50
ANEXO 3	51
Cuadro de caracterización de las unidades de análisis	51
ANEXO 4	52
CV de Belén André Gaona	52
CV de Paula Grijalba	53
ANEXO 5	54
Transcripciones de entrevistas	54

UNSAM - Escuela de Humanidades - Licenciatura en Psicopedagogía.

TFE: “Inclusión educativa en contexto de pandemia 2020/21. Acciones realizadas por Acompañantes Externos en E.P. para promover la inclusión educativa” .

Belén André Gaona y Paula Grijalba.

Tutora: Eleonora Lasala.

INTRODUCCIÓN

Área y tema

La inclusión educativa de estudiantes en Educación Primaria (E.P.) que cuentan con Acompañante Externo en contexto de pandemia.

Palabras claves

Psicopedagogía; Inclusión educativa; Pandemia; Virtualidad; Acompañantes Externos.

Planteamiento del problema

A partir de la pandemia del 2020 se promulgó el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297, el cual dispuso una medida de “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO), incluyendo la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles de la educación formal. Tanto los niños, los docentes, las familias y los acompañantes externos (AEs) se vieron forzados a modificar el modo en que se llevaba adelante la educación formal hasta el momento.

Así mismo, una vez iniciado el ciclo lectivo 2021 las escuelas, familias, estudiantes y AEs volvieron a transformar sus prácticas para dar comienzo a una transición hacia la presencialidad total. En relación a esto, se cuenta con datos generados por UNICEF en el informe “Impacto de la pandemia en la educación de niñas, niños y adolescentes” (2021) que indican que “4 de cada 10 de los hogares cuyas niñas, niños y adolescentes retornaron a las escuelas en 2021 experimentaron dificultades organizativas de distinto tipo” (p.16). Además, los adultos

consultados señalaron que tuvieron dificultades para acompañar y ayudar a los estudiantes con sus tareas, organizarse con los horarios de entrada y salida pautados por las escuelas y para coordinar los horarios de la escuela con sus respectivos trabajos y las tareas del hogar.

Asimismo, basándonos en el Observatorio de Argentinos por la Educación (2021), se reconoce que en el 87% de los hogares con niños, niñas y adolescentes hay más de 4 personas además del estudiante lo cual puede posiblemente dificultar la convivencia y organización escolar de los estudiantes. Es a partir de este escenario que surgen los interrogantes de cómo fue y es llevada a cabo la inclusión educativa en este contexto. ¿Qué estrategias fueron tomadas por los AEs para favorecer la inclusión educativa? ¿Fueron cambiando estas estrategias a lo largo de los meses?

La pandemia pudo haber incrementado las barreras para la inclusión educativa de los niños que cuentan con AEs, pudiendo así verse afectada tanto su trayectoria escolar como su participación social en la comunidad educativa. Es a partir de esto que se contempla la posibilidad de que los AEs se hayan encontrado con el desafío de transformar sus prácticas. Es posible que, haciendo uso de su creatividad, debieran llevar a cabo acciones específicas, propias de este contexto, para promover y favorecer la inclusión educativa de los estudiantes.

Esta problemática es considerada relevante para la Psicopedagogía ya que esta disciplina tiene como objeto de estudio un sujeto en situación de aprendizaje y tiene como objetivo potenciar el desarrollo de aprendizajes en el mismo. Por lo tanto, se debe tener en cuenta la singularidad de cada uno, reconociendo las particularidades de su contexto, respetando y valorando la diversidad como punto de partida para la comprensión integral del sujeto. De esta manera cabe preguntarse acerca del trabajo conjunto de los AEs con las instituciones educativas para la inclusión educativa del estudiante. Así como también resulta necesario poder indagar acerca de las estrategias tomadas por los AEs en conjunto con las familias para beneficiar la inclusión educativa.

En relación a este contexto tan particular, Schewe y Pérez (2020) proponen pensar y reflexionar acerca de las exclusiones que se producen y reproducen debido a la inclusión escolar incluso desde antes de la pandemia. Para ello plantean correr el foco de las cuestiones médicas y del paradigma de “rehabilitación”, para hacer énfasis en los procesos educativos en sí. Ya que para

producir un cambio sobre las situaciones excluyentes y productoras de desigualdad son necesarias políticas que dejen de mirar al sujeto como portador de la dificultad para lograr identificar los problemas y las barreras instaladas en los discursos y prácticas que se sostienen con naturalidad (Schewe y Pérez, 2020).

Continuando con este análisis, se considera prudente tomar los aportes de Hernández (2020), quien brinda información sobre la transformación de una educación presencial a una virtual, y desarrolla respecto a las desigualdades de acceso ligadas al escenario actual del país. En este contexto tan particular se considera necesario reflexionar acerca del vínculo entre educación y virtualidad. Este autor plantea justamente que:

Es posible que estemos ante una verdadera transformación de las experiencias educativas, y por lo tanto de transformación de los términos en los que se desarrollan los procesos de socialización que, en tiempos de cuarentena, son fundamentalmente digitales (Hernández, 2020, p.5).

En relación a esto, cabe tomar los datos estadísticos aportados por UNICEF (2021) respecto al acceso a TICs en los hogares de Argentina. A través de una serie de encuestas, se caracterizó de manera conjunta la disponibilidad de dispositivos y de conectividad en los hogares. De esta manera, se considera prudente tomar los siguientes aportes del informe de UNICEF (2021):

(...) se distinguen tres situaciones:

- la más favorable, que incluye a los hogares con acceso a computadora o tableta para la realización de actividades escolares y conectividad domiciliaria;
- (...) intermedia, en la cual se agrupan los hogares que, aunque no disponen de computadora o tableta, sí cuentan con acceso a Internet y al menos un teléfono celular que los y las estudiantes pueden utilizar con fines educativos;
- (...) en el escenario más desfavorable se encuentran aquellos hogares que o bien no disponen de ningún dispositivo para usos escolares (...) o bien no cuentan con conexión domiciliaria a internet. (UNICEF, 2021, p.20)

A partir de esto se identificó que la mitad de los hogares de Argentina se encuentran en una situación favorable, mientras que el otro 50% se distribuye entre las otras dos situaciones. Resulta

relevante nutrir este planteamiento del problema tomando el informe de UNICEF (2021) que expresa, a partir de información recopilada por encuestas, que “1 de cada 4 hogares o bien no cuenta con ningún dispositivo que pueda ser utilizado por las y los estudiantes con fines escolares o bien no tiene acceso a conectividad domiciliaria” (p.20).

A partir de estos datos, resulta enriquecedor volver a los aportes de Hernández (2020) para reflexionar sobre las conclusiones a las cuales se llegó: “La mirada acerca de la propuesta formativa y el acompañamiento de cada institución, confirma que los estudiantes se encontraron desprotegidos y sin las herramientas adecuadas para enfrentar una situación tan novedosa como esta” (p.9). A raíz de esto, surge el cuestionamiento acerca de las barreras originadas por el escenario actual que formaron parte de las trayectorias escolares de los estudiantes de primaria en el Conurbano bonaerense.

Tomando el conocimiento construido acerca de los desafíos de la educación en un contexto de pandemia, este trabajo procura indagar sobre las acciones que fueron realizadas por los AEs para promover la inclusión educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. Tomando como base los autores anteriormente mencionados, se reconoce relevante y de interés indagar acerca del accionar de los AEs para, junto con la institución educativa y las familias, garantizar la inclusión educativa de los estudiantes del Conurbano bonaerense durante los ciclos lectivos 2020 y 2021.

Para ello, se busca conocer más en detalle la situación actual de los estudiantes que cuentan con AEs, identificando qué barreras se presentaron en estos años y cuáles fueron las configuraciones de apoyo que se diseñaron para garantizar la igualdad de condiciones y, tal como menciona la Ley 27.306 (2016), el acceso al currículum común. Es debido a ello que se indagará sobre el accionar de los AEs de manera que se pueda lograr un acercamiento a la realidad que atraviesan y tomar conocimiento de las acciones llevadas a cabo para la promoción de la inclusión educativa de estos sujetos.

Tomando los aportes de Skliar (2002) y Perez de Lara (1995), es posible reconocer que en la actualidad aún se filtran pensamientos y prácticas que denotan cierta persistencia de un paradigma de la normalidad. En dicho paradigma prima la mismidad, la cual establece que todos

los estudiantes deben aprender de la misma manera, deben ser y hacer las mismas cosas, bajo las mismas reglas. Se contempla la posibilidad de que este posicionamiento hegemónico y dominante pueda haberse visto exacerbado por el aislamiento, como así también puede haberse visto intensificada la exclusión que sufren a diario los niños con dificultades específicas de aprendizaje o discapacidad.

Este trabajo busca responder a la pregunta de qué acciones realizaron los AEs para favorecer y promover la inclusión educativa en E.P. en el contexto de pandemia 2020 y 2021 en el Conurbano bonaerense en instituciones de gestión privada.

Relevancia y justificación

Esta tesina es desarrollada con el propósito de explorar, en el contexto de pandemia, las acciones adoptadas por AEs para el logro de una inclusión educativa durante el ASPO, DISPO (Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio) y el regreso presencial a las escuelas.

De acuerdo al propósito de esta investigación cabe destacar la importancia de tener un acercamiento al trabajo de profesionales en el propio contexto escolar, el cual permite el desarrollo de una mirada más ecológica e integral del sujeto. De esta manera, los aportes de los AEs ofrecen la posibilidad de conocer a los sujetos en un contexto distinto al del consultorio psicopedagógico, permitiendo así ahondar sobre las trayectorias escolares de estos estudiantes. En este sentido, se reconoce que acudir a las experiencias de los AEs ofrece información relevante para enriquecer el trabajo de las escuelas y las familias en conjunto con estos profesionales a fin de promover la inclusión educativa de los estudiantes. La descripción y análisis de diversos escenarios en los que se lleva a cabo la inclusión educativa permitirá detectar las barreras allí presentes. Esto resulta relevante para los actores involucrados a fin de identificarlas e idear posibles modificaciones. A su vez, esta investigación también brindará la oportunidad de reconocer las configuraciones de apoyo que posiblemente pueden ser adaptadas a futuras situaciones.

En relación a la relevancia de este trabajo para los profesionales de la psicopedagogía se buscará visibilizar el valor del trabajo interdisciplinario y en red que posibilita la creación de lazos de responsabilidad compartida para la promoción de la inclusión educativa.

La información que pueda obtenerse con la realización de este trabajo va a abrir la puerta hacia la reflexión acerca de las acciones utilizadas por AEs, que desempeñan su labor en el Conurbano bonaerense, para el logro de la inclusión educativa en la complejidad de un contexto de pandemia. Así mismo, cabe destacar que este contexto posee una particularidad vinculada al valor que se volcó sobre la virtualidad como herramienta para la continuidad educativa. Teniendo en cuenta que los avances tecnológicos conllevan a un mayor protagonismo de la virtualidad en las escuelas, consideramos que la información que podamos aportar podrá ser utilizada a modo de base para repensar el trabajo de la inclusión educativa mediada por la virtualidad.

En cuanto al alcance y las limitaciones que conlleva esta propuesta de tesina, se reconoce que las indagaciones planteadas a partir de la propuesta de investigación proporcionarán información enriquecedora para toda persona involucrada o interesada en el trabajo por la inclusión educativa. Así mismo, esta propuesta cuenta con la limitación de basarse en una muestra de población específica del Conurbano bonaerense, por lo que una generalización directa y rígida de los resultados y conclusiones no sería posible. Sin embargo, al tratarse de una investigación cualitativa, destacamos que el aporte central de la propuesta será el enriquecimiento de la mirada sobre las acciones para la inclusión educativa realizadas por AEs del Conurbano bonaerense.

Hipótesis/supuestos

El problema planteado conduce a la elaboración de ciertos supuestos que serán considerados más adelante para la conclusión de la investigación. Para comenzar a desarrollarlos, uno de estos supuestos es que se tuvieron que buscar nuevas configuraciones de apoyo, alternativas, para la inclusión escolar de los estudiantes, razón por la cual la tecnología tomó un rol protagónico en el contexto de pandemia. En este sentido, la tecnología fue utilizada como medio principal de intercambio entre los miembros de la comunidad educativa para lograr la continuidad de las

trayectorias escolares de los estudiantes. Así mismo, el uso prudente y el buen manejo de las herramientas tecnológicas se convirtió en eje transversal de las prácticas de los AEs, a fin de minimizar las barreras tecnológicas que pueden obstaculizar la inclusión educativa de los estudiantes. Uno de los desafíos más importantes a ser sorteado fue buscar formas más creativas de captar la atención e interés de los estudiantes que debían pasar largos períodos de tiempo frente a las pantallas. A su vez, también se considera que durante el 2021 el trabajo de los AEs se centró principalmente en la organización de horarios y actividades debido al retorno progresivo de la presencialidad.

Así mismo, debido a que la escolaridad se tornó totalmente virtual durante el ciclo lectivo 2020 y el espacio de trabajo fue el hogar, se plantea como segundo supuesto que el trabajo en conjunto de los AEs con las familias se vió atravesado por diversos ajustes propios del contexto, a fin de favorecer la inclusión educativa de los niños. Los AEs se encontraron con la necesidad de mantener un diálogo constante con las familias de los niños acompañados, apoyándose en medios como llamadas, mails y mensajes de WhatsApp. Además, las familias debieron involucrarse en el acompañamiento de sus hijos, asegurándose de brindar un espacio apropiado para que los mismos puedan conectarse a las videollamadas de la escuela y reorganizando los propios horarios para estar disponibles a las necesidades que puedan surgir durante las clases virtuales.

Finalmente, se presenta el supuesto de que los AEs tuvieron que trabajar conjuntamente con las instituciones educativas llevando a cabo acciones novedosas para la realización de configuraciones de apoyo necesarias para el aprendizaje del niño. Al igual que con las familias, la frecuencia de contacto con las instituciones incrementó con la pandemia a fin de abordar de manera integral la complejidad de la situación contextual general y la situacional que atravesó cada estudiante de manera particular. Así mismo, se trabajó en conjunto para la organización de espacios extracurriculares que favorezcan la trayectoria educativa de los estudiantes que reciben acompañamiento, ya sea a través de videollamadas individuales como también con grupos reducidos.

Objetivos

Objetivo general

- Describir las acciones llevadas a cabo por AEs para la inclusión educativa de los estudiantes que acompañan, en el ámbito de Educación Primaria de gestión privada del Conurbano bonaerense, durante el contexto de pandemia de 2020 y 2021.

Objetivos específicos

1. Describir las modificaciones y/o ajustes que debieron realizar los AEs en relación al trabajo con los estudiantes que acompañan para promover la inclusión educativa en los años de pandemia 2020 y 2021.
 - a. Caracterizar las barreras para la inclusión de los alumnos.
 - b. Describir las configuraciones de apoyo desarrolladas a partir de las mismas.
2. Caracterizar las estrategias tomadas por los AEs en red con las familias para beneficiar la inclusión educativa de los estudiantes en los años de pandemia 2020 y 2021.
3. Caracterizar el trabajo de los AEs con las instituciones educativas para promover la inclusión educativa del estudiante en los años de pandemia 2020 y 2021.

MARCO TEÓRICO

Atender a la diversidad

Para dar comienzo al despliegue de la propuesta de investigación se tomarán los aportes de Skliar (2002) y Perez de Lara (1995), los cuales nos permiten focalizar sobre la importancia de la diversidad, la heterogeneidad, el respeto de la singularidad y el deseo de cada Sujeto. En base a estos autores es posible reconocer que lo diverso, lejos de ser “deficiente” y “anormal”, nos enriquece ya que posibilita pensar en la singularidad de cada estudiante. La diversidad es una realidad social ineludible e indiscutible, y por lo tanto la educación no puede desarrollarse al margen de su contexto socio-cultural.

Para poder atender y brindar una respuesta a la diversidad, Rosa Blanco (1999) resalta la importancia de plantear un currículum común, el cual sea abierto y flexible. Para ello resulta indispensable considerar que no todos los estudiantes cuentan con las mismas motivaciones, que no todos aprenden al mismo ritmo, ni de la misma manera. Para ello propone partir de los núcleos de aprendizaje prioritarios y desde allí diseñar estrategias de intervención educativa.

Perez de Lara (1998) en el texto “A propósito de organización, instituciones y salud” detalla la dialógica de inclusión-exclusión que se presenta tanto dentro de la institución educativa como de otras. El autor plantea que la escuela actual es en sí misma inclusiva y exclusiva; inclusiva ya que es pensada y vista para toda la población, pero exclusiva ya que es la única propuesta educativa. La institución escolar sigue procurando la adaptación de las personas a la homogeneidad de su pensamiento, la rigidez de sus tiempos, la jerarquía de disciplinas, etc. Por lo tanto, para lograr una inclusión educativa, es necesario introducir un cambio en esta forma de reproducir las prácticas. Perez de Lara nos acerca a la concepción de Sujeto en contraposición a la de objeto. Este paradigma resulta fundamental en este trabajo ya que se reconocen a los estudiantes como Sujetos en tanto son personas que desean, que opinan y quienes construyen pensamiento autónomo. También son quienes tienen una participación activa, intereses y habilidades singulares y únicas que merecen ser escuchadas. Estas características deben ser tenidas en cuenta a la hora de crear las configuraciones de apoyo para cada estudiante que

cuenta con un acompañante externo. De esta manera, nos alejamos de un paradigma de la normalidad donde lo “alterado” o “deficiente” es tratado como objeto en tanto no decide, no elige y está destinado a copiar, reproducir y adaptarse a su entorno.

Para continuar, Flavia Terigi (2010) plantea que el mandato homogeneizador de la escuela moderna no contempla las distintas cronologías de aprendizaje. Terigi analiza distintos tipos de trayectorias escolares. La trayectoria teórica es una progresión lineal en determinado tiempo, que da por supuesto el hecho de la permanencia de los sujetos en la escuela. En estos casos, la promoción de los años es una garantía de que el sujeto aprendió todo lo que se esperaba para ese año. Si bien hay ciertas trayectorias escolares que cumplen con la trayectoria teórica, esto no es lo que siempre sucede. Es posible encontrar múltiples maneras de atravesar la experiencia escolar, por lo que surgen las trayectorias reales. Son aquellas trayectorias que efectivamente realizan los sujetos en los sistemas educativos; son las trayectorias no encauzadas, las cuales no siguen el modelo teórico. Muchos niños y niñas transitan su escolarización mediante “modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2007, p.4). Este concepto promueve que los estudiantes transiten su escolaridad de manera diversa.

Si bien Flavia Terigi (2010) plantea estos tipos de trayectorias escolares en relación a las repitencias, a la sobreedad, a los ingresos tardíos, etc, es posible relacionarlas también a la escolarización de los niños que cuentan con AEs. En general, son sujetos que cuentan con una trayectoria escolar diferente a la esperada y por lo tanto se requieren de propuestas educativas diversificadas para dar respuesta a ello.

Psicopedagogía en inclusión educativa

Para continuar con el desarrollo de este trabajo de investigación es necesario reconocer a la psicopedagogía como disciplina que cuenta con un objeto de estudio que es al mismo tiempo sujeto entramado en situaciones de aprendizaje. Desde esta disciplina, se acompaña al sujeto para potenciar y favorecer las condiciones óptimas para el desarrollo de aprendizajes, haciendo

partícipes de este proceso a todos aquellos que formen parte de su entorno (familia, escuela, acompañantes).

A continuación se desarrollarán y describirán algunos conceptos considerados centrales para comprender mejor la temática que guía esta investigación. Para comenzar, un concepto esencial tomado para la realización de este trabajo es el de inclusión educativa, la cual es posible de definir a partir de la Resolución 1664/17 (2017):

La inclusión educativa contempla el acceso y la participación de todos los y las estudiantes como condición para una educación de calidad, sin discriminación. No sólo significa el acceso a una educación obligatoria, sino que implica una participación efectiva para apropiarse de los contenidos que circulan en la escuela contando con prácticas pedagógicas inclusivas. (p.1).

A partir de esto, se destaca la relevancia de la Teoría Ecológica de Desarrollo de Bronfenbrenner (1929) para pensar la inclusión educativa. Esta teoría reconoce el papel significativo que cumple la esfera denominada microsistema (compuesta por las familias, escuelas, compañeros) en la posibilidad de inclusión educativa, siendo esta promotora para el alcance del potencial de los estudiantes. Desde este lugar surge la propuesta de investigación centrada en la indagación sobre las acciones realizadas por los AEs para favorecer y promover la inclusión educativa de los estudiantes acompañados, en el contexto de la pandemia de 2020 y 2021.

En otras palabras, se busca reflexionar acerca de los factores (acciones) del entorno inmediato al sujeto que actuaron como posibilitadores del andamiaje para la inclusión educativa de los estudiantes ante la complejidad en la cual se enmarcaron sus aprendizajes escolares. De esta manera se reconoce el papel privilegiado de los acompañantes en cuanto a su intervención en la situación de los estudiantes para la promoción de la inclusión educativa. Un posicionamiento que contemple la relevancia de una mirada ecológica posibilita la recopilación de información valiosa que los acompañantes tienen para ofrecer, a fin de alcanzar una mirada más integral sobre la situación de inclusión de estos sujetos.

En relación a ello, Calvo, Verdugo & Amor, (2016), señalan que para lograr una escuela inclusiva es necesaria la participación y colaboración de todos los actores involucrados en el proceso educativo (p. 104). Esto implica que tanto la escuela como la familia y el AE trabajen conjuntamente y de manera activa a fin de favorecer la trayectoria escolar de los alumnos.

El papel de los Acompañantes Externos para la inclusión educativa

Continuando con este análisis, la Resolución 782/13 (2013) posibilita indagar acerca del accionar de los AEs dentro de las instituciones educativas en la provincia de Buenos Aires. La misma resalta que uno de los principios fundamentales de la política educativa de la provincia es lograr la inclusión de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en el sistema educativo. La intervención de los AEs apunta, justamente, a la integración social dentro del ámbito escolar. Además, en la resolución se explicita que el accionar del AE dentro de las instituciones educativas está orientado a la atención, asistencia y/o apoyo personal, a propiciar relaciones vinculares y a la contención física o emocional del alumno, cuando éste lo requiera (Resolución 782, 2013).

Se reconoce la importancia de la motivación para el aprendizaje de los estudiantes ya que es un pilar fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tomando los aportes de Bonetto (2014), quien se basa en los autores Pintrich y Schunk (2006), es posible referirse a la motivación como un proceso que nos dirige hacia un objetivo o meta, que la incentiva, estimula y mantiene en marcha. En particular, la motivación referida al ámbito de la educación y el aprendizaje, se denomina motivación académica (González Fernández, 2005) y es considerada un recurso importante para favorecer o restringir el proceso de aprendizaje. Además, se reconoce que la motivación por aprender es dinámica y varía de acuerdo a los diferentes factores del contexto que rodean al niño, los cuales pueden favorecer o limitar el desarrollo de la misma. En relación a esto, Bonetto (2014) detalla que “(...) se intenta entender al contexto de aprendizaje como un elemento de gran influencia, ya sea como apoyo o restricción sobre el compromiso de los alumnos en el aprendizaje (...)” (p. 6). Es por ello que resulta indispensable considerar el rol del AE, ya que las propuestas pedagógicas deberían atender a los intereses de los estudiantes para lograr un

aprendizaje significativo. Las investigaciones han demostrado que aquellos estudiantes que se encuentran motivados demuestran mayor interés por las actividades que se proponen, trabajan con mayor atención y rapidez, así como con mayor seguridad y autoestima. Mientras que aquellos estudiantes que no se encuentran motivados presentan dificultad para prestar atención a las clases y suelen ser más desorganizados (Pintrich y Schunk, 2006).

Configuraciones de apoyo como respuesta a las barreras al aprendizaje

Desde una perspectiva bio-psico-social del sujeto, se reconoce el valor de la participación social para su desarrollo. A partir de esto debe pensarse en las particularidades de cada sujeto e institución educativa que constituyen a una serie de oportunidades y amenazas para el logro de una participación inclusiva por parte de todos los miembros de una escuela. Así mismo, la consideración de las barreras al aprendizaje que afectan a los estudiantes constituye la base sobre la cual deben desplegarse los apoyos necesarios para promover el aprendizaje de estos sujetos.

En este sentido, se reconoce la importancia de definir el concepto de barreras para el aprendizaje. En la interacción de los estudiantes con sus contextos pueden surgir ciertas barreras u obstáculos para el ejercicio de su derecho a la educación, las cuales afectan su autonomía y participación plena en la sociedad. Es de interés tomar la clasificación que se da en el texto “Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos” (Cobeñas, et al. 2017) donde se plantea que las barreras pueden ser tanto normativas, culturales, actitudinales y/o didácticas. Al encontrarse tan naturalizadas, las barreras ofrecen gran resistencia y complejidad. Por lo tanto, lograr identificarlas, desnaturalizarlas y reducirlas puede requerir de mucho esfuerzo. Se busca eliminar o reducir las barreras para favorecer la educación en igualdad de condiciones ya que éstas dificultan el acceso a la participación y al aprendizaje de una persona (Valdez, 2016). Los AEs idean ciertas configuraciones de apoyos para facilitar la inclusión educativa de los sujetos a quienes acompañan y de esta manera reducir las barreras y obstáculos que puedan presentarse.

Resulta fundamental reconocer que las barreras u obstáculos no son constituidas por las necesidades de los estudiantes, sino las debilidades del sistema educativo. El origen de las

dificultades no debe centrarse en el estudiante, sino que se debe correr el foco para colocarlo sobre el contexto y la interacción.

La particularidad de un contexto de pandemia se presenta como un desafío para las prácticas educativas que nos lleva a indagar sobre las diversas acciones que fueron llevadas adelante por los AEs para el logro de la inclusión educativa en los ciclos lectivos de 2020 y 2021. Desde este marco es que se busca conocer la situación actual de los estudiantes que cuentan con AEs, identificando cuáles son las configuraciones de apoyo diseñadas por los acompañantes para garantizar la igualdad de condiciones y qué barreras se presentaron en este camino también. Al hablar de configuraciones de apoyo será tomada en cuenta la siguiente definición ofrecida por la Resolución 1664/17:

Se denomina configuraciones de apoyo a aquellas ayudas que permiten aumentar el nivel de habilidades, aprender y generar menor grado de dependencia y mayor grado de autonomía en los estudiantes. (...) Las configuraciones deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias apropiadas. (Anexo 2, 2017, p. 16).

Dentro de este orden de ideas podemos comprender a las configuraciones de apoyo como el “conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad, restricciones o dificultades” (Casal, et al. 2011, p.128) y que tienden a minimizar las barreras que les impiden a estos estudiantes desarrollar una trayectoria escolar integral.

En esta línea resulta esencial contar con un enfoque de derechos basado en la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). De acuerdo al Artículo N°8 de esta ley:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (p. 2).

A partir de este enfoque se busca además, repensar la importancia de las configuraciones de apoyo y la interdisciplina en el ámbito escolar para favorecer la inclusión educativa de todos los estudiantes.

Interdisciplina y redes para la inclusión educativa

Al hablar de interdisciplina se entiende que la misma surge cuando se toma conciencia de la necesidad de complejizar la mirada sobre una problemática a partir del trabajo con profesionales de otras disciplinas. En el caso particular de esta investigación cobra valor el trabajo realizado por los AEs en conjunto con los diferentes miembros de las instituciones educativas a las que asisten los estudiantes acompañados, con el objetivo de garantizar la inclusión educativa de los mismos. Pasqualini (2010) define el concepto de equipo interdisciplinario, el mismo está constituido por personas de diferentes disciplinas que tratan de acordar metas y objetivos comunes para resolver un problema; crean metodologías e hipótesis de trabajo con fines y metas para alcanzar, que van más allá del trabajo disciplinario. En este sentido, es de interés poder conocer, desde las experiencias de los acompañantes, de qué maneras pudo darse el trabajo interdisciplinario en las diadas docentes-AEs y directivos-AEs, para la promoción de la inclusión educativa en la complejidad contextual estos últimos años.

Considerando que el trabajo de los AEs se encuentra generalmente vinculado a centros u obras sociales, a los cuales las familias se acercan en busca de un profesional que brinde un acompañamiento, surge la posibilidad de pensar un accionar en conjunto entre las diversas instituciones que nos lleva a reflexionar sobre el concepto de redes sociales. Es posible definir a las redes sociales como sistemas abiertos y multicéntricos. Estos sistemas son considerados sumamente favorecedores para la creación de alternativas para la resolución de diversas problemáticas. Dichas alternativas son pensadas y construidas de manera dinámica, a partir de la relación entre los integrantes, como también, entre los integrantes y otras redes. Dabas (1999) destaca un aspecto importante de la red, y es que “dentro de ella los aprendizajes son optimizados a partir de la posibilidad de ser socialmente compartidos” (p. 3). Por lo tanto se

considera que si la institución educativa, la familia y los AEs trabajan en red, las posibilidades de aprendizaje serán potenciados.

Transformación de la escolarización en relación a los avances de las TICs

Acercas del uso de las TICs en ámbitos educativos, Coll (2008) expone que hay interrelación recíproca entre los factores tecnológicos y pedagógicos. Si bien la sola incorporación de las TICs no mejora automáticamente los procesos educativos, sí modifica los contextos en los que estos tienen lugar.

Es posible que el uso adecuado de las TICs en escuelas favorezca la mejora en la calidad educativa, la solidaridad e igualdad. Incluir a las tecnologías en el sistema educativo es un fenómeno inevitable; estas modifican las prácticas docentes para poder dar respuesta a las necesidades particulares de cada estudiante. En relación a ello, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019) expresa: “La democratización y universalización del aprovechamiento de las TICs permiten introducir en el ámbito escolar un conjunto invaluable de estrategias, dispositivos y herramientas que se traducen en configuraciones de accesibilidad en favor de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad” (p. 59).

Sumando a los autores anteriormente presentados, Tobeña (2020) realiza una invitación a pensar la pandemia como una oportunidad para reconectar el contenido de la educación escolarizada con el mundo en que vivimos, reconociendo la complejidad del mismo. Por otro lado, plantea que la pedagogía de las escuelas debe poder transformarse y potenciarse haciendo uso adecuado de la nueva cultura digital.

METODOLOGÍA

Tipo de diseño

Esta investigación se enmarca en un diseño metodológico cualitativo que permite dar lugar al pensamiento del objeto (sujeto) en su contexto (Morin, 1994). La metodología cualitativa permite recoger información pertinente al tema de investigación en su ambiente natural, focalizando el trabajo en una activa investigación de campo. A partir de esta se busca interpretar y comprender dentro del propio contexto, accionando desde la perspectiva de los sujetos (García de Ceretto y Giacobbe, 2009). Cabe destacar, entonces, la implicación de las investigadoras en la producción de los datos. Se persigue “conocer desde adentro” el fenómeno que se estudia, adoptando la perspectiva de los AEs, y de esta manera alcanzar una producción de datos ricos, profundos dependientes del contexto (Ynoub y Diaz, 2007).

De acuerdo a los aportes de Buendía (1998), este trabajo está centrado en una fenomenología hermenéutica, en el cual se realiza una interpretación y/o comprensión de lo sucedido en un contexto. Se describe una experiencia vivida y a partir de ello se realiza una interpretación y comprensión de los hechos.

Esta tesina es de tipo exploratoria-descriptiva, se tomó un posicionamiento observacional conociendo cómo se presentaron los hechos. Se buscó conocer y describir las características de los ejes de análisis que se crearon en este estudio. Como estrategia para alcanzar los objetivos de la investigación, se optó por un diseño de corte transversal. Así mismo, se reconoce que el tipo de trabajo realizado es un trabajo de campo ya que se recolectó información a partir de una serie de entrevistas a AEs y es un estudio prospectivo debido a que los datos son generados a partir del instrumento diseñado.

Universo y muestra

La población general sobre la cual se plantea tener un acercamiento con la realización de esta tesina es la de los Acompañantes Externos que trabajan en el Conurbano bonaerense, en primer ciclo de E.P. de gestión privada.

Se trata de una muestra no probabilística intencional, la misma se integrará de voluntarios dispuestos a colaborar con esta propuesta de investigación. Como criterio de inclusión para la conformación de la muestra se requiere que los sujetos hayan ejercido como AEs de estudiantes de E.P. durante los años 2020 y/o 2021, en el Conurbano bonaerense. Como criterio de exclusión se requiere que los AEs hayan ejercido tanto en una modalidad virtual como presencial; como también que hayan completado la totalidad de un ciclo lectivo 2020 y/o 2021 acompañando a un mismo alumno.

Matrices de datos

Unidad de Análisis: Cada uno de los acompañantes externos que hayan trabajado en los años 2020 y/o 2021 acompañando a estudiantes de primer ciclo de E.P. en el Conurbano bonaerense.

Las unidades de análisis serán caracterizadas a partir de las siguientes variables:

- Datos personales
 - Edad
 - Años de experiencia como AE (dos años o más)
 - Formación (disciplinas)
 - Modalidad de contratación (centro o particular)

- Institución educativa
 - Escuela
 - Municipio (cada municipio del Conurbano bonaerense)
 - Grado al que asiste el niño/a (1º, 2º o 3º de E.P.)

- Modalidad de trabajo de la escuela durante la pandemia (presencial, virtual o ambas).

Ejes de análisis (y sus respectivas categorías de análisis):

- Modificaciones y/o ajustes que debieron realizar los AEs en relación al trabajo con los estudiantes que acompañan para promover la inclusión educativa.
 - Uso de tecnología
 - Organización de las dinámicas institucionales
 - Configuraciones de apoyo
 - Promoción de la participación del estudiante en las clases
 - Medidas tomadas para trabajar la motivación
- Las estrategias tomadas por los AEs en red con las familias de estos sujetos para beneficiar la inclusión educativa de los mismos.
 - Contacto con las familias
 - Realización de actividades escolares con las familias
 - Organización de tiempos y espacio
 - Medidas tomadas para trabajar la motivación
- El trabajo en conjunto AEs-Institución educativa para la promoción de la inclusión educativa del estudiante.
 - Trabajo interdisciplinario
 - Contacto con docentes/ autoridades
 - Manejo ante cierres de burbujas

Indicadores: Las características de las diversas categorías de análisis serán indagadas a partir de una serie de indicadores que toman la forma de preguntas abiertas. Así mismo se abre la posibilidad de que surjan nuevas categorías a partir de las respuestas que puedan obtenerse de los AEs.

En este punto resulta prudente tomar a Ynoub y Díaz (2007) para la comprensión de la estructura formal del dato en estudios exploratorios: “En muchos casos, la determinación de estos

elementos, y el análisis mismo se hace -conforme se va generando las hipótesis- casi juntamente con la recolección de la información” (p.78). De esta manera cobra relevancia la susceptibilidad de este trabajo de transformarse de acuerdo con lo que se encuentre al momento de llevar adelante la recolección de datos.

Ejes de Análisis	Categorías de Análisis	Indicadores
<p>Modificaciones y/o ajustes que debieron realizar los AEs en relación al trabajo con los estudiantes que acompañan para promover la inclusión educativa.</p>	<p>Barreras para la inclusión</p>	<p>¿Qué obstáculos se le presentaron a los estudiantes estos últimos años para la inclusión educativa? ¿Qué dificultades se presentaron en estos años en relación al aprendizaje del alumno/a?</p>
	<p>Configuraciones de apoyo</p>	<p>¿Qué recursos utilizaste o qué acciones realizaste para la inclusión educativa? Ejemplificar. ¿Cómo consideras que cambiaron los recursos utilizados previos a la pandemia y los utilizados en este último par de años? De acuerdo a las modificaciones que realizaste, ¿Cuáles considera que pueden ser útiles para años futuros? ¿Cómo ayudaste al niño a organizarse con los horarios y rutinas escolares? ¿Participaste de los zooms? ¿Cómo fue tu participación?</p>
	<p>Usos de la tecnología</p>	<p>¿Cómo fue la adaptación del estudiante al uso de tecnología? ¿Cuáles herramientas fueron utilizadas? ¿Fue necesario hacer modificaciones en su uso? ¿Cuáles? ¿Considera que el uso de la tecnología significó un obstáculo o un potenciador para la inclusión educativa y el aprendizaje del niño que acompaña? ¿Por qué?</p>
	<p>Promoción de la participación del estudiante en las clases</p>	<p>¿Cómo fue la participación del niño estos últimos dos años en las clases presenciales y en las virtuales? ¿De qué manera se buscó incentivar la participación del niño en las clases?</p>
	<p>Medidas tomadas</p>	<p>¿De qué manera trabajaste la motivación en el</p>

	para trabajar la motivación	niño? Ejemplificar
Estrategias tomadas por los AEs en red con las familias para beneficiar la inclusión educativa de los estudiantes.	Contacto con las familias	¿Cómo mantuvo el contacto con la familia del niño? (WhatsApp, mail, entrevistas, llamadas, videollamadas, etc.) ¿Cómo fue ese contacto?
	Realización de actividades escolares con las familias	¿Cómo considera que fue la disposición de las familias para acompañar al hijo? ¿Qué acciones realizaron en conjunto? ¿De qué manera se involucró a la familia?
	Organización de tiempos y espacio	¿Cómo se organizaron para establecer un lugar en el hogar para que el niño pueda conectarse a las videollamadas? ¿Tuviste que intervenir para que esto sucediera? ¿De qué manera? ¿De qué manera coordinaron los horarios con la familia para que el niño pueda estar disponible? ¿Fue necesario realizar encuentros con el niño fuera del horario de clases?
	Medidas tomadas para trabajar la motivación	¿De qué formas se trabajó la motivación y el interés en el niño en conjunto con la familia? ¿Fue necesario tomar acciones específicas para ello?
El trabajo en conjunto AEs-Institución educativa para la promoción de la continuidad educativa del estudiante.	Contacto con docentes/ autoridades	¿Cómo fue tu vínculo con la escuela (directivos, docentes y equipos de orientación) mientras realizabas el acompañamiento? ¿Cómo fue el contacto e intercambio con la docente titular?
	Organización de tiempos y espacio	Si hubo cierre de burbujas, ¿de qué manera esto afectó la forma en la que se estaba trabajando? ¿Notaste alguna complicación en el niño/a que acompañas con estos cambios?

Fuentes de datos

De acuerdo al origen de donde se extraen los datos para analizar, se explicita el uso de una fuente de datos primaria. Los datos son obtenidos por el propio equipo de investigación a partir del relevamiento a través de entrevistas. Se optó por este tipo de fuente en base al criterio de calidad,

ya que los AEs son quienes vivieron la experiencia en primera persona y por consiguiente quienes pueden brindar una riqueza de datos aportando información valiosa basada sus propias vivencias.

Instrumento (ver anexo 1)

El dispositivo que se utilizó para evaluar los indicadores seleccionados fue la entrevista. Las mismas fueron llevadas a cabo de manera individual y virtual, a través de la plataforma de videollamada Google Meet. Tomando a Colás (1998): “El objetivo de la entrevista cualitativa es, por tanto, comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas” (p.275).

Este instrumento fue pensado en función de su ventaja para lograr un rico intercambio entre investigadoras y entrevistadas, de manera que se pueda tanto recolectar información general como profundizar en temáticas específicas de cada situación. Se reconoce prudente tomar a Colás en “Métodos de investigación en psicopedagogía” (1998), que describe cómo la entrevista en profundidad busca, a partir de preguntas dirigidas, encontrar lo que es importante y significativo, descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas. Estas fueron dirigidas y controladas por las investigadoras, asimismo se brindó tiempo y espacio a los AEs para que puedan hablar y explayarse en lo que desearan. Este tipo de entrevista abierta y semi-dirigida permite una comparación sistemática de datos.

Se reconoce la importancia de la actitud de las entrevistadoras, la cual debe ser receptiva, de escucha y atención; como también la importancia de generar un buen rapport en donde los entrevistados se sientan cómodos, escuchados y confiados en que lo que cuentan allí es confidencial.

Aspectos Éticos (ver anexo 2)

Se designó un espacio específico para el consentimiento de quienes participaron de la encuesta de manera que los datos obtenidos fueran por decisión voluntaria. En este sentido, antes de comenzar la entrevista individual se informó acerca de los fines de la misma, dando a conocer

que se trata de un TFE y explicitando la necesidad de un consentimiento. De esta manera, una vez dado el consentimiento, se procedió a realizar las entrevistas.

A su vez también se explicitó que la información brindada será utilizada de manera anónima para cuidar la privacidad de los y las entrevistadas. Continuando con esta línea, no se divulgará la información personal, solo se utilizarán los resultados obtenidos a fin de contribuir a la investigación. Continuando con este análisis, tomando los aportes de Bottinelli, se reconoce que en esta investigación no solo hay que considerar el saber profesional disciplinar sino que también se debe tener en cuenta la subjetividad de los entrevistados. Estos no son solo nuestro objeto de investigación, sino que también son sujetos con determinados saberes e insertos en una cultura y comunidad determinada.

Por otro lado, se concuerda con la Resolución 1480/2011 (Guía para investigaciones con seres humanos) en donde se detalla que “Las investigaciones en salud sobre seres humanos deben ajustarse a los tres principios éticos básicos: respeto por las personas, beneficencia y justicia” (p.8), en tanto esta investigación busca reconocer y valorar a las personas, busca los máximos beneficios posibles, y busca tratarlos de manera equitativa.

Procesamiento y sistematización de los datos

Como se mencionó anteriormente, los datos utilizados en esta investigación fueron obtenidos en una serie de entrevistas realizadas de manera virtual y fueron analizados de la siguiente manera. En primer lugar se realizó una desgrabación y transcripción de las entrevistas respetando los dichos textuales de los participantes, asignándole a cada actor (AE) un número y nombre para organizar la información obtenida. Además, esta información fue volcada en un documento de Word donde se especificó la fecha y el medio de cada entrevista.

En cuanto a la sistematización de los datos, se generó una carpeta que contiene todos los archivos a analizar (videos, audios, desgrabaciones). A cada entrevista se le asignó un número para facilitar su identificación y se generó una base de datos de caracterización de las UA. En ella se colocó el nombre del entrevistado, zona de trabajo y grado al que asiste el niño que acompaña

(ver anexo 2). Además se armó un cuadro donde se volcaron las respuestas de las entrevistas en relación a los ejes de análisis.

A partir de esta sistematización de datos se avanzó hacia el análisis de los datos. Se realizaron diversas lecturas en profundidad de cada una de las entrevistas para lograr un análisis detallado de la información y ubicarlo dentro de las categorías de análisis.

Se buscó crear relaciones, buscando puntos comunes y diferencias entre las experiencias de los AEs, teniendo en cuenta además sus singularidades. A partir de esto los datos fueron interpretados en relación a los tres ejes de análisis:

1. Describir las modificaciones y/o ajustes que debieron realizar los AEs en relación al trabajo con los estudiantes que acompañan para promover la inclusión educativa;
2. Estrategias tomadas por los AEs en red con las familias;
3. El trabajo en conjunto AEs-Institución educativa.

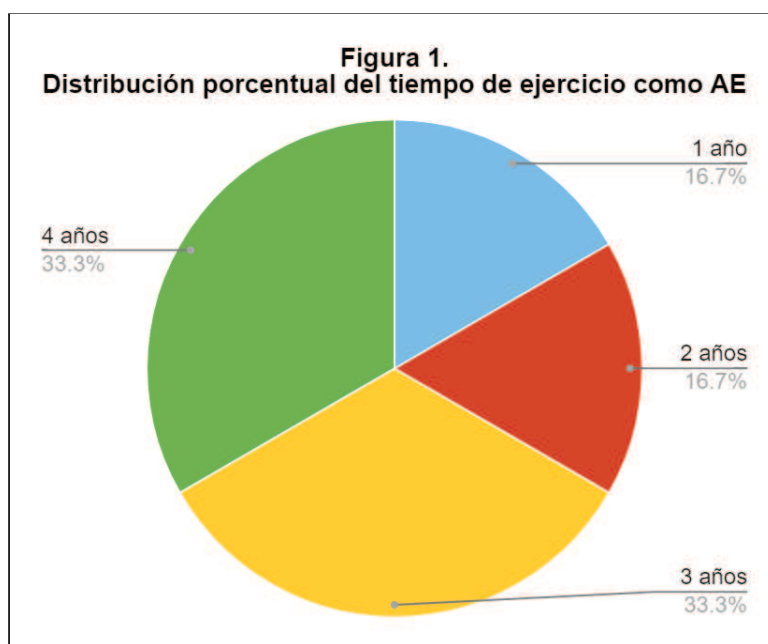
Se buscó identificar las modificaciones que se hayan realizado en el trabajo con los alumnos, haciendo foco en las posibles barreras presentadas en los ciclos lectivos 2020 y 2021 como también las respectivas configuraciones de apoyo realizadas. Así mismo, se buscó reconocer la utilización o no del trabajo en redes con las familias así como el trabajo en conjunto con las instituciones educativas como facilitadoras para la inclusión educativa de los estudiantes.

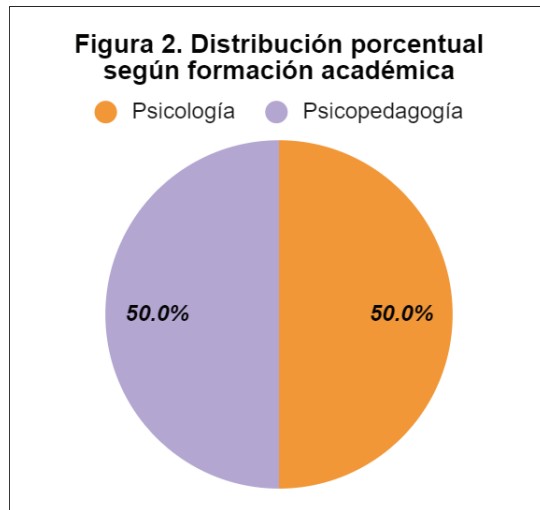
ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Una vez realizadas las entrevistas se procede al análisis de los datos obtenidos en las mismas. El análisis de los resultados se realiza teniendo en cuenta el objetivo general de este trabajo de investigación (Gomes, 2012), el cual es describir las acciones llevadas a cabo por AEs en contexto de pandemia para lograr la inclusión educativa de los sujetos que acompañan. El análisis de datos será desarrollado a continuación. Primero se detallan las características de la muestra y luego se continúa con el análisis de acuerdo a los ejes y categorías de análisis correspondientes a este trabajo.

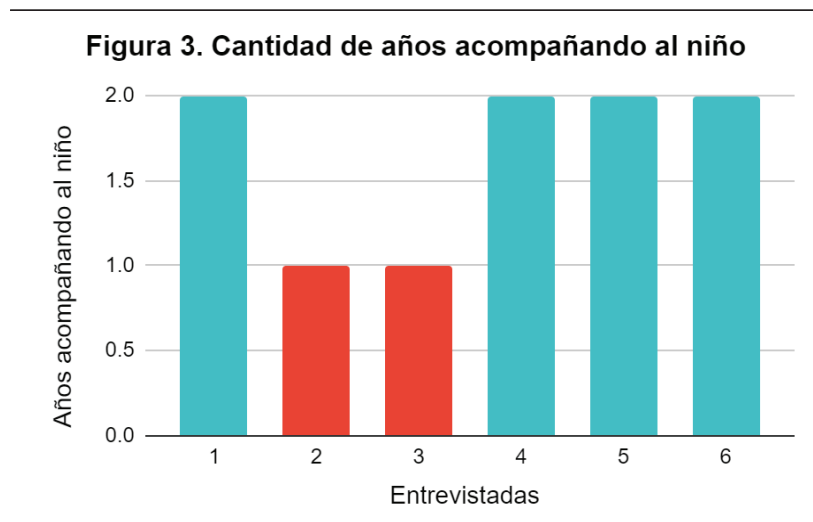
Características generales (Ver anexo 3)

En el período comprendido entre diciembre del 2021 y febrero del 2022 se realizaron un total de 7 entrevistas de las cuales una fue excluida por no cumplir con los criterios establecidos. Es así que la muestra estuvo compuesta por 6 personas. A fin de caracterizar a la muestra se destacan ciertos aspectos. En relación con la edad, la muestra está integrada por mujeres jóvenes, con edades comprendidas entre los 24 y 34 años. El 66,6% de las personas entrevistadas ejercen como AEs desde hace 3/4 años, mientras que el 33,4% poseen entre 1 y 2 años de ejercicio (**Figura 1**). Así mismo se reconoce que el 50% de las entrevistadas cuentan con una formación en psicología, mientras que el 50% restante en psicopedagogía (**Figura 2**).





Con respecto al lugar de trabajo se pueden identificar principalmente las zonas norte y oeste del Conurbano bonaerense. Otro dato recopilado es que el 83,3% de las entrevistadas trabaja como acompañante a través de algún centro, mientras que el 16,7% restante realiza el acompañamiento por medio de una Escuela Especial. El 66,7% de las AEs llevaba 2 años acompañando a los niños (2020 y 2021), y el 33,3% restante los acompañó por un año (el 2021). (**Figura 3**)



Primer eje: Las modificaciones y/o ajustes que debieron realizar las AEs en relación al trabajo con los estudiantes que acompañan para promover la inclusión educativa.



Partiendo de la primera categoría de análisis de este eje, se reconocen una serie de **barreras a la inclusión** que serán desarrolladas a continuación (**Figura 4**). Una de las barreras identificada por las AEs fue la dificultad de los niños para prestar atención.

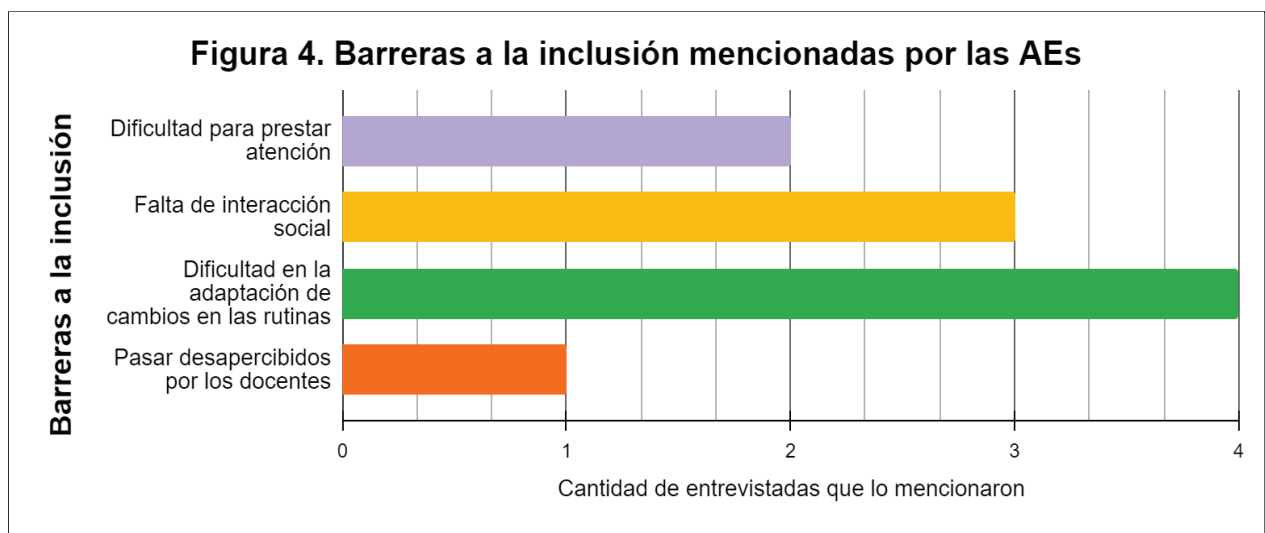
Particularmente sobre las clases virtuales se pudieron identificar una serie de factores que dieron lugar al incremento de esta barrera. Por un lado, las pantallas significaron un obstáculo para los niños a la hora de sostener la atención durante las clases. Por otro lado, un factor decisivo fue la falta de un espacio adecuado donde el niño pueda conectarse a las clases virtuales. Además, otro factor crítico para la atención de los niños fue la posibilidad de contar con un dispositivo electrónico fijo (como una computadora), en las entrevistas se relata cómo al utilizar un celular para la conexión a las clases obstaculiza la atención del niño ya que puede moverse por su casa. Así mismo, la falta de contacto físico, de un estímulo presencial, fue identificado por las AEs como otro de los factores que actuaron como barrera para la inclusión de los niños.

Otra de las barreras reconocidas en el discurso de las AEs fue la falta de interacción social. Tanto en la virtualidad como en la presencialidad, las AEs identificaron barreras vinculadas a la

posibilidad de interacción social. Por un lado, en los períodos donde se mantuvieron clases virtuales se destaca la falta de interacción física como una barrera para el trabajo de la AE con el niño. Así mismo, la virtualidad representó también una barrera para la interacción con los compañeros. Por otro lado, en las clases presenciales las AEs identificaron los protocolos dispuestos para las escuelas como barreras para la inclusión de los niños. Mantener distancias, evitar el contacto físico y estar en burbujas separados de una parte de los compañeros afectó el intercambio entre pares y significó un desafío para las AEs a la hora de acompañarlos.

La adaptación a los cambios de rutinas, de presencialidad a virtualidad y viceversa, el armado y desarmado de burbujas dentro de las clases y el uso de nuevos protocolos, fue identificado por las AEs como una barrera para la inclusión. En términos generales, la información recopilada de las entrevistas reflejó que adaptarse a nuevas rutinas y cambios de protocolos significó un desafío para los niños, así como también un punto de trabajo para las AEs.

Una última barrera para la inclusión, obtenida de la información brindada por las AEs en las entrevistas, fue que durante las clases virtuales los niños que recibían acompañamiento pasaban fácilmente desapercibidos por los docentes.



La siguiente categoría está compuesta por las **configuraciones de apoyo** realizadas por las AEs. Absolutamente todos los participantes presenciaron las clases virtuales (zoom, meet, etc) y

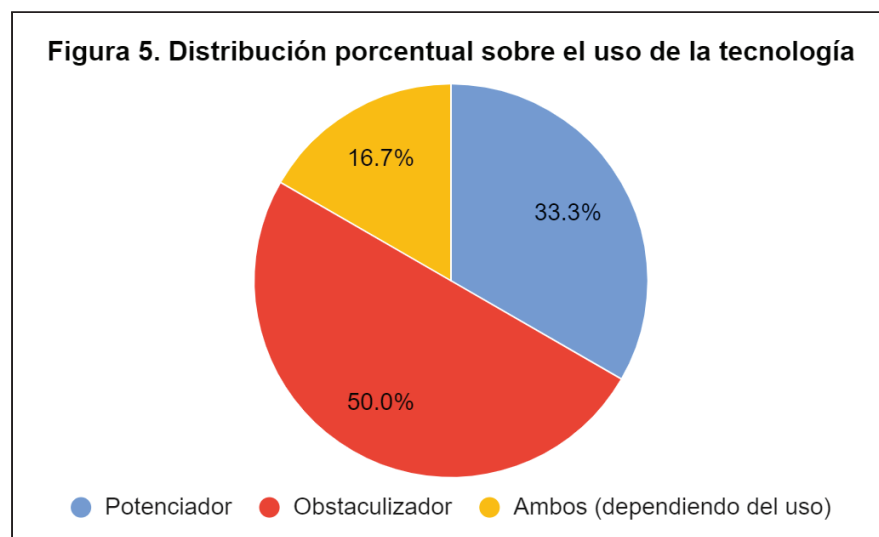
realizaron encuentros particulares con los niños ya sea tanto para reforzar lo trabajado en clase como para finalizar tareas o revisar conceptos. Durante estos años de pandemia y aislamiento social, resultó sumamente útil el uso de herramientas tecnológicas como juegos y videos para captar la atención del estudiante. Fue necesario que la AE hiciera uso de su creatividad para encontrar diversas formas de mantener la atención de los niños a través de una pantalla, promoviendo de esta manera la inclusión social. Otra configuración utilizada por la mayoría de las AEs tanto en la virtualidad como en la presencialidad es el uso de agendas visuales.

A medida que avanzó el ciclo escolar, el gobierno fue tomando diversas decisiones en cuanto a la presencialidad de los niños en las escuelas. A fines del 2020 el gobierno anunció que quienes necesitaran de un acompañamiento podrían asistir presencialmente a las instituciones educativas. A partir de ello, las AEs asistieron presencialmente una o dos veces por semana con los niños para realizar en conjunto las clases virtuales desde la escuela.

También se indagó y preguntó acerca de la utilidad de estos cambios y herramientas a futuro, luego de superar la pandemia y las clases virtuales. La mayoría de las AEs concordaron en el beneficio de usar herramientas tecnológicas para que los estudiantes utilicen tanto en sus casas como en las escuelas. Consideran que, para determinadas actividades, resultaría provechoso utilizar videos y juegos a través de algún dispositivo tecnológico para realizar adaptaciones y/o adecuaciones curriculares.

La tercera categoría consta del **uso de la tecnología**. Las herramientas utilizadas por las AEs en estos años de pandemia fueron: Zoom, Meet, Classroom, pizarra virtual, Árbol ABC, Canva, Genially, videollamada de WhatsApp, videos de Youtube y videos explicativos creados por ellos mismos. De acuerdo a la información recolectada por las AEs, la adaptación de los niños al uso de la tecnología no representó una gran dificultad ya que la mayoría sabía cómo utilizar los dispositivos electrónicos. Sin embargo, no es posible pasar por alto que la muestra de esta investigación consta de AEs que trabajaron en instituciones de gestión privada en donde el acceso a recursos materiales no suele ser una problemática frecuente.

Una pregunta que resultó interesante para la realización de este trabajo fue si consideraron a la tecnología como un potenciador u obstaculizador para la inclusión educativa y el aprendizaje del niño que acompañan (**Figura 5**). En algunos casos, la tecnología fue considerada como un potenciador ya que permitió generar espacios más inclusivos para la participación de estos niños en las clases virtuales quienes podían conectarse desde un lugar donde se sentían seguros, como lo son sus hogares. A su vez, la tecnología también facilitó que las AEs pudieran trabajar y promover la motivación del niño a través de videos y juegos con aparatos electrónicos. Por otro lado, la tecnología también es considerada como un obstáculo para la inclusión escolar debido a que, como fue mencionado anteriormente, los niños tendían a dispersarse con mayor facilidad. La tecnología también representa otro obstáculo ya que dificulta la interacción e intercambio entre compañeros y niño-AE.



La indagación sobre la categoría de análisis de **promoción de la participación del estudiante** en las clases reflejó una participación variada en las clases virtuales. Algunos niños tomaron un rol más activo que otros en las clases, una de las acciones realizadas por las AEs para fomentar la participación fue convocar a los niños con la palabra para que participen de las clases. Otra estrategia utilizada fue el diálogo con la docente proponiendo que invite dentro de la primera parte de la clase al alumno a compartir lo realizado y/o participar de la dinámica que se estuviera

trabajando, de esta manera buscaban lograr su participación antes de que el niño se distraiga (como solía suceder al final de las clases).

Como última categoría de análisis se colocó a **las medidas tomadas para trabajar la motivación** en los niños. A partir de los datos obtenidos en las entrevistas es posible exponer que en su mayoría se realizó un refuerzo positivo en palabras, destacando el alcance de ciertas metas propuestas. También se realizaron juegos dinámicos, se utilizaron estrellas como recompensa, se buscaba distender a los niños mirando videos de su interés.

Segundo eje: Estrategias tomadas por las AEs en red con las familias para beneficiar la inclusión educativa



Para indagar acerca de las estrategias tomadas por las AEs en red con las familias para beneficiar la inclusión educativa, se profundizó sobre una serie de categorías que permitieran el acercamiento a la información buscada.

Para comenzar, se presenta la información sobre el **contacto de las AEs con las familias** de quienes acompañan. Las entrevistas permitieron conocer la frecuencia de este contacto y los medios a través de los cuales se sostuvo. Todas las entrevistadas aseguraron mantener contacto con las familias con una frecuencia diaria o de día por medio, lo cual corresponde con un alto

nivel de disponibilidad horaria de las AEs hacia las familias. En ocasiones, esto llegó a ser un tema de diálogo con los centros donde trabajaban y con las familias para establecer horarios de intercambio correspondientes a los tiempos de trabajo de la AE. Algunos de los medios mencionados por las AEs para mantener el contacto con las familias fueron: mensajes y audios por WhatsApp, llamadas, videollamadas y mails.

Otra de las categorías abordadas en las entrevistas fue la **realización de actividades escolares con las familias**. Sobre esto las entrevistadas, en su mayoría, describieron a familias predispuestas y atentas en acompañar a cada niño. Fue remarcado por algunas de las AEs la importancia del diálogo constante con las familias para favorecer el trabajo en conjunto y acompañar el desarrollo de las potencialidad de cada niño. Algunas de las intervenciones mencionadas por las AEs para beneficiar el trabajo con las familias fueron: anticipar las actividades que se realizarían durante las clases virtuales, ayudar con la organización de horarios y promover un acompañamiento durante las clases virtuales que incentive a los niños a mantener la atención.

Se realizó una indagación acerca de la **organización de tiempos y espacio**; las respuestas obtenidas presentaron gran variabilidad. En términos generales se pudo conocer que la mayoría de los niños acompañados por las AEs entrevistadas no contaban con espacios que favorecieran su concentración durante las clases virtuales. Algunos de los factores mencionados por las AEs como distractores en las clases virtuales fueron: la presencia de más familiares en el mismo espacio de la casa, contar con computadoras de uso compartido con los demás miembros de la casa, que el dispositivo de conexión a las clases sea un celular y tener juegos/juguetes al alcance. A partir de estas situaciones una de las estrategias tomadas por las AEs fue establecer un lugar alejado de los juguetes para conectarse a las videollamadas de clases. Otra estrategia fue trabajar con las familias estableciendo horarios escolares, evitando videollamadas por fuera de esos horarios, de manera que se pueda anticipar la creación de un espacio de trabajo en las casas con la menor cantidad de distracciones posibles.

Igualmente, en otros casos no fue necesario intervenir en la organización de tiempos y espacio. Fue en estos casos que las familias por su cuenta se organizaron y gestionaron un espacio tranquilo y alejado de distracciones para la conexión de los niños a las clases virtuales.

La última categoría analizada dentro de este eje de análisis corresponde a las **medidas tomadas para trabajar la motivación**. La información brindada por las AEs permite reconocer que en las familias se trabajó de manera similar a la que se trabajaba en el colegio (por ejemplo con el uso de refuerzo positivo como golosinas o estrellas). Además, cabe mencionar que algunas de las entrevistadas utilizaron como estrategia para el trabajo con el niño la motivación a partir de objetos que sean de su interés. Para esto uno de las AEs mencionó haber preguntado a los cuidadores respecto a los intereses del niño, para así sumarlos a las actividades del día a día.

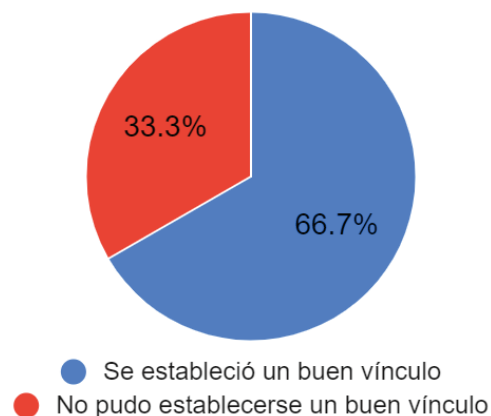
Tercer eje: El trabajo en conjunto AEs-Institución educativa para la promoción de la continuidad educativa



Finalmente dentro de este eje se tomó como categoría de análisis el **contacto de las AEs con docentes y directivos**. En su mayoría los entrevistados expresaron haber podido establecer un buen vínculo tanto con los docentes como con los demás miembros de la institución educativa (**Figura 6**). Además, en diversas entrevistas, se destacó como positiva la flexibilidad de las instituciones, las mismas fueron descritas por las acompañantes como comprensivas y abiertas a cambios. Una de las acciones de las AEs extraída de las entrevistas fue la petición a los docentes de planificaciones semanales que permitieran prever lo que se vería.

En otros casos no fue posible establecer un buen vínculo con las instituciones. En estas situaciones los entrevistados expresaron que los miembros del colegio estaban muy enfocados en las nuevas dinámicas escolares, como el cumplimiento de los nuevos protocolos y normas, lo cual disminuyó la posibilidad de intercambio de las AEs con directivos y docentes. Una de las entrevistadas mencionó como obstáculo cierta desorganización por parte de la escuela, a quienes se les olvidaba comunicar cambios de horarios o suspensión de clases.

Figura 6. Distribución porcentual del vínculo de los AEs con docentes y directivos



La última categoría de análisis en este eje es la **organización de tiempos y espacio**. Esta parte de la entrevista se centró en los cambios de dinámicas de trabajo por cierres de burbujas en los colegios. En su mayoría, no hubo cierre de burbujas en las clases de los niños acompañados por los entrevistados. Igualmente las AEs que sí atravesaron algún cierre de burbujas no reconocieron al mismo como una complicación que haya afectado la manera en que venían trabajando con el niño. Cabe destacar una de las observaciones realizada por una AE: el armado de burbujas provocó una dificultad para el niño que acompañaba ya que quedó separado de su grupo de compañeros más cercanos. Ante la dificultad que significó para este niño esta situación la AE debió accionar para que lo cambien de grupo (burbuja).

CONCLUSIONES GENERALES



Luego de obtener la información brindada por las entrevistas y desglosarla, los resultados fueron sometidos a discusión e interpretación de acuerdo al marco teórico que sustenta este estudio, con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación.

Este trabajo busca describir y caracterizar las diversas estrategias y acciones llevadas a cabo por las AEs para la inclusión educativa. Es por ello que, partiendo de la pregunta “¿Qué estrategias fueron tomadas por las AEs para favorecer la inclusión educativa?”, se desarrollaron una serie de ejes de análisis que permitieran el acercamiento a información proveniente de quienes vivieron en primera persona la labor de AEs durante 2020 y 2021. El instrumento utilizado para la recopilación de datos posibilitó conocer de las experiencias de las AEs, quienes al mismo tiempo dieron a conocer sus relaciones con las familias e instituciones escolares de los niños a quienes acompañaron.

Una mirada ecológica de lo vivenciado en 2020 y 2021 por las AEs permite un análisis más integral y profundo acerca de las posibilidades o dificultades en la inclusión educativa. Es así que este trabajo buscó interiorizarse en las distintas facciones que componen al microsistema de los niños que cuentan con un acompañamiento externo en las escuelas, a partir de la información aportada por las AEs respecto a su trabajo en relación directa con los niños y sus vínculos con las familias e instituciones escolares.

Fue posible identificar que, debido al año pandémico, se presentaron múltiples barreras propias del contexto razón por la cual las AEs debieron modificar sus trabajos. A partir de la información recolectada fue posible reconocer algunos de los desafíos para la inclusión educativa observados por las AEs a lo largo de estos años (2020 y 2021). A continuación se irán explicitando cada uno de estos desafíos.

Para comenzar se destacó la dificultad de los niños para prestar atención en las clases virtuales y la falta de interacción social tanto en la virtualidad como en las clases presenciales por los protocolos de distanciamiento, como factores obstaculizadores para la inclusión educativa. En general, la adaptación a los cambios de rutinas, de clases presenciales a virtuales y viceversa, la formación de burbujas de trabajo y el uso de nuevos protocolos dentro de las escuelas representaron una dificultad para el logro de la inclusión educativa de los niños que contaban con AEs.

Así mismo, el uso de TICs dió lugar a un nuevo obstáculo específico de las clases virtuales: los niños se dispersaban con mayor facilidad al tener a su alcance la posibilidad de ingresar a distintas páginas de internet, cambiando de ventana en la computadora. Además, otro factor obstaculizador para la inclusión educativa fue la falta de espacios que favorecieran la concentración de los niños durante las clases virtuales, se tornó una necesidad disponer de espacios de conexión que posean la menor cantidad de distractores posibles. Si bien las entrevistas realizadas reflejaron que, según la conectividad y los medios de conexión, esta muestra se encontraba en una *situación favorable* (UNICEF, 2021), se debe remarcar que no se trata de un dato generalizable debido a que la muestra es no probabilística. Resulta relevante mencionar que, como se mencionó al inicio del trabajo, en los datos estadísticos del informe de

UNICEF (2021) se reconoce que un 50% de la población no se encuentra en la misma situación de accesibilidad.

Otro desafío fue la falta de interacción de las AEs con docentes y directivos, debido a que las escuelas estaban enfocadas casi totalmente en el cumplimiento de los protocolos y normas, dejando en segundo plano las demás preocupaciones. Siguiendo con esta línea, otra dificultad observada fue la falta de comunicación por parte de la institución educativa hacia las AEs y familias de cambios en horarios de clase o suspensiones de las mismas. Por último, se reconoció como desafío para la inclusión la manera en que se desarrolló el armado de burbujas en los cursos, que, en más de una ocasión, terminaba separando a un niño de su grupo de compañeros más cercano.

Como fue mencionado anteriormente, el rol de las AEs está dirigido específicamente a la integración social dentro del ámbito escolar. Las AEs debieron hacer uso de su creatividad para abordar los desafíos presentados por la pandemia. Para contextualizar su labor, es fundamental retomar el concepto de diversidad a partir del cual es posible reconocer la riqueza de la singularidad y heterogeneidad de cada sujeto. La pandemia no hizo más que dejar en evidencia la necesidad de atender las particularidades de cada niño reconociendo que no es posible homogeneizar a todos los alumnos bajo las mismas condiciones, sino que cada uno de ellos resulta beneficiado al poner el foco en sus gustos, sus tiempos, sus formas, etc. Mel Ainscow (2003) hace hincapié en que la inclusión es un proceso, es “una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad” (p. 31).

Para favorecer la inclusión educativa resulta central que la institución educativa y las AEs sean quienes se adaptan a la singularidad de los alumnos, reconociéndolos como sujetos activos. A partir de esto es que atender a la diversidad implica contar con un currículum inexorablemente abierto y flexible. El trabajo de las AEs atravesado por un contexto tan extraordinario como el de una pandemia desembocó en el uso de numerosas estrategias que buscaban alcanzar un objetivo común: la inclusión educativa de los niños acompañados. Es así que las AEs debieron actuar impulsando la flexibilidad en las propuestas educativas, de acuerdo a las condiciones contextuales, de manera que sirvan como potenciadoras para el desarrollo de los niños. En este

sentido, para tener un mejor alcance con las propuestas, fue necesario buscar herramientas que favorezcan la participación y motivación de estos alumnos. Las trayectorias escolares de estos niños se vieron atravesadas de manera abrupta por el advenimiento de una pandemia, y es así que las estrategias tomadas por cada AE cobraron un papel destacado en las trayectorias reales de cada niño en estos tiempos de gran incertidumbre.

Siguiendo los aportes de Rosa Blanco (1999), para promover la inclusión educativa la sociedad y la comunidad educativa necesitan tener valores de aceptación, respeto y valorar las diferencias. Además de compartir estos valores, también fué posible lograr un intercambio fluido y positivo entre AE y escuela brindando, de esta manera, la posibilidad de realizar un trabajo interdisciplinario entre los actores involucrados. Asimismo, debido a que la mayoría de las instituciones resultaron comprensivas y abiertas a los cambios que fueran necesarios, se logró trabajar de manera conjunta. Trabajar de manera interdisciplinaria, a partir de un pensar juntos, resulta primordial para promover la inclusión educativa de los alumnos debido a que se posibilita la autocrítica y el aprendizaje (Schejter, et al., 2006). Por otro lado, en caso de no haber logrado esta forma de trabajo, es necesario reconocer que pudo deberse a la atención, tiempo y dedicación puestos en los nuevos protocolos y dinámicas escolares relacionados al Covid-19.

Habiendo sido mencionados los desafíos que hicieron al campo de trabajo de las AEs entrevistadas en los períodos lectivos 2020 y 2021, se presentan a continuación las estrategias tomadas por las acompañantes en este contexto. Una de las estrategias más realizadas por las AEs fue presenciar las clases virtuales de quienes acompañaban y fomentar la participación de los niños en las clases virtuales convocándolos con la palabra. Otra estrategia fue realizar encuentros particulares (por videollamadas) para reforzar lo trabajado en clase, terminar tareas o revisar conceptos. Además, una vez que fue permitido, las AEs asistieron presencialmente una o dos veces por semana a las instituciones para realizar las clases virtuales en conjunto con el niño desde la escuela.

El trabajo de las AEs se vió apoyado también en una serie de herramientas tecnológicas, se utilizaron aplicaciones como Zoom y Google Meet para realizar videollamadas; además se utilizó Google classroom y páginas como Canva, Genially, Youtube que brindaban cierto dinamismo a

las clases. Otra estrategia utilizada en gran medida por las AEs entrevistadas fue la utilización de agendas visuales, ya sea para la anticipación como también para la organización de los horarios. Así mismo, un aspecto clave fue establecer un diálogo con las docentes, proponiendo que inviten a participar a los niños dentro de la primera parte de la clase, momento en el cuál suelen estar más concentrados. En relación a esto, se utilizó como estrategia trabajar la motivación a partir de refuerzos positivos en palabras cuando se alcanzaban ciertas metas. También se empleó como estrategia la realización de juegos y búsqueda de videos atractivos para los niños a fin de promover su motivación.

En relación a las estrategias tomadas en conjunto con las familias, se reconoció como estrategia principal la utilización de un diálogo constante. La frecuencia del diálogo favoreció directamente el trabajo en red, lo que a su vez actuó como potenciador para el desarrollo de cada niño. Además, otra de las acciones llevadas a cabo para beneficiar la inclusión educativa de cada niño fue la anticipación a las familias de las actividades que se realizarían en las clases virtuales, de manera que puedan contar con el tiempo necesario para preparativos, organización de espacio, materiales, etc. Otra de las acciones tomadas por las AEs fue la intervención en la organización de horarios de videollamadas y el establecimiento (junto con las familias) de un lugar en la casa para que el niño se conecte a los encuentros virtuales de la escuela alejado de posibles distracciones.

Respecto al trabajo con los docentes de las instituciones educativas, las AEs utilizaron como estrategia solicitarles las planificaciones semanales para anticipar lo que se iba a trabajar, y así poder prever ajustes.

Desde un enfoque de derechos, se considera la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa como un factor fundamental para la inclusión educativa. Se reconoce el accionar conjunto como un factor protector de los derechos de todos los estudiantes. Es así que cada uno de los participantes de esta comunidad debe cumplir un rol esencial de responsabilidad a la hora de favorecer la inclusión educativa de todos los alumnos. Las estrategias tomadas por las AEs para promover la inclusión educativa tienen como propósito, como menciona la Ley N° 26.206

de Educación Nacional (2006), brindar oportunidades equitativas a todos los niños para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento.

Consideraciones finales

Esta investigación, desde la construcción del marco teórico hasta el análisis de las entrevistas, lleva a considerar que la pandemia posibilitó un nuevo uso de las tecnologías que hasta el momento no presentaban tanto protagonismo en el proceso educativo. A partir de esto surge el interés por reflexionar acerca del uso que docentes y AEs le dan a las TICs, comprendiendo la importancia de incorporar de manera asertiva la nueva cultura digital a las prácticas educativas.

Las distintas percepciones sobre las TICs que expresaron las entrevistadas en este trabajo invitan a reflexionar acerca del uso que se les dió. Se presenta la posibilidad de pensar una futura línea de trabajo, donde se puedan conocer los distintos factores que influyen en las percepciones de las TICs, contemplándolas como potenciadoras u obstaculizadoras de la inclusión educativa. Resultaría interesante profundizar sobre los aspectos que llevan a construir diversas percepciones acerca del uso de las tecnologías en las escuelas. Reconocer las partes que llevan a la construcción de cada percepción permitiría pensar nuevas maneras de abarcar las TICs, de manera que el uso de las mismas tenga un resultado positivo para la inclusión de todos los estudiantes. Es posible que el uso adecuado y constante de tantos recursos y herramientas tecnológicas actúe como potenciador para la inclusión educativa.

Para concluir, luego de la indagación y recolección de datos realizada para este estudio, se considera que a futuro será de gran utilidad el uso de herramientas tecnológicas como videos, videojuegos y videollamadas para fomentar la inclusión educativa. Debido a que posibilitan otro tipo de trabajo e intercambio que se diferencia del tradicional “lápiz y papel”. La incorporación de TICs en educación brinda un nuevo abanico de posibilidades y oportunidades fomentando la participación, la autonomía, la creatividad, que posibilitan un aprendizaje más eficiente y significativo. A partir de este análisis, y teniendo en cuenta los aportes de Hernandez (2020), es posible reconocer los indicios de una verdadera transformación de las experiencias educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, 19-36.
- Álvarez-Hevia, D. M., & Álvarez, J. L. F. (2020). *Retos educativos durante el confinamiento: La experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3), 1-11.
- Argentinos por la Educación. *La interrupción de clases presenciales en los barrios populares. Un estudio exploratorio sobre la situación de familias y estudiantes*. Primer Informe, abril 2021. Disponible en:
<https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/lainterrupcion-de-clases-presenciales-en-los-barrios-populares-parte1.pdf>
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe, 48(1), 55-72.
- Bonetto, V. A., & Calderon, L. L. (2014). *La importancia de atender a la motivación en el aula*.
- Bottinelli, M. M. (2013). *Reflexiones sobre la ética en los procesos de salud y educación*. Revista Científica Perspectivas Epistemológicas.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Teoría ecológica*.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M., & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*.
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). *La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva*. Revista latinoamericana de educación inclusiva.
- Casal, V., Lofeudo, S., & Lerman, G. (2011). *Hacia la Inclusión Educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII, Jornadas de Investigación, Séptimo

- Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-052/454.pdf>
- Cobeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santuccione, G., & Schnek, A. (2017). *Educación inclusiva y de calidad: Un derecho de todos*.
- Coll, C. & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Ediciones Morata. Madrid.
- Dabas, E., & Perrone, N. (1999). *Redes en salud*. Escuela de negocios FUNCER, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Decreto 297/2020 (2020). *Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio*. Disponible en <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- García de Ceretto, J., & Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación*. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos. Ed Homosapiens, 1.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Gomes, Romeu (2012) Análisis e interpretación de datos de investigación cualitativa. En M. C. Minayo, S. Ferreira Deslandes y R Gomes (Eds.), *Investigación social: teoría, método y creatividad* (2° ed.). Buenos Aires.
- Hernández, A. E. (2020). *Acceso, usos y problemas en la educación virtual: una aproximación a las experiencias de estudiantes y docentes durante la cuarentena obligatoria en Argentina*.
- Ley Nacional 26.206 de 2006. *Ley de Educación Nacional*. Argentina, 14 de diciembre de 2006.
- Ley Nacional 27.306 de 2016. *Abordaje integral e interdisciplinario de sujetos con dificultades específicas del aprendizaje (Dislexia, Disgrafía y Discalculia)*. Argentina, 19 de octubre de 2016.
- Ministerio de Educación, Cultura. Ciencia y Tecnología (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

Observatorio de Argentinos por la Educación (2021). “*Contexto social para el aprendizaje y riesgo de deserción escolar*”. La interrupción de clases presenciales en los barrios populares. Un estudio exploratorio sobre la situación de familias y estudiantes. Disponible en: <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/la-interrupcion-de-clases-presenciales-en-los-barrios-populares-parte1.pdf>

Pasqualini, D. (2010). *Interdisciplina. Intersectorialidad. Trabajo en Red*. En Pasqualini, D.; Llorens, A. (Comps) *Salud y Bienestar de los Adolescentes y Jóvenes: Una Mirada Integral*. (cap 12) OPS/OMS. Facultad de Medicina. UBA.

Perez de Lara, Nuria (1998). *A propósito de organización, instituciones y sujetos*. La capacidad de ser sujeto, Más allá de las técnicas en Educación Especial. Barcelona, Alertes.

Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en Contextos Educativos. Teoría investigación y aplicaciones*. (2º ed.). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S. A

Resolución 1480/2011 (2011) [Ministerio de Salud de la Nación]. *Guía para Investigaciones con Seres Humanos*.

Resolución 1664 (2017) Anexo II [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. *Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires*.

Resolución 782/13 (2013) [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. *Establece el accionar del acompañante/asistente externo dentro de las instituciones educativas*. DGCYE. Bs. As.

Schejter, Virginia, Selvatici, Laura, Cegatti, Julia, De Raco, Paula Paulette, Ugo, Florencia, & Jesiotr, Malena. (2006). Imaginarizar el trabajo interdisciplinario en salud. *Anuario de investigaciones*, 13, 195-200. Recuperado en 08 de abril de 2022, de

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862006000100019&lng=es&tlng=es.

Schewe, C. L., & Pérez, A. V. (2020). *Pospandemia, educación y (dis) capacidad, ¿salir del aislamiento?*. Sociales y virtuales.

Skliar, Carlos. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí?* . Edit. Miño y Dávila. Bs. As. Cap IV

Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

Terigi, F. (2010). Conferencia: “ *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares* ”. Santa Rosa, La Pampa.

Tobeña, V. (2020). *Pandemia: una nueva oportunidad para sintonizar a la escuela con nuestro tiempo*. Propuesta Educativa, 2(54), 6-17.

UNICEF (2021). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia en la educación de niñas, niños y adolescentes*. Informe sectorial de Educación. Junio 2021.

Disponible en:

<https://www.unicef.org/argentina/media/11626/file/Impacto%20de%20la%20pandemia%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes.pdf>

Valdez, D. (2016). *Diversidad y construcción de aprendizajes*. Capítulo 4. Hacia una escuela inclusiva. Ed. Noveduc.

Ynoub, R. C., & Díaz, E. (2007). *El proyecto y la metodología de la investigación: correspondiente a Humanidades y Ciencias Sociales ya Ciencias Naturales* (No. 001.8 YNO).

ANEXO 1

Modelo de entrevista

(Variables de caracterización de las unidades de análisis)

- ❖ Edad
- ❖ ¿Hace cuánto sos AE?
- ❖ ¿Cuál es tu formación?
- ❖ ¿Dónde trabajas? (Municipio/partido)
- ❖ ¿Trabajás con un centro o de manera particular?
- ❖ ¿A qué grado va el niño al que acompañas? y ¿Hace cuánto tiempo lo estás acompañando?
- ❖ ¿Cómo fue la modalidad de trabajo con la escuela durante la pandemia?

(Eje 1: Las acciones de los AEs relacionadas específicamente con el niño/a que acompañan)

- ❖ ¿Qué recursos utilizaste o qué acciones realizaste para la inclusión educativa? Ejemplificar
- ❖ ¿Cómo fue la adaptación del estudiante al uso de tecnología? ¿Qué modificaciones realizaron en su uso?
- ❖ ¿Cuáles herramientas fueron utilizadas?
- ❖ Para el sujeto que acompaña ¿Considera que el uso de la tecnología significó un obstáculo o un potenciador para su inclusión educativa? ¿Por qué o cómo?
- ❖ ¿Cómo ayudaron al niño a organizarse con los horarios escolares? ¿Utilizaron alguna estrategia? ¿Cuál?
- ❖ ¿Participaste de los zooms? ¿Cómo fue tu participación?
- ❖ Si trabajaste como acompañante antes del 2020, ¿Cómo cambiaron los recursos utilizados previos a la pandemia por Covid-19 y los utilizados en este último par de años?
- ❖ De acuerdo a las modificaciones que realizaste, ¿Cuáles considera que pueden ser útiles para años futuros?
- ❖ ¿Cómo fue la participación del niño estos últimos dos años en las clases presenciales y en las virtuales?
- ❖ ¿De qué manera se buscó incentivar la participación del niño en las clases?

- ❖ ¿Cómo trabajaste la motivación en el niño? ¿Fue necesario tomar acciones específicas para ello? Ejemplificar
- ❖ ¿Fue necesario trabajar sobre el autoestima? ¿De qué manera se trabajó?

(Eje 2: Las estrategias tomadas por los AEs en conjunto con las familias de estos sujetos para beneficiar la inclusión educativa de los mismos)

- ❖ ¿Cómo mantuvo el contacto con la familia del niño? ¿Por qué medios? (Wpp, mail, entrevistas, llamadas, videollamadas, etc.) ¿Cómo fue ese contacto? (frecuencia)
- ❖ ¿Cómo considera que fue la disposición de las familias para acompañar al hijo?
- ❖ ¿Qué acciones y objetivos realizaron en conjunto? ¿De qué manera se involucró a la familia?
- ❖ ¿Cómo se organizaron para establecer un lugar tranquilo en el hogar para que el niño pueda conectarse a las videollamadas? ¿Tuviste que intervenir para que esto sucediera? ¿De qué manera?
- ❖ ¿De qué manera coordinaron los horarios con la familia para que el niño pueda estar disponible? ¿Fue necesario realizar encuentros con el niño por fuera del horario de clases para organizar sus tareas?
- ❖ ¿De qué formas se trabajó la motivación y el interés en el niño en conjunto con la familia? ¿Fue necesario tomar acciones específicas para ello?

(Eje 3: El trabajo en conjunto AEs-Institución educativa para la promoción de la continuidad educativa del estudiante)

- ❖ ¿Cómo fue tu vínculo con la escuela (directivos y docentes) mientras realizabas el acompañamiento? ¿Cómo fue el contacto e intercambio con la docente titular?
- ❖ Si hubo cierre de burbujas, ¿de qué manera esto afectó la forma en la que se estaba trabajando? ¿Notaste alguna complicación en el niño/a que acompañas en estos cambios?

ANEXO 2

Consentimiento informado

Antes de comenzar las entrevistas virtuales leeremos el siguiente consentimiento informado. Se proseguirá una vez que el entrevistado/a esté de acuerdo y dé su consentimiento,

“Esta entrevista será llevada a cabo por Belen André Gaona DNI 41.972.127 y Paula Grijalba DNI 41.399.220, como parte de nuestro Trabajo Final de Egreso de la Licenciatura en Psicopedagogía llamado "Características de la inclusión educativa en contexto de pandemia 2020/21. Acciones realizadas por Acompañantes Externos en E.P.B para promover la inclusión educativa”.

La entrevista será llevada a cabo en una fecha acordada por ambas partes, a través de la plataforma de videollamadas Google Meet, y tendrá una duración aproximada de 40 minutos. Los objetivos de este trabajo son describir las acciones llevadas a cabo por AEs para la inclusión educativa de los sujetos que acompañan, en el ámbito de Educación Primaria Básica del Conurbano bonaerense; y caracterizar las barreras encontradas en la inclusión educativa en los ciclos lectivos 2020 y 2021, como también las configuraciones de apoyo desarrolladas a partir de las mismas.

La participación de la entrevista es voluntaria. Toda la información que se obtenga será preservada de forma confidencial. No se divulgará la información personal, solo se utilizarán los resultados obtenidos a fin de contribuir a la investigación y el entrevistado puede decidir suspender la entrevista o retirarse de la investigación en cualquier momento de la misma. La entrevista se grabará únicamente con la finalidad de poder retomar información relevante para el trabajo.

Para continuar es necesario obtener su consentimiento y aceptación a la participación.”

ANEXO 3

Cuadro de caracterización de las unidades de análisis

U.A.	1	2	3	4	5	6
Edad	25 años	26 años	25 años	30 años	24 años	34 años
Años de ejercicio como AE	2 años	3 años	1 año	4 años	3 años	4 años
Formación	Psicóloga	Psicóloga	Psicóloga	Psicopedagoga	Psicopedagoga	Psicopedagoga
Lugar de trabajo	Tigre	Olivos	Tigre	Merlo y Morón	Morón	3 de Febrero y Morón
Modalidad de trabajo	Centro	Centro	Centro	Centro	Escuela Especial	Centro
Grado al que asiste el niño	1°	3°	2°	1° (2020) y 2° (2021)	2° (2020) y 3° (2021)	1°
Tiempo acompañando al niño	2 años	1 año	1 año	2 años	2 años	2 años

ANEXO 4

CV de Belén André Gaona



BELÉN ANDRÉ GAONA

PSICOPEDAGOGA

DATOS PERSONALES

DNI: 41 972 127
Fecha de nacimiento:
06/06/1999

Contacto:

Celular: 15 5709 3527
Mail:
belenandregaona@gmail.com

IDIOMA

Inglés: nivel intermedio



FORMACIÓN ACADÉMICA

- **Licenciatura en Psicopedagogía** (Orientación de Intervenciones Tempranas) en la **Universidad Nacional de San Martín** (2021). (En proceso de elaboración de tesis).
- **Psicopedagogía** en la **Universidad Nacional de San Martín** (2017 - 2020).
- Colegio Cardenal Spínola (2013 - 2016).
- Colegio Juan XXIII (2006 - 2012).



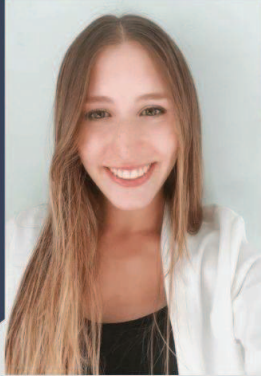
EXPERIENCIA LABORAL

- Acompañante Externa en nivel secundario (actualidad)
- Apoyo escolar de nivel primario y secundario (2021 - actualidad)
- Tutoría a una adolescente con Síndrome de Down (2019 - 2021).
- Realización de encuentros lúdicos destinados a un niño de 4 años con el objetivo de estimular el aprendizaje dentro del contexto de ASPO (septiembre - diciembre del 2020).
- Auxiliar en sala de maternal, en Meckí's Kindergarten durante la colonia de invierno (2018).
- Babysitter (2015 - actualidad).



ACTIVIDADES EXTRA

- Coordinadora y animadora en grupos pastorales destinados a estudiantes del secundario, en el espacio Pastoral del Colegio Cardenal Spínola (2015-2019).






PAULA MARÍA GRIJALBA

PSICOPEDAGOGA

HABILIDADES PERSONALES

Creatividad
Responsabilidad
Organización
Honestidad
Perseverancia
Empatía

INFORMACIÓN PERSONAL

 011-56060881
 Martínez, Bs As.
 pm.grijalba@gmail.com
 Fecha de nacimiento
13/07/1998
 DNI 41399220

ESTUDIOS

PSICOPEDAGOGIA

Universidad Nacional de San Martín | 2017-2020

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Finalizando los estudios en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

IGCSE - INTERNATIONAL GENERAL CERTIFICATE OF SECONDARY EDUCATION | 2014 Y 2015

COLEGIO SANTA TERESA DEL NIÑO JESÚS

Bachiller con orientación en comunicación | 2004-2016

EXPERIENCIA LABORAL

TERAPEUTA EN POLICONSULTORIO

TCC TEA | 2022

ACOMPañANTE EXTERNA

ADEEI - Integración escolar | 2022

AUPA - Integración escolar | 2021

APOYO ESCOLAR Y TUTORÍAS

2022

MAESTRA TITULAR EN TALLERES

Jardín "San Francisco Javier" Martínez | 2019 y 2020

ANIMACIÓN DE FIESTAS INFANTILES | SNACK BOWLING 2016-2018

RECEPCIONISTA DE EVENTOS | ASTILLEROS MILBERG 2017

OTRAS ACTIVIDADES

COORDINADORA EN GRUPOS DE CATEQUESIS

Niños y adolescentes | Parroquia Santa Teresa del Niño Jesús

VOLUNTARIA EN FUNDACIÓN RIO PINTURAS

Taller de arte | 2016

VOLUNTARIA EN A.P.H.A (Apadrinaje a Hogares Argentina)

2015 a 2017

ACROBACIA EN TELA

ANEXO 5

Transcripciones de entrevistas

ENTREVISTA N°1

1/12/2021

(Luego de dar a conocer el propósito y los objetivos de la entrevista la entrevistada dió su consentimiento para iniciar la grabación de la entrevista)

E: Vamos a empezar con unas preguntas para conocerte...¿Cuántos años tenés?

L: 25

E: ¿y hace cuanto sos AE?

L: desde el 2020

E: Y cómo es tu formación?

L: Soy licenciada en psicología, me recibí en 2019.

E: ¿En donde trabajás?

L: En un jardín privado en la zona de Tigre.

E: A la escuelita vas de manera particular o trabajas con un centro?

L: Con un centro, AUPA.

E: ¿A qué grado va el chico/a a la que vos acompañas?

L: XX va a primer grado. En 2020 lo acompañe en el taller de 5 y en 2021 en primer grado.

E: ¿Cómo fue la modalidad de trabajo de la escuelita durante la pandemia este año 2021? Y ¿Qué recursos o acciones usaste vos para la inclusión con él?

L: Este año fue hermoso. XX empezó primaria que es otra institución diferente a jardín y empezaron con encuentros virtuales lunes y jueves de 9 a 12am, con una duración de tres horas. Y encuentros presenciales martes, miércoles y viernes que íbamos de 8.30 a 12.45 con "clase normal". Eso se mantuvo desde Marzo hasta...*(se fija en su agenda)*... Mayo. Yo muchas veces tenía zooms con XX para reforzar alguna actividad que se fuera a trabajar los miércoles o jueves, los días que seguro usaban el cuaderno y eran actividades un poco más complejas. Hacíamos la misma actividad pero algunos días antes así XX ya tenía más confianza para hacerlo ese día con sus compañeros.

A partir de la primera semana de Mayo lo que empezaron a hacer fue alternar una semana de modalidad virtual con una semana de modalidad presencial. En esta segunda modificación la semana que XX tenía virtualidad yo los martes concurría a la escuela para hacer la clase virtual con él desde la escuela. Además me quedaba una hora más haciendo actividades de apoyo matemática, que es el área que a XX más le cuesta.

E: Esas actividades quién la diseña?

L: Yo, por orientación de la coordinadora de orientación que me dijo que busque en internet opciones.

E: Perfecto, y vos ¿qué obstáculos o dificultades crees que se le presentaron a XX en este año?

L: Primero, yo creo que XX se adaptó muy bien a la virtualidad y muy rápido. Participaba de los zooms, se bancaba las clases que duraban una hora, estaba atento, se enganchaba, jugaba. Hubo muy buena respuesta. Pero eso hizo que lo presencial costara más, porque era una hora virtual contra 5 de presencialidad. Era un salto enorme.

El desafío que tuvo XX, y que tuvimos todos este año, fue acostumbrarnos a los horarios. Hasta abril de una manera, desde abril hasta vacaciones de invierno de otra manera y de las vacaciones de invierno hasta ahora (*diciembre*) otra manera más. Encima con jornada completa lunes y miércoles, porque en Agosto agregaron el almuerzo. Entonces de repente XX tuvo que empezar a quedarse a la tarde, desde agosto. Fue todo demasiado rápido, no se hizo de manera paulatina, porque desde la escuela pensaron que XX podía. Él realmente pudo, pero creo que le hubiera sido más ameno si se hacía de forma paulatina. Pero bueno, la escuela y el equipo que lo acompaña XX que su psicóloga y psicopedagoga estuvieron de acuerdo y se hizo así. Creo que el desafío fue ese, fue adaptarse a la cantidad de cambios de horarios, de rutinas y el nivel de exigencia de la escuela.

También fue una re demanda volver tan rápido a las aulas...tanto para los adultos como para los chicos. La escuela no estaba tan preparada y tuvimos que volver de un día para el otro a la presencialidad. También todo el trasfondo político que hay atrás de todas estas decisiones, se sintió mucho en la escuelita eso. Y ahí lo que observo como crítica es que no se hizo paulatina la vuelta a la presencialidad con los chicos que tenían integración, y había recursos para hacerlo paulatino. Porque yo entiendo que en lo general tenían que volver completo, pero de repente XX

se encontró con que tenía que almorzar en el colegio, que nunca lo había hecho. Y se tenía que quedar a la tarde, que la tarde siempre había sido virtual. Y eso no fue que primero se quede a almorzar y después se vaya, y que la próxima semana se quede a la tarde un día o que se quede a la tarde pero un rato. No, fue de golpe todo. Y tengo entendido que con todos los chicos que tienen integraciones fue así. Dijeron pueden... y sí pudieron, a ninguno le pasó nada grave. Pero el tema fue cómo. Yo creo que fue bastante desgastante para las maestras. La escuela no estaba preparada. Por ejemplo para comer, los chicos comen en el piso no se creó el hábito de sentarse en una mesa; distinguiendo el lugar de comida del lugar de juego. Todo esto a XX lo desorganiza. Él come en dos minutos y ya está saltando al lado del que está comiendo un arroz con verduras. Si eso fuera de otra manera, si se hubiera organizado mejor..... Se que no hubo tiempo y que había mucha demanda por parte de las familias. Ya no se bancaban a los chicos en la casa. La escuela necesita esa cuota y necesitaba dar una respuesta. Fue difícil.

E: Tomo esto del cambio de organización y de rutina para preguntarte ¿Cómo le ayudaste a él a organizarse con las rutinas y los horarios?

L: el principal recurso que estuvimos trabajando fue la anticipación, en conjunto con la familia. Osea charlar todo previamente. Lo otro que aplique yo fue, desde agosto hasta ahora, trabajar con sus tiempos. Sí está cansado ir a dar una vuelta en el patio, si esa actividad no la puede completar no importa hacemos otra cosa; leemos un cuento o algo que te guste. Pero fue eso, tolerar sus tiempos fue lo principal. Él enseguida identifica cuando está cansado y no puede más, y te dice “Lara estoy cansado”. Tienes registro, que está buenísimo y me permite trabajar desde otro lado. Creo que eso fue lo principal, la anticipación y respetar sus tiempos.

E: ¿Y de manera virtual hay algo distinto?

L: Bueno a XX le encanta, tiene una fijación con todo lo que son teléfonos y computadoras y con lo que tiene que ver con eso. Y la virtualidad yo creo que no le gustaba a él sino que me costaba a mí. Yo no podía estar con él, había una pantalla que me separaba.

Me acuerdo que tenía la clase de zoom abierta, la agenda al lado tomando notas de todo lo que íbamos haciendo al lado, y después el chat abierto paralelamente con las maestras, la mamá de XX y la niñera, porque ella era quien lo acompañaba en las clases. Y no todos días era la misma, había dos. “Agos... hoy estas vos con XX?” Porque no se veía qué niñera estaba. “ Bueno fíjate

que juampi el de educación física acaba de pedir pelotas, vayan a buscar pelotas.... vayan a buscar medias...” Todo esto con la niñera, y mientras tanto la mamá preguntándome cómo va XX. XX la pasaba bomba, pero yo sentía que no podía estar haciendo mi trabajo porque la media al cuarto la tendría que estar yendo a buscar conmigo y no con la niñera. Y a la vez también lo que implica estar hablando con 5 personas a la vez para que XX pueda buscar la media.

E: Claro buscar la manera de estar físicamente sin estarlo, a través de otros.

L: Claro es estar atento a la clase y lo que va pasando....si, ahora que lo pienso... un desastre.

E: Estando en la tecnología, fue más un potenciador que un obstáculo para el aprendizaje de XX?

L: Yo creo que sí. Lo potenció para lo social, el grupo lo pudo incluir y él se pudo explayar más desde ese lugar sintiéndose más seguro desde su casa, con su mamá o su papá. Él mostraba sus cosas de su casa, fotos que le gustan mucho. Eso le permitió hacerse un lugar en el grupo lo cual lo potenció. Si hubiera sido todo el año virtual, yo creo que lo académico hubiera costado un poco más y yo hubiera tenido que haber trabajado mucho más con él. Había planificado que los contenidos transversales se trabajarán presencialmente, Y en lo virtual se le llama un cuento, o teníamos teatro o música educación física. A modo lúdico.

E: Claro, y qué otra herramienta usaste este año además de los zooms? algo más?

L: usaron classroom, donde colgaban actividades, o cuentos que iban a leer para que estuvieran previamente disponibles. Era más para comunicación con la familia.

E: Hay algún cambio que vos hayas hecho en la forma de trabajar con XX que consideres que sea útil para futuros años?

L: no se... como es el primer nene que acompaño....

E: Claro por ejemplo, que el padlet lo haya ayudado a visualizar la clase o que hayan usado algún aula o juego virtual que haya podido despertar el interés y atención del niño.

L: Algunos días armé con XX un powerpoint con juegos para jugar nosotros... un ahorcado o sopa de letras. También le envié muchos videos individuales, reforzando algo.

E: Buscaste alguna manera de favorecer la participación de él en las clases?

L: yo estaba super atenta a su ventanita en las clases, lo convocaba con la voz. Prendía el micrófono y decía “ Miren cómo lo hizo XX”, las niñeras me avisaban cuando él terminaba.

Siempre es un lugar de mostrarle al grupo, “están todos mirándote” “te queremos ver” “queremos que participes”. Pero XX no tuvo Muchas dificultades con eso, a él le gusta mostrar sus trabajos o actuar. Siempre desde comentarios positivos y convocándolo desde la pregunta.

Si vos me veías desde el otro lado ya estaba todo el tiempo “XX, ay, miren a XX..” lo único que decía. Pero yo creo que sirvió.

E: Tuviste que trabajar de alguna manera particular la motivación en XX?

L: No fue necesario, a él ya le gustaba. Él viene de un colegio bilingüe, dónde lo tenían en un lugar de que no podía... La escolita le voló la cabeza a él solo. Eso se fue dando solo.

E: Ya nos contaste un poco de tu trabajo con XX, ahora te vamos a preguntar algunas cosas sobre cómo fue trabajar con la familia...¿Cómo mantuviste contacto con la familia? ¿Por qué medios?

L: Por whatsapp, con la mamá de XX y las niñeras.

E: ¿Cómo es el contacto esté con la familia? ¿Con qué frecuencia por ejemplo?

L: Todos los días que había virtualidad, y en los que no también. Ahora (*diciembre*) hablo dos o tres veces por semana. La mamá de XX es bastante demandante, desde un lugar piola... desde un lugar que no me jode... pero me ha mandado un viernes 9 de la noche en audio. Que uno se queda así como que.....bueno.... porque XX estuvo triste ese día y quería saber qué había pasado. Sino siempre XX se olvida algo y me avisan.

Con las niñeras también hablo una vez por semana con la que lo va a buscar.

E: ¿Cómo crees que es la disposición de la familia para acompañarlo a XX en todo esto? Por lo que vos decís la madre está bastante atenta

L: Son muy atentos, lo acompañaron mucho en la virtualidad y se cansaron mucho también. Por eso también lo fueron dejando más en mano de las niñeras. Eso fue un poco difícil, porque las niñeras lo consentían mucho más a XX. Si él decía estoy cansado, se desconectaba un rato antes. Y en verdad no es que estaba cansado solo se quería ir a acostar.

Pero la familia sí... muy predispuestos. XX se conectó a todas las clases virtuales. La mamá estuvo con Covid entonces lo pude acompañar ella un tiempo, el papá cuando no viajaba también lo acompañaba. Mucho registro de las actividades que XX hacía.

Por ejemplo esta semana tuvieron que llevar todas las actividades que hicieron virtualmente de tecnología, y ellos las tenían todas guardadas. Eso habla de la importancia y del acompañamiento de la familia en lo virtual.

E: Y cómo fue organizar un espacio en la casa de XX para que él se pueda conectar a los zooms?

L: No.... me parece que les resultó fácil. Al principio se conectaba desde un escritorio del papá, después cuando se dieron cuenta que hay armar un circuito para educación física o armar algo para teatro fue el comedor y estuvo bien. Muchas veces se sumaba su hermana que estaba por ahí. La hermana también le acompañaba mucho, es más chiquita está en el taller de 4.

Él tenía su lugar y se organizaba, tenía su calendario, o sea por se pero en allá Tere tanto de cómo y pues estálos materiales necesarios para trabajar ese día. Yo también me encargaba de eso, “ hoy XX necesita tal y tal material, tal cosa.... tiene esto, le falta lo otro”

E: Por otro lado, ¿cómo fue tu vínculo con la escuela? ¿Con los directivos y docentes mientras hacías este acompañamiento?

L: Un vínculo hermoso con las docentes. Y las directoras estaban en muchos zooms presentes pero con la cámara apagada. Eso me shockeó bastante y lo tuve que laburar en terapia. Se me jugaban bastantes cosas, con esto de que me mire un ojo que no veo de quién es, ni qué cara pone. Porque vos mientras vas hablando con alguien vas evaluando... si sonrío, significa que voy bien. Me estaba jugando y yo no sabía si por dónde voy voy bien. Era difícil. Los primeros días, me acuerdo, era una hora de zoom y yo me acuerdo que me sentía como si hubiera terminado el último final de la carrera. Eso me dure un tiempo hasta que después me acostumbré y me relajé. Pero bueno... fue un tiempo hasta que me acostumbrara.

Al principio yo no formé tanto parte de las planificaciones semanales, y yo estaba acostumbrada eso entonces me sentí un poco perdida. Entonces lo empecé a demandar yo. “Ceci que vamos a trabajar hoy... que vamos a laburar esta semana?” Así podía preveerlo. Así empecé a formar parte de las reuniones de planificación. Es un equipo de trabajo hermoso.

E: Estamos llegando las últimas preguntas.¿Hubo un cierre de burbujas en el grado de XX?

L: Sí pero por un caso sospechoso tres días nada más creo. Cuando estuvo el resultado negativo volvimos.... Esa vez y después hubo una burbuja que cerramos por la profesora de música que dió positivo. Ahí fueron 15 días en los que tuvimos virtualidad de lunes a viernes.

E: ¿De qué manera crees que este cierre de brujas afectó la manera en la que estaban trabajando con XX? O si generó algún tipo de complicación

L: No mucho, no generó tanta complicación. Lo que pasó fue que él había organizado su primer programa, iba a ir por primera vez a la casa de una nena. Y lo primero que él me dijo fue “no puedo ir a la casa de anita”. Eso era lo grave. Igual terminó yendo a la casa de la nena porque eran parte de la misma burbuja. Creo que le hubiera afectado mucho si él no podía ir ese día... con lo que lo estaba esperando.

En lo que más nos afectaría el cierre brujas es eso, en lo social. Ese es un aspecto que XX más tiene que trabajar, el contacto con el otro, cómo acercarse, qué decir, qué proponer. Eso en la virtualidad se pierde un poco porque XX pierde autonomía, siempre está al lado de un adulto.

E: Bueno creo que terminamos... algo más que quieras comentarnos? que creas que es importante y no preguntamos?

L: No nada creo...

E: Muchas gracias por hacerte un tiempo y reunirte

ENTREVISTA N°2

23/12/2021

E: Bueno, para comenzar queríamos saber ¿cuántos años tenés?

L: Tengo 26

E: ¿Hace cuánto tiempo que sos acompañante externa?

L: Acompañante... yo hice el curso en el 2015. Lo empecé a ejercer hace tres años masomenos, y, además, una de las cosas que me permitía ejercerlo es estudiar psicología. Si bien me recibí hace poquito, es un trabajo donde no solo alcanza con el curso. Ya no alcanza con el curso que en ese momento hice, pero como soy estudiante de esta carrera por eso lo puedo ejercer.

E: Perfecto, y ¿Dónde trabajás, en que zona/municipio?

L: En zona norte, en olivos.

E: ¿Trabajás de manera particular o con algún centro?

L: Con centros.

E: ¿A qué grado va el niño/a que acompañas? y si podés contarnos algo de eso.

L: En 2021 estuve trabajando con una niña de tercer grado. A ella le costaba bastante el aprendizaje, un gran desafío para ella era inferir. Ella si o sí todo se lo iba a tomar literal, no iba a entender mucho ni la metáfora, ni la ironía, entonces todo lo que le digas lo toma a rajatabla. El chiste el último tiempo lo empezó a entender mejor. Sí le costaba mucho mantener la atención, y parte de su desafío eran los movimientos. Ella era un constante movimiento, así sentada como estamos nosotras no podía estar, todo el tiempo o guardaba o se paraba o tenía que acomodar esto, y así.

En lo que sí tenía más desafíos era en lo emocional y en lo social, le costaba mucho relacionarse con las amigas. Lo que tenía es que ante una pelea o mala contestación de alguna de sus amigas para ella era lo más grave del mundo. Capaz se ponía a llorar por que una le dijo que en un juego le toca hacer tal cosa y ella quería hacer otra cosa.

En lo académico, en matemática, por ejemplo, ella necesitaba sí o sí trabajar con lo concreto.

E: ¿Y cómo fue la modalidad de trabajo durante el 2021?

L: Este año fue mixto, primero tuvimos clases presenciales y después volvieron a ser virtuales. Si bien yo me sumaba a los meets a presenciar las clases virtuales después me unía con ella particularmente para trabajar mano a mano la actividad que hacía.

A veces pasaba que también llegaba cansada porque tenía las terapias también virtuales, entonces estaba de 8 a 16hs trabajando virtualmente. Así y todo ella trabajaba bien, le ponía mucho entusiasmo a pesar de estar cansada, tenía buena predisposición.

A veces en el Meet la tenía que estar controlando porque se descuidaba y abría otra página para jugar.

Y después volver, ella hacía doble escolaridad y después del receso de invierno se retomó la doble escolaridad también. Así que fue un gran desafío volver a la presencialidad y a la doble escolaridad. Entonces fue un gran desafío en cuanto a lo social, reencontrándose con la mitad de su curso que no formaba parte de la misma burbuja en la virtualidad.

E: ¿Y vos usaste alguna estrategia particular en la virtualidad o en esta vuelta a la presencialidad?

Ya contaste por ejemplo que tuviste que realizar videollamadas luego de las clases, además de eso ¿que otras estrategias utilizaste?

L: Sí, en lo virtual hicimos una planilla donde si la niña cumplía con ciertas metas como hacer la tarea o conectarse al Meet se le ponía una carita. Y si para el viernes juntaba tres caritas iba a tener un premio por parte de la familia y por parte mía, íbamos a compartir algo de su interés. La idea era fomentar la obligación y que se ponga las pilas, sin dejar todo en mis manos o en manos de la mamá. También tenía una agenda visual en su casa.

En lo virtual para motivarla hacíamos algo de su interés, mirábamos algún video de YouTube por ejemplo, la dejaba que proponga ella y después arrancaba yo con la tarea.

E:¿Qué cosas consideras que se presentaron, tanto en la virtualidad como en la presencialidad, como un obstáculo para la inclusión educativa?

L: En lo virtual pasaba que... una ya pasa desapercibida en las clases presenciales entonces en lo virtual más. Había una docente que ya le costaba incluirla en lo presencial y en lo virtual costó muchísimo más. Quizá a veces nos conectábamos y a ella por ahí se le iba de las manos la planificación y estábamos dibujadas. Nosotras nos sumábamos con la actividad y capaz la maestra se colgó leyendo un cuento y después “ahh, fulanita, un beso ¿cómo estás?” . Y después la mamá me preguntaba que había pasado, que la hija le comentó que no leyeron en clase la actividad que hicieron.

A veces, sino, arreglábamos con la docente que cuando nos sumábamos al Meet ella le preguntaba a la chica qué hizo. Pero era todo muy actuado, que no pasaba la inclusión, era más un encaje que la maestra preparaba a las alumnas y les decía ahora se va a sumar fulanita y ustedes le van a preguntar esto. No corría por natural, que quizá con otra maestra en lo presencial se podía dar. Quizá en lo presencial había más inclusión porque bueno, estoy con todas, y no es que me sumo al final para mostrar mi tarea y después me tengo que ir.

E: ¿Y el vínculo con la familia cómo fue? Por lo que fuiste contando veo que tuviste contacto, ¿cómo era la predisposición de las familias, más que todo en lo virtual cuando una no puede estar al lado de la chica para acompañarla?

L: Hay mucha predisposición de su parte, quizá lo que pasaba es que como tenía más hermanos, mientras estábamos en el Meet pasaban por atrás jugando o se escuchaba el grito de la hermana que también se tenía que conectar al Meet y necesitaba la computadora. Y ahí también se terminaba distraendo la nena.

El elemento tecnológico jugaba mucho en contra si era un celular, a diferencia de una computadora. Porque se le hacía más complicado escribir o se levantaba y empezaba a pasear por la casa.

Tanto en lo presencial como en lo virtual la familia siempre estuvo muy predispuesta desde el minuto cero hasta el último día.

E: ¿Por qué medios te comunicabas con la familia?

L: Por WhatsApp, además teníamos un grupo con la maestra especial. Yo no adecuaba las actividades, las adecuaba la maestra especial. Después había otro grupo también con las maestras de grado y la psicopedagoga del colegio. Las actividades adecuadas me las enviaban por mail o teníamos también un drive en donde íbamos subiendo todo y veíamos los cambios que hacía la maestra de grado.

E: ¿Y como fué tu vínculo con la escuela durante el acompañamiento?

L: Con las maestras bárbaro. Siempre me daban la posibilidad y confianza para que tome decisiones a la hora de realizar cambios en las tareas. Yo les consultaba todo cada vez que cambiaba algo de alguna actividad. El colegio bien, pero a veces habían cambios u horarios que tal vez se olvidaban de avisar, quizá no iba a estar una profesora y nos quedamos una hora con la criatura ahí. No avisaban por ejemplo que mañana no tienen teatro sino que tienen inglés.

Más que nada yo me manejaba con la psicopedagoga del colegio y con la directora nada, hola y chau.

E: ¿Hubo cierre de burbujas este año?

L: No hubo cierre de burbujas, sí hubo chicas aisladas cuando estábamos de manera presencial y ellas seguían virtual. Pero ninguna tuvo covid, lo que pasaba es que la mamá o el hermano estaban con covid y ellas se tenían que aislar por prevención.

E: Para ir terminando, nos contaste que estás trabajando de acompañante hace tres años, ¿hubo algún cambio que hayas hecho por la virtualidad que creas que puede ser útil para mantenerla a futuro, puede ser alguna estrategia, herramienta, página de internet o algo así?

L: Lo que más noté como útil para estimularla fueron los juegos de la computadora, divierten y es una estrategia para engancharla en la clase. Para mí es una herramienta piola por que no te lleva

mucho tiempo, y esas cosas en el salón no se pueden hacer por que hay 20 personas más que si sacas un juego también van a querer jugar.

E: Bueno, nosotras ya terminamos con todo lo que teníamos para preguntarte. Muchas gracias por participar de la entrevista y aportarnos información valiosa.

L: Bueno, les deseo mucha suerte. Chau

E: Gracias, chau.

ENTREVISTA N°3

29/12/21

E: Empezamos con las primeras preguntas, ¿cuántos años tenés?

M: 25 años

E: ¿Hace cuánto trabajas de acompañante?

M: Empecé en marzo de 2021 y trabajé todo el año

E: Y cuál es tu formación?

M: Soy psicóloga, estudié en la UBA. Empecé a trabajar siendo estudiante, ya estaba por defender la tesis.

E: El colegio del niño al que acompañaste de qué zona es?

M: Es en Tigre, Zona norte. El chico iba a segundo grado.

E: Trabajaste con un centro o de manera particular?

M: Con un centro, “otras miradas”

E: Y cómo fue la modalidad del colegio?

M: Arrancó presencial, se volvió virtual y después volvió a ser presencial. Al principio en la presencialidad y cuando volvieron, era una semana sí y una semana no y los viernes no iban porque desinfectaban el colegio supuestamente.

E: Como ya sabes, nuestra tesis va a tratar sobre la inclusión educativa. Te queríamos preguntar si usaste algún recurso o herramienta para favorecer la inclusión educativa de este chico? Contanos un poco de tu experiencia acompañándolo.

M: Una herramienta puede ser pictogramas. Lo bueno de este colegio es que el equipo hacía las adaptaciones, con eso yo me relajaba. Pero le llevaba pictogramas para organizarle el día, las

materias que tenía, etc. Y al principio también usábamos letras recortadas porque no quería escribir. Después a lo largo del tiempo empezó a escribir. También le llevé números recortados y para pegarlos.

E: Consideras que hubo algún obstáculo o dificultad en particular en esta pandemia para que les haya estado incluido en su clase?

M: Sí este chico no podía hacer las clases virtuales, se distraía mucho. Además vivía en un departamento y no tenía un espacio para poder concentrarse. Eran muchos en la casa y era una familia muy disfuncional, que tampoco le tenían mucha paciencia. Las clases virtuales no las hacía. El año anterior tampoco las había podido hacer.

E: tuvieron que hacer una adaptación en el uso de la tecnología?

M: Le mandaron las tareas adaptadas. Yo también lo acompañe en la casa. Esto fue por fuera del centro. El colegio mandaba las tareas, la madre la buscaba. Y hacíamos eso, las tareas y yo le iba mandando a la psicopedagoga del colegio lo que podía hacer, lo que no, lo que había que ajustar. Muchas veces yo te llegaba hacer una adaptación sobre la adaptación porque como ella no estaba en el día a día con él capaz me mandaba algo súper complejo y lo tenía que volver a adaptar. Desde el colegio no se pensó otra estrategia más que esa. Alguna clase virtual pudo ver un ratito, igual no tenían clase virtual todos los días. Si bien él no se enganchaba a las clases, una o dos se quedó porque hacían un juego interactivo y con eso sí. Pero la verdad es que desde el colegio no hubo una intención de que él pueda tener continuidad en lo virtual. Igualmente no todos se conectaban tampoco.

E: Y con esto que dijiste que ibas a la casa cómo era? ¿ibas todos los días?

M: no, iba tres veces por semana. La idea era ir y hacer con él las tareas. Hacíamos una o dos tareas por día. Él tenía terapia las mañanas y entonces una o dos fotocopias era todo lo que podíamos hacer. El acompañamiento en la casa era para darle una continuidad pedagógica, porque con la familia no hacía las tareas entonces necesitaba alguien que lo ayudara con eso. Del año anterior se sabía que muchas cosas se las habían hecho los padres. Con la acompañante anterior no hacía los zooms justamente porque le costaba engancharse y prestar atención tanto tiempo. Fue como empezar primer grado otra vez.

E: Las pocas clases que se conectó a los Meets, ¿vos te conectaste también?

M: En las clases que se conectó estaba ya en la casa así que yo hacía de mediadora para que prestara un poco de atención. En la que se enganchó la maestra lo re convocó para un juego de números ... estuvo bueno eso. La otra fue de gimnasia y también fue otro juego.

E: Vos o la docente buscaban incentivar su participación así llamandolo o cómo buscaban que él pueda participar en las clases?

M: Virtualmente si era convocarlo de la palabra y presencialmente la maestra lo re convocaba lo agarrado de la mano, lo llevaba al pizarrón y con eso él participaba más. Presencialmente era difícil que él se mantuviera en el aula todo el tiempo porque necesitaba salir. Pero cuando la maestra lo llamaba y él podía responder de manera positiva participaba. Siempre en el pizarrón.

E: Ahora te vamos a hacer algunas preguntas en relación a tu trato con la familia de este chico. ¿A principio de año arrancaste yendo a su casa?

M: no, al principio no iba. Cuando se suspenden las clases la madre empieza a buscar a alguien que pueda hacer el acompañamiento en su casa.... igual después me arrepentí de esto... la madre buscó alguien que lo acompañe en la casa y cuando yo digo de acompañarlo en la casa pensaba que iba a ser un mes como mucho. Después se extendió por la pandemia. Yo no lo propuse, pero el colegio dijo que iba a ser buena idea porque así podía hacer las actividades. La familia bien ... super desorganizada. Yo me angustiaba bastante porque presenciaba muchas peleas en la casa, pero conmigo tenían buena relación.

E: General, ¿Cómo se contactaban? por WhatsApp, por mail,...

M: Por whatsapp, con mucho audio.

E: la frecuencia? de charlar con la familia, ponerse de acuerdo en algo, etc, ¿cómo era?

M: Era bastante diario. La mamá también necesitaba mucha organización, porque no sabía qué tareas buscar. También cuando iba presencialmente la madre quería un feedback de cómo había estado, o me avisaba si llegaba tarde o se iba temprano. Super diario fue la comunicación con esta familia.

E: Nos dijiste que era una familia disfuncional y bastante desorganizada pero ¿cómo consideras que era su predisposición para acompañar a este chico?

M: ¡Ay qué difícil! Uno sabe el amor que le tienen a los chicos pero yo sabía que la casa le pegaban. Porque había pasado en un zoom del año anterior, y el colegio tuvo que intervenir. El

colegio me lo comentó. Ellos están súper comprometidos con los tratamientos y las terapias. Se veía el amor que le transmitían. Pero no era el mejor trato que tenían. Es un caso muy complejo. Había muchas cosas conductuales que eran difíciles de manejar. Pero necesitaban terapia de familia. Yo creo que no lo veían, por más de que se lo sugirieron muchas veces. Hubo muchos cambios en esa familia durante ese año. Tuvieron una hija que tenía una bebé que vivió con ellos y después se fue. Cuando ella vivía con ellos este chico pasó a no tener habitación. Todo esto en un departamento. Fueron muchas cosas, yo salía de la casa con la cabeza explotada porque la madre me usaba de terapia.

E: claro... que difícil tratar de organizar un espacio para que este chico pueda conectarse tranquilo a los zooms.

M: Tampoco tiene un dispositivo para que él se conecte, yo llevaba mi computadora porque ellos no tenían compu... la madre no sabía usar zoom en su celular. Entonces tampoco tenía una herramienta para sostener las clases virtuales. La acompañante anterior no tenía encuentro con él por la falta de un dispositivo.

E: Una última pregunta en relación a la familia, ¿cómo trabajaron la motivación y el interés de este chico en conjunto?

M: Fue un poco complicado, la mamá le daba mucho refuerzo pero ya se volvió un hábito. Ella siempre lo esperaba con una “sorpresita”. Le esperaba afuera del colegio con alguna golosina como caramelos o chocolates. Sí bien esto pudo funcionar al principio de cuando lo implementaron, se convirtió en un hábito. Entonces él salía del colegio y si pasaban por el kiosco y no le compraban nada hacía berrinche. No terminaba funcionando como un refuerzo. Siempre le traían algo, no era algo que “se lo ganaba”, no era un premio.

Yo trabajaba con sus intereses, a él le gustaban mucho los autos. Al principio empecé a implementar como un refuerzo los M&M porque le encantaban. Pero eso fue en Marzo, no sabía lo de la sorpresita. Al principio pensé que funcionaba pero después me di cuenta que no. Aparte por otro lado, la mamá me dijo que no le lleve chocolates porque al ser un chico con sobrepeso, estaban tratando de darle comida más saludable. Pero la realidad es que no... le traían papas fritas, gomitas, torta. Yo intenté con otra cosa como los autitos pero mucho no se pudo, no como motivación pero convocarlo desde su interés.

E: ¿Cómo fue tu relación con los directivos o docentes de la escuela?

M: En este colegio yo me sentí súper contenida. El equipo hacía las adaptaciones. Este chico tenía muchas conductas agresivas entonces siempre que pasaba algo me contenían. Siempre intervinieron cuando fue necesario. Hacían reunión con la familia. Lo observaban en el aula. El colegio estuvo muy presente y muy predispuestos a ayudar con lo que sea, re comprometidos. La maestra super inclusiva también. El nene también tenía de referencia a la maestra, había construido un vínculo con ella. Le daba mas bola a ella que a mi...

E: Bueno... terminamos con las preguntas que teníamos. ¿Vos tenes ganas de contarnos algo más?

M: No... la verdad en la virtualidad mucho no se pudo trabajar. Cualquier cosa si se les ocurren más preguntas me avisan.

E: Muchas gracias por conectarte!

ENTREVISTA N°4

23/02/2022

E: Te cuento, la entrevista se divide como en tres bloques. Primero en relación a vos y qué es lo que haces, después sobre el chico que estás acompañando, en relación a su familia y en relación a su colegio.

Y: Dale.

E: La primer pregunta es ¿cuántos años tenés?

Y: Yo tengo 30.

E: ¿Y hace cuánto tiempo sos acompañante?

Y: Desde el 2019, así que este va a ser mi cuarto año.

E: ¿Cuál es tu formación?

Y: Estoy estudiando psicopedagogía.

E: ¿En qué zona trabajas?

Y: Trabajo en lo que es zona oeste, primero Ituzaingó, en Merlo, Castelar, y ahora me toca también Merlo y Morón.

E: Bien, ¿trabajás con un centro o de manera particular?

Y: No, siempre con centro. (...)

E: En 2020 y 2021 trabajaste acompañando a niños ¿de qué edades, de qué grados?

Y: En el 2020 acompañé a un chico en segundo grado, así que tenía 8 años. Y en el 2021 seguí con este chico en tercer grado y empecé a acompañar a otro más en cuarto.

E: Bien, entonces nos vamos a enfocar en el chico que acompañaste en segundo y tercer grado. ¿Cómo fue la modalidad de trabajo del colegio en pandemia, en cuanto a virtualidad/presencialidad?

Y: Al principio fue como nos pasó a nosotros, fue de repente las maestras no entendían nada. Él no tuvo ni siquiera clases virtuales. Les mandaba las actividades la maestra por día a las familias, las subía al classroom y nada. Ponele que eso fue marzo-abril, después en mayo empezaron a pactar clases de zoom de 45 minutos, tres veces por semana. No, miento, una vez por semana, tenía tres veces por semana pero por ejemplo una sola con la maestra de clase, una con el profe de educación física y una con la profe de Tics, o de música, algo así. Era re poquito, y la mamá como que me decía si podían hacer conmigo y sí no había drama, nos juntábamos a hacer la tarea no había problema. Pasa que él tiene autismo, entonces ponerlo al frente de la computadora... no le importaba, no le interesaba, se quería ir. Eso sí le costó, él tiene el tema éste de que no le gusta tanto estar al frente de la computadora, pero al momento de realizar actividades no tiene ningún inconveniente. Está la maestra integradora de él pero no cumple casi ningún rol, porque el nene no necesita ninguna adaptación casi. En ese sentido fue como tranquilo el trabajo de él en 2020. Aprendió lo que tenía que aprender para el año y pasó. Y el año pasado fue distinto.

E: Y te hago una pregunta que me quedé con la duda ¿vos fuiste a acompañarlo a la casa?

Y: No, en 2020 no. Fue todo virtual. Recién el año pasado se propuso eso y tampoco surgió porque no daban los horarios.

E: ¿Y el año pasado cómo fue, arrancaron con presencialidad?

Y: El año pasado arrancamos presencial, y se cortó creo que para fines de abril, no me acuerdo bien cuándo fue la época.

E: ¿Ahí cuando se cortaron se manejaron igual que en 2020 o cambiaron algo?

Y: No, cambiaron porque los papás exigieron que tengan más clases por día. Igual no fueron más clases, tuvieron tres veces por semana con la docente y a parte las clases especiales, por ejemplo educación física, música, Tics. Y también, eran Zooms de 45 minutos, y no más que eso. Y ahí sí, yo participaba en el Zoom de la clase y después le daba la posibilidad a la mamá si quería o si necesitaba tipo un Zoom a parte para hacer las cosas con él, pero como él es rápido lo hacía enseguida en el Zoom ese y chau se quería ir.

E: Bien, ahora sí vamos a preguntarte más específicamente sobre tu trabajo con este chico ¿Qué recursos utilizaste o que acciones realizaste para la inclusión educativa?

Y: ¿En el 2020 tipo virtual?

E: Contanos primero 2020 y después 2021.

Y: En 2020 virtual, por ejemplo cuando le mandaban tarea de matemática o lengua donde tenía que leer y no le prestaba atención a los textos, los leía rápido y no los comprendía, lo que hacía era buscar los cuentos en Youtube y le pasaba el video. De esa forma se trabajaba, y capaz que después hacíamos un Zoom y hablábamos respecto al cuento. Después en matemática hubo que hacer un re trabajo con la integradora, porque se sumaban las cuentas de multiplicar y él, lo sacabas del formato que era suma y resta, no podía codificar. Entonces buscamos material concreto, ponele fichas, buscamos cartas, dados, tableros, para ayudarlo en matemática. En esas dos me acuerdo que interactuamos más con la integradora, después fue todo mío. Por ejemplo, buscar videos, o explicaciones por ahí de ciencias naturales que veían las plantas, tuvo que hacer el coso de la germinación y le mandamos video de cómo tenía que hacerlo, hicimos un Zoom para hacerlo juntos.

E: ¿Y del 2021 te acordas algo específico que hayas hecho, o fue un poco más de lo mismo?

Y: En 2021 fue un poco más de lo mismo, pero por ejemplo se quitaron lo que son videos. Directamente la explicación la daba la docente y si él no... quizá muchas veces pasaba como que él no quería escuchar a la docente y la docente me daba el pie a mí, me decía: explicáselo vos no hay problema. Y se lo explicaba yo, quizá con mis ejemplos o con dibujos, porque él es como un pensador visual, lo que le entra visualmente como que lo codifica más que escuchándolo. Matemática lo mismo, usábamos tableros, fichas, dominó, monedas. Para que él vea, en un momento usaban las monedas que se sacan de los libros y él me decía: esto no sirve; y lo tiraba.

Entonces le llevaba yo monedas para que pueda hacer el conteo, y con las monedas físicas lo hacía re bien. También corrió con la ventaja de que la docente me dejaba mucho interactuar en ese sentido, tipo: che quiero cambiar este material, en vez de este uso este; no hay problema. Es un colegio re flexible el de él.

E: ¿Qué obstáculos se le presentaron a XX en estos años para la inclusión? Algún obstáculo que hayas observado, o alguna dificultad

Y: Bueno, en 2020 fue esto de sentarlo en frente de una computadora, no le funcionaba eso, no le gustaba, se ponía mal, lloraba y entraba en crisis. Entonces en 2021 cuando también hubo... se pusieron los Zooms, fue cuando me proponen ir a la casa pero no nos daban los horarios. Después se puso esa restricción de que no habían clases pero como sacaron no se qué en los colegios, de los nenes que tienen inclusión, de que por lo menos ellos puedan ir, aunque sea una o dos veces por semana. Y hacíamos eso, íbamos nosotros dos y otro compañero suyo con su acompañante también. Y les daban una hora, hora y media, de clase ahí en el colegio. Porque sí, él necesitaba esa interacción con la persona en carne y hueso, si nos poníamos a hablar así (virtualmente) no había chance. Entonces como que se buscó esa herramienta, me consultaron a mí y le consultaron a la mamá, y el colegio se re prestó, no hubo problema. Y para él le re sirvió esa herramienta de tener esta posibilidad. (...)

E: ¿El tiempo que tuvieron virtual, tanto en 2020 como en 2021, tuviste que pensar/planear alguna adaptación para que él pueda manejarse con la tecnología?

Y: Sí.

E: ¿Qué tuviste que hacer?

Y: Por ejemplo usábamos mucho una aplicación que se llama... que es como una pizarra virtual también, no me sale el nombre. Es una pizarra virtual que me la compartía la mamá a mí, entonces él hacía una actividad y le podía corregir.

E: ¿Consideras que el uso de la tecnología significó un obstáculo o un potenciador para la inclusión educativa?

Y: Para XX fue un obstáculo, claramente. Porque a él le molestaba esto de las videollamadas, porque con el celular o la tablet puede vivir todo el día, pero lo que era la concentración para la videollamada no. Él no tolera estar sentado, ese es el problema, en el aula pasa lo mismo.

E: ¿Cómo lo ayudaste a organizarse con los horarios y las rutinas, con tantos cambios que hubo?

Y: Con el calendario de fichas, la grilla tipo semanal. Tenemos eso, trabajamos mucho con eso porque él es muy visual. (...)

E: ¿Y vos participabas de los Zooms?

Y: Sí, sí. Intervenía, por ejemplo cuando él se quería levantar y se quería ir, y la mamá o la docente le decía que se quede y él nada, y capaz que me escuchaba a mí y al toque volvía. En ese sentido, conmigo él respondía. Si no estaba yo en los Zooms como que él no se quería conectar, tenía que estar yo.

E: Nos habías dicho que empezaste a trabajar de acompañante en el 2019, ¿Te pareció observar algún cambio en los recursos que usabas antes de la pandemia y los que estás usando ahora?

Y: Sí, por ejemplo yo no tenía idea de la pantalla pizarrón esa con la que interactuamos nosotros, me enteré que existía en el 2020. Y si hubiera sabido que existía quizá en el 2019 lo hubiera usada con el chico que acompañaba, porque es un mecanismo re bueno para ayudarlos con las tareas.

E: A futuro, ¿considerás que esas modificaciones son algo que podrías llegar a usar?

Y: Sí, la pizarra, los memotests, olvidate que sí. Eso me olvidé de decirles, los memotests con él los recontra usé, y tenía una aplicación en la que yo los hacía, por ejemplo cuando veíamos algún tema, como los indígenas o las plantas, le armaba un memotest sobre eso. Le compartía pantalla y lo hacíamos, y se re copaba.

E: Bien, ¿y cómo consideras que fue la participación de XX en las clases?

Y: En las presenciales es súper activa, recontra, la maestra le pregunta y él contesta, no tiene inconveniente. Y cuando fueron virtuales también, no tenía inconvenientes, pero con la maestra hablamos y era por ahí pedirle que él sea uno de los primeros en interactuar. Era así, en los Zooms era al principio pero después ya no.

(...)

E: ¿Tuviste que trabajar de alguna manera la motivación?

Y: Sí.

E: ¿Cómo?

Y: Incentivando por ejemplo con estrellas, yo usé eso. (...) Y si juntaban tantas estrellas en la semana la maestra les daba algún premio, y cuando le dabas una carita triste era lo peor. Era mediar con eso, con estrellas cuando hacía las actividades...El incentivo con él fue eso, si lo hacés tenés recompensa.

(...)

E: ¿En la virtualidad también usaban este recurso de las estrellas o algo así?

Y: En la virtualidad usábamos los corazones, ¿viste que por Zoom se mandan esas cosas? La maestra les ponía a los que participaban.

E: Bien, ahora vamos a pasar a un bloque de preguntas más relacionado a tu trabajo con las familias.

Y: Dale.

E: ¿Cómo mantuviste el contacto con la familia? ¿Por qué medios?

Y: Por WhatsApp, llamada, por mail y por Classroom. Todo. A mí me habían dado del colegio el acceso a Classroom, entonces quizá la mamá me decía que no podía subir alguna actividad y la subía yo.

E: ¿Qué tan frecuente era ese contacto con la familia?

Y: Era constantemente.

E: ¿Todos los días?

Y: Sí, eso fue algo que con la pandemia no frenó porque... ponele: yo termino el trabajo, son 4 horas por día, y ahí no teníamos horario. Me hablaban a las 8 de la mañana y quizás eran las 10 de la noche y me seguían hablando. Era constante, la mamá por lo menos sí, el papá no estaba presente, así que todo el contacto era con la mamá.

E: ¿Y cómo consideras que era la disposición de la familia para acompañarlo, en las clases, en las cosas del colegio?

Y: ¿Virtual o presencial?

E: Las dos cosas.

Y: En virtual él en los Zooms estaba casi siempre con los abuelos, porque la mamá también es docente de inicial. Entonces había días que estaba y había días que no. Por ejemplo en 2020 sí

estuvo, porque claramente todos estuvimos. Y ya el año pasado se le complicaba, entonces estaba con los abuelos. Y claro... a los abuelos les re tomó el tiempo, él decía no quiero y no lo hacía. O quizá la abuela sabía render solamente el Zoom o el Meet y el otro se muteaba o apagaba la cámara y tenía que intervenir yo. Pero... la participación fue muy buena en los dos años y la mamá siempre estuvo predispuesta.

E: ¿Qué acciones realizaste en conjunto con la familia? Ya nos contaste que por ejemplo trabajaban en conjunto para subir las tareas al classroom.

Y: Y por ejemplo también en ayudarlo a hacer las tareas. Porque por ejemplo la mamá, cuando me habló, me dijo: yo de TICs no entiendo nada, ¿vos lo podrías ayudar?. Y sí, claro yo lo ayudo. Ellos tienen como robótica en TICs, entonces lo que yo hacía era hacerlo yo en mi computadora y grabarle un video para que él pueda ver el procedimiento y hacerlo. En TICs más que nada fue mi intervención con la mamá.

E: ¿Tuviste que accionar/ hacer algo específico para que él cuente con un lugar tranquilo para conectarse a las videollamadas?

Y: No, se dió solo porque el colegio está super involucrado también. La dueña, la directora, los docentes, todos los conocen. Entonces saben que si está él tiene que haber un cierto ámbito para que pueda llevar a cabo las actividades.

E: ¿Él tenía un espacio para hacer las videollamadas en su casa?

Y: Las videollamadas eran siempre en la cocina. Y eso era algo que siempre me marcaba la maestra, me decía: ¿te diste cuenta que se distraía porque la abuela pasaba y se ponía a lavar los platos atrás?. Era un lugar que le provocaba la distracción, porque él veía todo el tiempo gente pasar por atrás.

E: Así como habías contado que habías hecho la agenda para crear las rutinas con él ¿Con la familia tuviste que intervenir para organizar los horarios?

Y: Sí. Con la mamá se trabajó mucho. Porque ella pensaba que estábamos disponibles todo el día y hubo un momento donde le tuvimos que decir. Y le mandaba entonces la misma grilla que le mandaba a XX con dibujos, se la mandaba escrita. La grilla era, por ejemplo, lunes primer hora tiene música, después matemática, gimnasia, lengua... y así, para que ella sepa. También le tenía que hacer acordar los días previos que tenía que llevar algún material para plástica por ejemplo.

Se tuvo que trabajar mucho eso, los horarios, las rutinas...para hacer las tareas, en eso también hubo un inconveniente en pandemia. Eso lo hablé con la psicóloga de él, porque claro su horario era de 1 a 5 de la tarde y él tenía que hacer las actividades en el horario de clase y había días donde me pedía hacer un Zoom a las 10 de la noche porque no hicieron la tarea. Y ahí la psicóloga me dijo que no, que hay que respetar los horarios de XX porque sino lo estamos desconfigurando a él, porque él es muy rutinario.

E: Bien, así como habías contado que con las docentes usaban la técnica de las estrellas o los corazones virtualmente ¿tuviste que realizar un trabajo sobre la motivación con la familia?

Y: Sí, también. Por ejemplo con la mamá era... porque ella es muy permisiva... entonces con la psicóloga hicimos una reunión con ella un día, porque cuando ella estaba en los Zooms XX no quería hacer nada. Y llegado el momento ella se dió cuenta que quizás con nosotras él respondía de una forma y con ella no respondía, y nos dijo a ver que podía hacer. Y le dijimos que él conoce las estrellas, por las estrellas se vuelve loco, le dijimos que haga dos estrellas de distinto color. Entonces si hacía la tarea le daba la estrella dorada y sino la marrón.

E: Bueno ahora las preguntas van a ser más sobre tu trabajo con la institución, con el colegio ¿cómo fue ese vínculo?

Y: Super bien, la verdad es que es un colegio muy abierto con esto. Es un colegio en el que se puede trabajar súper bien, yo con la dueña del colegio tengo re buena relación. Es un colegio super abierto y comprensivo con cada nene.

E: Entonces tu contacto y tu intercambio con la docente titular fue bueno.

Y: Sí, olvidate, ella era lo más. Es más, en todos estos años que trabajé fue con la única docente que pude trabajar en conjunto, busca trabajar en equipo. Y pregunta, te consulta a vos si hay algo que no sabe. En cambio hay otras docentes que son más cerradas.

E: Bien, y la última pregunta que tenemos es ¿hubo algún cierre de burbujas en el 2021?

Y: Sí, hubo dos burbujas en su clase y lo afectó en el tema de compañeros. Porque él tiene un reconocimiento de todos los compañeros, los conoce a todos, y le sacaron a uno de sus compañeros que era el que a veces se sentaba con él. Entonces cuando llegamos, nos sentamos, mira la burbuja y me dice: ¿y Pablo?. Y Pablo quedó en la otra burbuja, y claro no le gustó nada.

Ahí hablamos con la maestra y no tuvo problema, los cambió de burbuja para que estén juntos.
Súper flexibles desde el colegio.

E: Bueno, mil gracias por la entrevista. Nos vemos.

ENTREVISTA N° 5

24/02/22

E: (...) Primero son unas preguntas para conocerte ...¿cuántos años tenes?

F: 24 años.

E: ¿Hace cuanto sos AE?

F: Desde el 2019, hace 3 años.

E: ¿Cuál es tu formación?

F: Psicopedagoga, ya me recibí y estoy haciendo la licenciatura.

E: ¿A qué grado asiste el chico que acompañaste?

F: En 2020 hizo 2° y en 2021 3°.

E: ¿Y por dónde trabajas? ¿en qué localidad?

F: Trabajo por Moron.

E: ¿Con algún centro?

F: No, trabajo con una escuela especial.

E: ¿Cómo fue la modalidad de trabajo en estos años?

F: En 2020 fueron dos semanas presenciales, que fue un gran cambio porque empezaba primer grado y era nuevo edificio, nueva maestra, fue una adaptación a la que no llegó a completar. Y en 2021 arrancó presencial, se volvió virtual y después se volvió a lo presencial. Arrancaron por burbujas, la mitad del grado iba una semana sí y la otra no. Cuando llegaba el viernes que se adaptaba a ir al colegio, se volvía la semana virtual y el lunes era volver a arrancar.

E: ¿Cómo eran esas semanas virtuales?

F: No tenían meets todos los días, tenían una plataforma llamada edmodo que subían las actividades, o videos, o alguna clase de las especiales porque la docente estaba dando clases en ese momento.

E: Vamos a hacer tres bloques de preguntas, un eje orientado a tu trabajo con el chico, otro orientado a tu trabajo con la familia y otro con la institución educativa. Primero queríamos saber qué recursos o herramientas usaste vos para favorecer la inclusión educativa de este chico?

F: ¿Todo en pandemia no? Se usó mucho la videollamada, hacíamos un día de videollamada fijo en el que se trabajaba uno a uno con el nene. Era una videollamada aparte, además de las de la clase en las que participaba. Es importante trabajar a la par de la maestra, que te incluya y poder ser una docente más que trabaje con ella para tener contacto con todos los nenes.

Hubo que cambiar muchas de las actividades que ellos hacían, se usaron aplicaciones de jueguitos que se llama árbol ABC. Esta página tiene un montón de juegos, es por edad y puedes variar la dificultad. Se trabajó un montón con los papás también, era necesario que ayuden a mantenerlo sentado en la silla porque con las videollamadas no quedaba otra, también para ayudarlos a escribir.... Se les imprimían muchas fotocopias si era necesario y trabajaban con eso.... estoy pensando qué más pero creo que agotamos recursos igual.

E: Si, en los años de pandemia se requirió de mucha creatividad.

F: si, ya no sabíamos qué mas hacer. La videollamada es lo que más se usó. Muchas veces hacíamos videollamadas a contraturno nosotros solos, algún día que no le coincida con las terapias. Con ellos hubo que diagramar que no le coincidan todos los días.

E: ¿y sentís que se presentó algún obstáculo o dificultad para este chico en estos años de pandemia?

F: si, era imposible llegar desde acá... tampoco tuvo trato con sus compañeros. Tiene TEA y habíamos estado trabajando mucho el trato con los compañeros y la interacción, pero se empezó a perder. Por zoom no hablaba, se dispersaba fácilmente. Es muy difícil mantener la atención en una videollamada... más para un nene que tiene todos los juguetes al lado, y al estar en su casa también. En lo pedagógico también hubo dificultades, no solo hubo que enseñarle al nene sino enseñarle a la madre cómo enseñarle al nene. Explicarle cómo era el método de enseñanza, que no se repita el abecedario sino que busque otras estrategias. Fue difícil y se notó que no pudo lograr lo mismo que si hubiera estado en el aula. Si hubiera estado en el aula hubiera avanzado mucho más. Cuando volvimos avanzó más.

E: ¿Cómo fue la adaptación de este chico al uso de la tecnología, por ejemplo a la plataforma virtual de la que nos hablaste?

F: Costó porque la mamá no sabía usarla. Yo trataba de compararla con otras cosas, como facebook pero la mamá no tiene facebook. Y entonces había que enseñarle a ella para que le enseñe a él. Una vez que él le agarró la mano y la empezó a usar, me enseñaba cosas a mí. “Si apretas acá te deja pintar en zoom...”. En eso se enganchó y le gustaba explorar las cosas de la computadora.

E: Entonces ¿consideras que la tecnología fue un potenciador o un obstáculo para la inclusión educativa?

F: No se, no podría decir que es o blanco o negro. Trajo cosas buenas, cosas que le llamaban la atención y podía apretar las teclas del teclado, que lo pueda manejar él. Pero al mismo tiempo lo que es interacción social se complicó bastante, no es lo mismo. Porque volver y ya no podía abrazar a sus compañeros, ni abrazarme a mí si le pasaba algo. Eso fue difícil.

E: ¿Alguna de estas cosas virtuales pueden utilizarse en un futuro?

F: Para mí sí, todo lo que es video o alguna actividad extra, o alguna tarea así a los neños los engancha más que la típica fotocopia que nosotras hacíamos.

E: ¿Cómo lo ayudaste a él para organizarse con las rutinas y horarios escolares?

F: A ver...en la casa estaban muy organizados. Si alguna vez se olvidaban de mandar la tarea yo mandaba recordatorio, era mucha coordinación con la mamá. “mira subieron tal cosa, acordate de enviar esto”. No hizo falta poner un calendario por ejemplo. Sí les sugerí que se tomen un tiempo del día para hacer la tarea y que lo tomaran como la escuela. Como si él fuera a la escuela, se conectaba, hacía la tarea... que no pierdan esa rutina pensando que íbamos a volver pronto. Pensando en que cuando volvamos al colegio se iba a tener que levantar a las 7 y volver a adaptarse a ese horario.... todo esto en 2020 pensando que eran unas semanas y ya volvíamos. Todo lo que es cambio hay que anticipárselo porque es un lío.

E: ¿Cómo fue la participación de él en las clases estos años?

F: En lo virtual, no hablaba mucho... sí cuando algo le interesaba o lo sabía quería comentar y hablaba pero muy poquito. Es muy vergonzoso él. Con la docente de 2021 no había hecho un

buen vínculo entonces costaba todavía más. La timidez, el miedo a hablar, a sentir que mostraba que no sabía...Decía una palabrita, o mostraba un dibujito.

En la presencialidad tal vez se animaba un poco más, pero al no leer o al tener actividades adecuadas solo le mostraba a la maestra y no lo decía en voz alta.

E: Genial, ¿se buscó incentivar la participación de él?

F: En el 2021 tenía una docente muy estricta, con un tono de voz muy alto que se enojaba bastante y eso no favorecía. Él le tenía miedo a la maestra. La inclusión era un “como si...” de la parte de la docente no había mucha inclusión, decía que no estaba preparada... No se necesita preparación para incluir una persona. Yo lo que hacía era alentarle con un refuerzo positivo, “esto lo hiciste re bien”, siempre buscando lo positivo. Remarcar lo bueno, no decirle que algo está mal, sino lo mejoramos, lo cambiamos, por qué no lo hacemos de vuelta. La docente si le decía “no, esto está mal”. Ahí se ponía triste, se angustiaba mucho, se ponía a llorar. Pero de mi parte era lo positivo, y sino probamos con otra actividad. Y si no hay ganas nos ponemos a leer un rato o a jugar y después volvemos a la actividad. Los sellitos también, todo desde lo más mínimo, si le regalabas un dibujito se iba super contento e intentaba más. Aparte esto también que descubrió que podía escribir el nombre de su amigo ponele y lo podía escribir si vos le dictabas la letra, se sentía muy bien, como mirá lo que puedo hacer.

E: ¿Y cómo trabajaron la motivación? con esto de los sellos o los dibujos.

F: Sí, con esto de los sellos y el hablarle. Al principio era el pulgar para arriba, se sentía que lo estábamos aprobando y daba más. O cuando le festejaba algo...a la mamá también le tuvimos que enseñar. Ella decía “el dibujo tiene que ser un perro y esto no es un perro”, pero bueno ese es su dibujo, para él eso es un perro. Ahí fue todo cambiando, todos diciéndole vos podés. Obviamente su predisposición era otra que ante el “mal” o “que feo tu dibujo”. Tampoco mintiéndole, si hace una raya no es un perro.

E: Ahora vamos a pasar al bloque de preguntas más relacionadas a la familia. ¿Cómo mantuviste el contacto y la comunicación con ellos?

F: Por wpp, por teléfono solo si teníamos que hablar de algo muy puntual y fueron muy pocas veces. En las videollamadas que hacía con él la mamá se quedaba un ratito y hablaba conmigo.

E: ¿Con qué frecuencia se comunicaban?

F: Todo el tiempo jajaja. En el año de pandemia mi celular no paraba. Al principio adaptando las actividades era todos los días, de lunes a viernes. Después trataba de que sea dos veces por semana, poniendo restricción de horario en el horario escolar.

E: ¿Cómo consideras que fue la predisposición de esta familia para poder acompañarlo?

F: Bien, todas las indicaciones que uno le daba las trataban de llevar a cabo y sino preguntaban cómo podían hacerlo. Fue difícil para ellos llevarlas a cabo, pero bastante bien. E: ¿Qué acciones realizaron en conjunto vos con ellos?

F: No me acuerdo de algo puntual, para decirles hice tal cosa. Había que explicarles, no desde el lugar de saber, pero explicarles cómo hacer las dinámicas. Por ejemplo si la mamá no sabía cómo explicar las sumas, bueno ...”tenes en tu casa palitos, fósforos, autitos”. Era todo pensar en conjunto, yo estaba lejos y no sabía que tenían. Si no había recursos la madre los compraba, tenían esa posibilidad. Siempre fue trabajo en equipo.

E: ¿Pudieron establecer con la familia algún lugar tranquilo para que se conecte a los zooms de la escuela?

F: Si, lo tuvimos que hacer porque al principio estaba en el escritorio pero se distraía con las cosas del escritorio y con sus juguetes de atrás. Decidimos pasarlo al sillón, a la parte donde no había otra cosa para hacer más que sentarse. Ahí o en el comedor de la cocina. Donde no había tantas cosas para distraerse, su atención era muy poca.

E: Nos queda solo un bloque más en relación al trabajo con el colegio... un poco nos contaste ya de la docente que tuvo. Contanos un poco más cómo fue tu vínculo con los directivo y los docentes.

F: Con los directivos super bien, bien predispuestos. No es mucho el trato que se tiene con ellos, es más lo administrativo, algún informe o reunion. Pero en pandemia no hubo mucho, todos ponían la excusa de que era un caos. Y se perdía un poco todo, se perdía un poco la inclusión en pandemia... en general lo digo. Los directivos bastante presentes, lo conocían al nene, bien predispuestos.

En cuanto a la docente en 2020 fue un amor, lo conoció las dos primeras semanas presencialmente y trataba de incentivarlo en el zoom. Si no hablaba le preguntaba y lo llamaba. Le preguntaba por sus actividades y le daba tiempo para que de una respuesta. Super bien

predispuesta, me mandaba las actividades a tiempo, aceptaba las orientaciones y proponía actividades nuevas.

Con la docente de 2021 hubo muchas dificultades. Primero yo para establecer vínculo con ella, si tenes un buen vínculo es más fácil para el nene. Era una docente que creo estaba muy estresada, con un tono de voz alto, los retaba mucho a los chicos. Se portaban mal pero ella gritaba muchísimo. Él no pudo generar un vínculo y a mi me costó un montón. No lo incluía en la clase, no me mandaba las actividades. Dejaba que yo me haga cargo de él. Haciendo un como sí, dejo que entre el chico con su acompañante pero no genero una inclusión de verdad.

E: Bueno.. última pregunta ¿hubo algún cierre de burbujas en estos años? ¿Afectó de alguna manera la forma en la que se venía trabajando con él?

F: Sí, una vez sola. Después se agruparon las burbujas y fueron todos juntos. Y el cierre de burbujas no afectó porque estaba todo muy bien preparado, las actividades seguían llegando igual, la interacción social se frenaba un poco, pero todo seguía marchando igual.

Lo único que pasó es que él se aferró mucho a dos nenes que quedaron en la otra burbuja, yo pedí el cambio de burbuja pero me lo rechazaron. Así que cuando volvieron al colegio entraba más contento.

E: Bueno muchas gracias florencia, nos mantenemos en contacto por cualquier cosa. Nos sirve un montón este intercambio.

ENTREVISTA N°6

24/02/2022

E: Bueno, vamos a empezar con unas preguntas para conocerte más, son más informativas.
¿Cuántos años tenés?

J: Tengo 34.

E: ¿Hace cuánto sos acompañante?

J: Yo me recibí en el 2017, así que en el 2018 ya arranqué como acompañante.

E: ¿Cuál es tu formación?

J: Psicopedagogía.

E: ¿Dónde trabajaste, en qué zona realizaste el acompañamiento?

J: En 3 de Febrero y en Morón.

E: ¿Y trabajás con algún centro o el acompañamiento fue de manera particular?

J: Por centro.

E: ¿En 2020 y 2021 con quiénes trabajaste?

J: En 2020 y 2021 acompañé al mismo nene. En 2020 hizo sala de 5 y en 2021 primer grado.

E: ¿El colegio es de gestión privada o pública?

J: Privada.

E: Y si podés contarnos... a ver, como nuestro trabajo está centrado en primer ciclo nos vamos a enfocar en lo que fue 2021. ¿Podés contarnos cómo fue la modalidad de trabajo del colegio ese año?

J: El 2021 fue con el método de burbujas, osea que él iba una semana presencial y una semana virtual, más o menos hasta mayo. Después empezaron a ir todas las semanas y terminaron el año con el grupo unificado, ya no con el sistema de burbujas, haciendo el horario completo. Pero bueno, al principio si fue de manera alternada, presencial y virtual, y a mitad de año empezó con la presencialidad plena.

E: Bueno, ahora vamos arrancar con un bloque de preguntas relacionado a tu trabajo con el niño que acompañaste. ¿Qué recursos o qué acciones realizaste para la inclusión educativa?

J: El nene que acompañó tiene diagnóstico de autismo, y sus dificultades estaban más bien en lo que era la socialización y el intercambio con pares. Y todo lo que tiene que ver con el contenido estaba incluso más adelantado que su grupo, él empezó primero ya sabiendo leer y escribir, terminó primero empezando a escribir cursiva, cosa que sus compañeros todavía no habían logrado. Así que los mayores desafíos estaban en el intercambio con pares. Entonces la primer parte como que se hizo complicada, porque al tener el tema de virtualidad-presencialidad él estaba acotado a los otros 5/6 chicos que estaban en su burbuja, que justamente no era con los que más se llevaba por fuera del colegio. Entonces fue como otra vez revincularizarlo con chicos con los que por ahí no tenía tanto contacto. Básicamente las estrategias que fui utilizando fueron en los momentos de recreo, donde por protocolo no podían correr, no se podían tocar... La primer parte del año fue bastante difícil, porque habían muchas cosas que no podían hacer, y chicos que no se vieron en sala de 5 en primer grado están como desesperados por interactuar con el otro.

Así que bueno, la idea fue pensar, proponerle a la maestra distintos juegos que sean más reglados por ahí sentados pero que sean bien para intercambio grupal. Así que las estrategias fueron esas, presentarles juegos que sean de su interés para tratar de que empiecen a vincularse y socializar de otra manera.

E: ¿Qué obstáculos viste que se presentaron para la inclusión de este chico?

J: El tema de los protocolos, de las nuevas reglas, fue algo que costó, le costaron a todos. Pero bueno, a él le costó un poco más. Esto de la comunicación se hizo complicada, más lo que es la comunicación... no el lenguaje en sí, pero sí todo lo que tiene que ver con lo social, con la interacción.

E: ¿Eso sucedía tanto en la presencialidad como en la virtualidad? ¿O la virtualidad también fue un obstáculo?

J: La virtualidad al principio él estaba súper enganchado, porque era todo nuevo. Costó esto de por qué si otra vez volvemos a la escuela no puedo tocar a mi compañero, correr con mi compañero. La virtualidad marcaba más esa distancia que había que tener y estas normas a respetar, que en la presencialidad se tornaba confuso.

E: ¿Cómo fue la adaptación al uso de la tecnología? ¿Fue necesaria una adaptación?

J: No, la verdad que no. Hacíamos Zoom con la maestra, yo participaba de los Zooms de clases y después teníamos encuentros nosotros que eran para realizar cosas lúdicas o cosas particulares que él necesitaba trabajar. La verdad que con la tecnología súper bien. Personalmente yo sí me tuve que capacitar.

E: ¿Qué herramientas tecnológicas utilizaste?

J: Canva, Genially, Zooms, a veces hacíamos videollamadas cortitas por WhatsApp.

E: ¿Consideras que el uso de la tecnología fue un obstáculo o un potenciador para la inclusión de este chico?

J: No... para el caso de XX me parece que sirvió bastante. Si hay que ponerse a comparar, obviamente dentro de lo que es el TEA no fue posible para todos, pero en este caso estuvo bueno. Me parece que la tecnología fue una herramienta súper útil.

E: ¿Interviniste en la organización de las rutinas / horarios?

J: No fue un tema a trabajar. Trabajamos en el primer tiempo por una cuestión de organización... en el primer tiempo le costaba mucho quedarse toda la jornada porque empezaba a extrañar a los papás, entonces usábamos una hoja con los días de la semana marcando el orden de las materias por una cuestión de hacerle más amable el transcurso de la jornada. Como una manera de anticipar, pero no de organizar.

E: La siguiente pregunta era si participaste de los Zooms, y ya contaste que sí.

J: Sí.

E: ¿Cómo fue esa participación?

J: Y, mirá, en general un poco auxiliar de la maestra sobre todo en la primer parte del año. Ellos tuvieron un primer grado un poco complicado porque la maestra estuvo...bueno cuando ellos volvieron a la presencialidad plena la maestra se tomó licencia. Y estuvieron con varias docentes, hasta que agarró una docente que se quedó con ellos hasta fin de año. Así que fue complicado el feedback con la docente, fue complicado tener un buen ida y vuelta con la docente. Participé de todas las clases que se dieron virtualmente, a veces con más o menos participación pero estuve presente.

E: ¿Identificaste algún cambio en el uso de recursos para tu trabajo durante la pandemia que pueda ser utilizado a futuro?

J: Yo creo que la tecnología sí me parece que debería para algunas cosas... siempre con el rol del docente que esté a cargo mediando para su buen uso. A mí me parece súper positivo. En cuanto a lo que se cambió, todo lo que tiene que ver con la contención de los chicos, si se cambió bastante. Al principio había mucho temor de contagio, de los docentes, de los nenes, pero se notó la necesidad por falta de contención, del abrazo, de tocar, necesidad de contención física.

E: ¿Cómo fue la participación de XX en las clases tanto presenciales como virtuales durante el 2021?

J: En las virtuales lo agarró acostumbrado del año anterior y cansado. Una vez que empezó el sistema mixto de presencialidad su participación en Zoom fue cada vez menos, porque no quería, ya quería la presencialidad. En clase es súper participativo, él pregunta, corrige a la maestra si se equivoca en algo, es muy curioso y le gusta preguntar todo. Es súper participativo sin necesidad de que uno lo esté incentivando.

E: ¿Y en la virtualidad tuvieron que buscar alguna manera para incentivarlo?

J: Desde el rol de la maestra... por ahí también estuvo un poco la intervención mía ahí, que a veces él quería participar y eran 30 en el Zoom y se complicaba. Entonces ahí charlaba con la maestra y también trabajar la capacidad de espera en XX, porque después de un año de virtualidad donde se trabajaba a su ritmo y se hacía a su ritmo a después aprender a esperar a que los otros contesten, que no siempre él contesta primero.

E: ¿Cómo trabajaste la motivación?

J: Usábamos desafíos, por ejemplo que se arme un ta-te-ti y que desafíe al compañero... En la virtualidad tuve más libertad de proponer lo que yo creía o consideraba que le servía más, y de ahí por ahí se hacía extensivo a otros compañeros. En la presencialidad estas como más sujeto a lo que dispone la docente, y tenés que pensar en base a lo que propone la docente adecuar la intervención. Como motivación usamos muchos libros de cuentos también, y se pudo leer en grupo también.

E: Ahora pasamos a otro bloque de preguntas más relacionado con tu trabajo en conjunto con la familia. La primer pregunta es: ¿Cómo mantuviste ese contacto? ¿Por qué medios?

J: Sí, por todos los medios. LLlamadas, mails, WhatsApp. La verdad es que es una familia que se preocupa y se ocupa mucho con todos los profesionales que trabajan con XX. Son súper cumplidores, están siempre muy atentos, y las comunicaciones en el 2020 eran día por medio y en el 2021 también, por ahí la semana que tenían virtualidad organizabamos un poco más. Es una familia con la que se puede trabajar muy bien, están siempre pendientes, siempre preguntan y siempre están en tema, les gusta saber en qué estamos digamos.

E: Buenísimo, ¿hicieron alguna acción en conjunto con la familia?

J: En conjunto.. y siempre íbamos charlando. En la virtualidad las actividades casi siempre eran anticipadas a la familia y a los profesionales. Pero siempre hay un intercambio para que ellos me cuenten como lo ven a XX, en qué anda en su trayectoria terapéutica.

E: ¿Tuviste que intervenir para que XX tenga un espacio tranquilo para las videollamadas? ¿Cómo se organizaron con eso?

J: No, eran super puntuales con los Zooms. El momento de Zoom siempre estaba como muy bien estructurado.

E: ¿De qué manera coordinaron los horarios con la familia para que él pueda conectarse a las videollamadas?

J: Bueno, siempre se avisaba con anticipación las videollamadas de la semana, y después coordinábamos en base a los horarios que tenían ellos, porque por ahí algún día justo tenía una terapia y ahí no hacíamos la videollamada.

E: ¿Cuando le tocaban las clases virtuales se sumaba a la clase con todos?

J: Cuando tenía virtualidad la otra burbuja tenía presencialidad, y la maestra no hacía Zoom, mandaba las actividades. Y ahí estaba el mensajito con la familia y lo que no llegaba a hacer con la mamá lo resolvíamos en algún Zoom.

E: ¿Alguna vez tuviste que hacer algún encuentro post horario de clases?

J: No, en general siempre tratamos con la familia de que sea en el horario de la clase. En alguna cuestión muy puntual sí tuvimos que hacer por fuera del horario, pero muy pocas veces.

E: ¿Trabajaste en conjunto con la familia la motivación e interés de XX?

J: Sí, siempre le pregunté a los papás para saber su interés. Por ejemplo en 2021 estaba copado con el impostor y lo usamos para la organización de los días, cada día que pasaba íbamos moviendo al impostor un casillero. En la casa también usamos un organizador para trabajar el tema de emociones, de expresión de me gusta/no me gusta o de cómo se sentía. entonces él elegía un momento del día, ya sea en la escuela o en la casa y escribía como se sentía. Escribía que cosas le habían gustado, que cosas no le habían gustado, qué cosas le habían enojado, y esa ficha sí iba a la casa, al consultorio de las terapeutas... era algo que usábamos en todos los espacios.

E: ¿Cómo fue tu vínculo con el colegio, con los directivos y los docentes, mientras hacías el acompañamiento?

J: El vínculo fue terrible. A principio de año fue como un hermetismo tremendo, la verdad que costó. Me encontré con una primaria totalmente distinta a lo que es jardín, aunque era el mismo colegio. Con la docente se complicó por un tema que me excedía, y con los directivos fue una primer parte del año muy complicada porque estaban muy a full con el tema de protocolo, normas, bajadas, fijarse que las docentes cumplan, que los chicos cumplan... fue como un desborde de todo eso. Entonces como que no se pudo establecer el diálogo desde el primer momento, y en la segunda parte del año se aflojó un poco. Pero bueno, son gente como muy a las

corridas, y a veces no generan muchos espacios de intercambio con las acompañantes o con las maestras.

E: ¿Hubo algún cierre de burbujas durante el 2021? Si lo hubo, ¿afectó el modo en que se venía trabajando?

J: No hubo, a nosotros no nos tocó.

E: Bueno, con eso terminamos con las preguntas, muchas gracias.