

## Mitos acerca de la Educación Inclusiva y la Pandemia: Un Abordaje en la Formación Continua: ¿Barreras y Oportunidades para la Enseñanza?

### Myths about Inclusive Education and the Pandemic: An Approach in Continuous Training: Barriers and Opportunities for Teaching?

María Alejandra Domínguez \*

CONICET, *EcientTec*: UNCPBA-CIC, Argentina  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

#### DESCRIPTORES:

Educación inclusiva  
Pandemia  
Significados  
Barreras  
Oportunidades

#### RESUMEN:

El presente artículo se inserta en el campo de la formación docente continua. Se indagan los significados de un grupo de docentes acerca de si el contexto de pandemia produjo modificaciones en lo que entienden/asumen/significan como Educación inclusiva y sobre el desarrollo de estrategias didácticas. Se parte de asumir que la interrogación de la experiencia y de la trayectoria profesional a partir de la narrativa abre la posibilidad de indagar y sistematizar procesos de reelaboraciones de las estrategias docentes. Se realizó un análisis en dos dimensiones: las barreras y las oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje. En el estudio se identificaron posibilidades para la acción, como las oportunidades, así como culpa y falta de formación que se convierten en barreras para diseñar estrategias. Asimismo, se analizaron características de las estrategias didácticas donde la creatividad y la audacia del docente abren un camino de posibilidades para los/las estudiantes con y sin discapacidad y se identifican aproximaciones a metodologías activas, centradas en las personas que aprenden.

#### KEYWORDS:

Inclusive education  
Pandemic  
Meanings  
Barriers  
Opportunities

#### ABSTRACT:

The present article takes part in the field of continuous teacher training. We examine a group of teachers' meanings when asked about whether the context of the pandemic has generated any changes in what they understand/assume/mean regarding inclusive education and in their development of didactic strategies. We start from the basis of assuming that the questions about their experience and personal career starting from the narrative unlocks the possibility to inspect and systematize processes for reworking teaching strategies. We conducted a two-dimensional analysis: the barriers and the opportunities in teaching and learning. The study identified possibilities for action, such as opportunities as well as guilt and lack of training that become barriers when trying to design strategies. Additionally, we analyzed characteristics in didactic strategies where the teachers' *creativity* and *audacity* open a path of possibilities for the students with and without disabilities, and identified approaches to active methodologies, centered on the people who learn.

#### CÓMO CITAR:

Domínguez, M. A. (2022). Mitos acerca de la educación inclusiva y la pandemia: Un abordaje en la formación continua: ¿Barreras y oportunidades para la enseñanza? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 59-73.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100059>

## 1. Introducción

La pandemia que atravesó (atravesó) la población mundial tuvo (tiene) diferentes impactos en lo social, la economía, la salud, la educación...no hay dimensión de la sociedad que no se haya visto atrapada y tensionada. La educación representa uno de los principales procesos que sufrió abruptas interrupciones, variados desajustes y tuvo la oportunidad de reinventarse...En esta situación se asume el reto dentro de la formación docente continua, trabajar en temas de Educación inclusiva en tiempos de pandemia. Fundamentalmente se acompañó a los docentes cursantes de una Diplomatura Universitaria Superior: Enseñanza de la Física en la Educación Secundaria<sup>1</sup> en los procesos que atravesaban a partir del ajuste de dispositivos pedagógicos que se desarrollan en el trayecto formativo. En este espacio se vienen desarrollando procesos de descripciones, narraciones y reelaboraciones, con los docentes cursantes en pos de hacer conscientes los significados asociados a determinadas experiencias. Se presenta el análisis realizado a una de las actividades en la que los docentes tenían que elegir un mito de entre tres sobre Educación inclusiva y pandemia, alojados en Twitter de la profesora e investigadora Pilar Cobeñas<sup>2</sup> (). El objetivo de la propuesta es intentar desocultar la expresión para conocer lo no dicho, lo sugerido, lo implícito (Bardin, 1986) de tal manera que se permitan repensar las estrategias didácticas y las prácticas de enseñanza.

La discusión que se presenta se enmarca en un enfoque interpretativo y tiene como objetivo la comprensión de los significados acerca de si el contexto de pandemia produjo modificaciones en lo que entienden/asumen/significan, un grupo de profesores en formación continua, como Educación inclusiva y el desarrollo de estrategias didácticas. Se asume la postura de Bruner (1997) por la cual los significados se comprenden como construcciones consensuadas entre el hombre y la cultura en la que se halla inmerso. La población está formada por 15 profesores que dictan clases de Física en la educación secundaria con formación inicial de profesor en Física, Matemática, Biología y Química.

En este estudio se procuró identificar las barreras y las oportunidades para la participación y el aprendizaje que recuperamos de Booth y Ainscow (2000) y de Cobeñas (2020). Las barreras son propias del contexto en particular de pandemia, así como se reconocen las impuestas por el sistema educativo y por las propias concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. A partir de las voces de los profesores cursantes se identifica el nuevo escenario como oportunidades diversas donde la creatividad del docente y en algunos casos su audacia, se despliegan en nuevas posibilidades para los estudiantes al rediseñar y repensar estrategias didácticas centradas en quienes aprenden, propias de las metodologías activas. Como barreras se identifican la formación recibida, aunque todos señalan que no fueron preparados para la enseñanza en la virtualidad ni para el aula heterogénea, algunos/as superan esa instancia y comparten sus decisiones: búsqueda de trabajo con otro, a veces en equipos de orientación escolar, otras en colegas y amigos con otras profesiones. Otro rumbo

---

<sup>1</sup> <https://www.defes.exa.unicen.edu.ar/>

<sup>2</sup> <https://twitter.com/pilitacobe/status/1268262032920412161/photo/2>

señalado es continuar los estudios y acceder a trayectos de formación continua donde nuevamente se presenta la oportunidad de escucharse, leerse y reconfigurarse.

## 2. Revisión de la literatura

Se sostiene que aceptar la heterogeneidad del aula requiere asumir una Educación inclusiva, repensar la enseñanza como una respuesta urgente. En ese sentido quedaría atrás el mandato original de las escuelas (originado en el siglo XIX) de homogeneizar a la población. “Así, la homogeneización fue considerada, durante mucho tiempo, como un medio para ofrecer igualdad de oportunidades” (Anijovich, 2014, p. 20). Claro está, que al decir queda atrás es más un sinónimo de deseo que de realidad. Conforme a Anijovich (2014) desde las últimas décadas del siglo XX se identifican propuestas y enfoques en pos de superar esa mirada homogeneizadora, reconociendo las diferencias “...surgen aportes de investigaciones realizadas por disciplinas como la antropología educativa, la sociología de la educación, la psicología cognitiva y las neurociencias” (p. 21). Desde el campo de las políticas públicas, con la Ley de Educación Nacional Argentina 26.206, se identifica a las personas como sujetos de derecho independientemente de su cultura, género, religión, origen y la educación es definida como un derecho personal y social, garantizado por el estado. (Sánchez y Zorzoli, 2021a, p. 25). Esto indica cuántos aspectos de las prácticas educativas, y en particular, las de enseñanza necesitan revisarse, repensarse y reconceptualizarse a la luz de esta nueva perspectiva. Es decir, esas prácticas en las que durante mucho tiempo se ha definido cómo los estudiantes se acercarán al conocimiento, asumiendo que lo harán de la misma forma y al mismo tiempo. Esto refiere entonces a considerar la diversidad de las trayectorias de los estudiantes desde la cultura en la que están inmersos, las creencias, los modos de comunicación, los estilos de aprendizaje, entre otras, y también como proponen Sánchez y Zorzoli (2021b) las trayectorias entramadas, “...entendiendo como tales a los caminos/recorridos que definen el tránsito de un actor educativo en el proceso...” (p. 98).

Cobeñas (2020) expresa que en las escuelas bonaerenses se sostienen prácticas y culturas que producen formas de exclusión educativas. Explícitamente:

*hemos encontrado que en todas las formas subyacen supuestos pedagógicos que ponen énfasis en las imposibilidades del alumnado y que niegan o devalúan los procesos de enseñanza, al identificar y clasificar el estudiantado en educable e ineducable. (Cobeñas, 2020, p. 79)*

La sanción de una ley no garantiza su aplicabilidad, es necesario un trabajo con los docentes, en pos de acompañar prácticas más inclusivas. La formación inicial y continua se puede problematizar incorporando espacios de discusión y de construcción conjunta. En esos espacios "El docente mantiene un diálogo interactivo con la situación, la lee y la entiende, y descubre en ella aspectos nuevos, creando nuevos marcos de referencia y nuevas formas de entender y actuar frente a la realidad" (Celman, 1993, p. 13). En ese sentido se asume que el docente no puede realizar en soledad esos procesos y que se vuelven más ricos cuando se realizan en ciclos de descripción, narración y reelaboración mediados por las oportunidades de discusión. Así es como se acompaña a los docentes a interrogar sus prácticas y sus experiencias desde marcos teóricos y luego a interrogar a los marcos desde sus propios significados, se trata de un proceso cíclico que podría permitir transformar las concepciones y los supuestos desde adentro...o al menos hacerlos explícitos.

Al tratar de conocer y comprender la enseñanza, suprimiendo la división atomizante entre quienes producen los conocimientos y quienes los “aplican”, “el cambio surge desde adentro, a través de una nueva descripción de la práctica (...) que sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos” (Mac Ewan, 1998, p. 50).

Para ese trabajo cíclico se acudió al abordaje y la discusión de mitos en educación, especialmente relacionados con Educación inclusiva y la pandemia. Se asume “mito” como aquellas construcciones que cada sociedad va realizando, que se conciben como verdades y se transmiten de manera verbal y no verbal.

Las barreras se definen como los obstáculos del tipo sociales, institucionales, materiales, económicos, educativos, etc. que impiden que las personas puedan participar de la sociedad y en diferentes esferas, en particular en este estudio, la educativa. En este sentido Booth y Ainscow (2000) expresan que “...las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (p. 7). Las oportunidades se delimitan como las ocasiones gestionadas, las posibilidades y las condiciones que necesitan diseñarse para que todos puedan participar, y en el contexto educativo aprender. Cobeñas y otros (2017) señalan que “al remover las barreras se abren posibilidades...” (p. 51).

### 3. Método

La siguiente comunicación se enmarca en un estudio más amplio que busca caracterizar los elementos que favorecen y/o obstaculizan la enseñanza de Ciencias Naturales y de la Matemática en aulas heterogéneas, así como las estrategias didácticas que se proponen y desarrollan. Esta propuesta parte de asumir que el trabajo con otros, de manera colaborativa, representa un puente, una mediación para repensar las prácticas de enseñanza (Domínguez y Stipcich, 2018; García et al., 2017). En ese sentido el estudio se desarrolla teniendo en cuenta un trabajo colaborativo con el equipo de cátedra del trayecto formativo mencionado y con los docentes cursantes.

La población con la que se trabaja proviene del trayecto de formación continua donde los docentes cursantes tienen diferentes grados de experiencia, entre 1 y 15 años de antigüedad en el nivel de educación media, son profesores<sup>3</sup> de Física, Biología, Química y/o Matemática y trabajan en diferentes instituciones escolares de la Argentina (gestión estatal, subvencionados y privados). Es así como el estudio dialoga con prácticas de investigación que hacen uso de las narrativas como medio para comprender los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias (Alliaud, 2010; Alliaud y Suárez, 2010; Jay, 2009; Mac Ewan, 1998). La investigadora realiza encuentros frecuentes con el equipo de la cátedra y discuten conjuntamente el diseño de las actividades, así como las intervenciones, los comentarios y las sugerencias que se realizan en las producciones de los docentes en cada uno de los movimientos de idas y vueltas del material.

El análisis que se presenta se realizó con el siguiente corpus: se cuenta con registros narrativos de los docentes en archivos compartidos, los cuales cuentan con retroalimentación. Esto es, presentan por lo menos dos interacciones, en el sentido de que cada descripción y narración es intervenida por el equipo de cátedra y luego vuelve al docente cursante con comentarios y/o preguntas. Los docentes cursantes responden

---

<sup>3</sup> Se cuenta con el consentimiento informado de cada uno de ellos para realizar este estudio.

las preguntas, amplían sus propias producciones, y reentregan el material. Posteriormente el equipo de cátedra de la Diplomatura con el que se trabaja en forma colaborativa realiza una devolución grupal en formato de vídeo rescatando los puntos identificados en los discursos y vinculando a las lecturas compartidas en las clases del trayecto. Estas tareas descritas responden a la noción de los dispositivos pedagógicos y de formación Souto (2019) y dispositivo narrativo Anijovich (2009). Se asume que la retroalimentación posibilita la incorporación de elementos teóricos que dan sustento al diseño de Secuencias de enseñanza y de aprendizaje y que favorecen la reflexión crítica de los/las docentes sobre las decisiones sobre sus prácticas de enseñanza (García et al., 2021).

En esta ocasión, como se adelantó en la introducción, se diseñó una actividad en la cual se propone la discusión de ciertos “mitos” acerca de la Educación inclusiva y la pandemia. Al decir mitos se alude construcciones realizadas por la sociedad, en este caso, en temas de educación, concebidas como verdades y transmitidas de forma verbal y no verbal. Se hace notar que, aunque se enuncian afirmaciones en calidad de tres mitos, los docentes cursantes tienen la libertad de discutirlos en sus narraciones, contradecirlos, confirmarlos, problematizarlos, enunciar ejemplos, hacerlos dialogar con la experiencia y con la teoría. La actividad, y en particular, los mitos, representan la oportunidad para desocultar lo no dicho, para expresar y hacer valer la experiencia. Los mitos que se problematizaron son los siguientes:

- La virtualidad es una barrera para la participación e interacción entre docentes y estudiantes.
- La continuidad pedagógica se “rompió” con la pandemia.
- No sabemos cómo enseñar en la virtualidad porque nos formaron para enseñar en la presencialidad.

A partir de un análisis de contenido se construyen categorías emergentes, en una visión diacrónica, producto del diálogo entre las categorías teóricas y la empiria. Es decir, las lecturas sobre los escritos y las narraciones, sobre las devoluciones del equipo de cátedra y las reentregas de los docentes permitió agrupar respuestas, identificar coincidencias, aspectos comunes y divergencias que llevó a establecer construcciones de significados. En la sección que sigue se presentan los resultados y luego la discusión donde se socializan las categorías que emergen relacionadas con las barreras y las oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje.

## 4. Resultados

Producto de la operacionalización sobre el objeto de estudio y en estrecha relación con la teoría, la discapacidad como producto de la interacción de los sujetos con el medio y el entorno en el que vive (Echeita, 2008; Echeita y Ainscow, 2011; Cobeñas, 2020; Cobeñas y Grimaldi, 2021), se realizó un análisis en dos dimensiones: las barreras y las oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje. El análisis se realizó sobre los discursos de los docentes involucrados cuando elegían entre tres posibles mitos. En general, se identifica que 8 docentes eligieron el mito #1, 6 el mito #3 y 1 los tres mitos. No hubo docente que se decidiera por el #2. Se conserva el anonimato de cada docente y por esa razón se los identifica con números.

#### 4.1. Mito# 1 La virtualidad es una barrera para la participación e interacción entre docentes y estudiantes

Con relación a este mito se identifica fundamentalmente que la virtualidad fue vivida en algunos casos como desafíos para los docentes, lo que los llevó por diferentes caminos. En algunos casos se identificaron posibilidades para la acción, es decir las oportunidades para el aprendizaje y en otros, permaneció la culpa y otras emociones como la tristeza y desazón, esto es las barreras. Es así como la profesora 11 comienza:

*mito #1 es el que me tocó más de cerca. En dos cursos en los que trabajé en la escuela pública me costó muchísimo la vinculación e interacción con mis alumnos. El no poder conectarme con ellos, charlar, me dificultó muchísimo mantener la continuidad pedagógica.*

La docente entiende que la interacción se vio interrumpida y eso es vivido con angustia y desazón. La ausencia de recursos tecnológicos, tanto del estudiantado, de las instituciones como de los docentes fue uno de los primeros obstáculos en esa continuidad pedagógica. Es así como Ceaglio y otros (2020) en tiempos de pandemia señalaban “es importante incluir a aquellos que se encuentran en condiciones desfavorables, por no disponer de recursos tecnológicos, mediante la construcción de estrategias didácticas adecuadas”. Justamente este fue el primer gran desafío para las escuelas y para los docentes quienes lo tomaron como responsabilidad personal. Sin embargo, a la hora de obstáculos hubo otros:

*Al principio porque la relación y comunicación se daba a través de un tercero y eso no me permitía saber cómo estaban, como reaccionaba con las propuestas que les hacía y sobre todo poder responder cada duda y dificultad que se les presentaba. Me da mucha pena tener alumnos que vi el primer día de clases y que luego no logré comunicarme o que dejaron directamente la institución.*

En el fragmento anterior se identifica que otra barrera representó que en algunas oportunidades la comunicación se realizaba mediante terceros y que la docente perdía el contacto con los estudiantes. Cuando en la repregunta de esas narraciones se ahondó en estas cuestiones la docente expresó que la comunicación se realizaba a través de las preceptoras<sup>4</sup> quienes eran las mediadoras entre las tareas que solicitaban los docentes y los estudiantes. Esta fue una estrategia común sobre todo en la educación media o secundaria y durante el año 2020. Por lo tanto, mantener un vínculo pedagógico resultó fuera del alcance de muchos y en esos casos queda la culpa, la tristeza, la desazón representando la virtualidad una barrera.

Por otro lado, se identificó también que algunos docentes logran resignificar los desafíos y encontrar nuevos caminos para transitar la enseñanza. En ese sentido se ampliaron los abanicos de estrategias tomando las oportunidades y la Profesora 6 nos comparte:

*Considero que la virtualidad no es una barrera, simplemente se trata dar la iniciativa a los alumnos, de forma que sean ellos los que dirijan su propio aprendizaje, que supongan un reto para los alumnos y los incentive a alcanzar su meta. Como por ejemplo actividades experimentales, esto lo relaciono con la teoría de las inteligencias múltiples, sabiendo que en el aula se necesitan valorar cada una de las inteligencias para potenciarlas.*

---

<sup>4</sup> El preceptor tiene diferentes funciones desde participar en la construcción de los acuerdos de convivencia, hasta relevar características de los grupos, acompañar sus trayectorias, entre otras. Disponibles en el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires. [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento\\_general/reglamento\\_general\\_de\\_las\\_instituciones\\_educativas.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general_de_las_instituciones_educativas.pdf)

Tal vez la pandemia nos permitió imaginarnos otros mundos y escenarios posibles y es así como el hogar se convirtió en el espacio de aprendizaje. Los docentes hicieron uso de la creatividad para imaginar cómo trabajar consignas auténticas y significativas. Alliaud (2021) plantea que la pandemia puso en evidencia la dimensión creadora del oficio del docente. Nos tuvimos que correr del espacio físico del aula escolar. Se identifican entonces oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza. La Profesora 9 comparte:

*Pude observar que muchos docentes buscan romper esa barrera de la virtualidad dando clases por videollamada e interactuando con los estudiantes mediante experimentos, ejercicios durante la clase y demás estrategias que permitan la participación de los mismos.*

En el fragmento que sigue nos encontramos que ciertos incidentes críticos, situaciones que nos enfrentan a tomar decisiones que pueden movilizarlos hacia acciones que impactan no sólo en algunos estudiantes sino en el grupo escolar, pero sin dudas impactan en la misma persona que es interpelada por la situación y se decide a obrar. Así es como la Profesora 3 expresa:

*Me sentía irresponsable y mal conmigo misma por no poder llegar a esa alumna<sup>5</sup>, por ese motivo empecé a hacer capacitaciones sobre cada una de las integraciones que formaban parte de cada grupo que tenía a cargo. De esa forma pude adquirir herramientas para poder acercarme a la mayor cantidad posible de estudiantes, con y sin integraciones.*

También se identificaron voces que expresaban que “lo que se hacía antes” no era muy inclusivo:

*¿Cuánto de lo que hacía (antes de la pandemia) era realmente inclusivo? Y no me refiero solo a las adaptaciones de acceso o de contenidos... (Profesora 2)*

La posibilidad de pensar sobre nuestras propias prácticas, y en diferentes contextos, abre la posibilidad de revisarlas y asimismo identificar algunos posibles significados de nuestras acciones y decisiones. De igual manera la Profesora 11 nos ofrece la siguiente reflexión:

*Con respecto a lo que mencionan en el mito, también estoy de acuerdo que a veces en la presencialidad se generan barreras de interacción alumno- docente sobre todo por el límite de tiempo, el miedo a la participación, a la exposición, entre otras. Pero sí, creo que son menos que en la virtualidad.*

Las barreras identificadas por esta docente, la posibilidad de gestionar un vínculo, remite a la noción de decisiones vinculadas a la faceta relacional de Basabe y Cols (2007) necesarias para acompañar la trayectoria de los estudiantes y el sostén de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. También se liga a las decisiones didácticas que las mismas autoras plantean porque representan las posibilidades de orientar el aprendizaje, definir estrategias, trabajar con los errores, con los conocimientos previos etc. y da cuenta de cuáles son los supuestos acerca de la enseñanza y del aprendizaje; en este caso para las personas con discapacidad. Broitman y Sancha (2021) problematizan las decisiones didácticas cuando se tienen en cuenta estudiantes con discapacidad en clases de matemática, señalando que en un estudio identifican que se espera que esos estudiantes repitan procedimientos o realicen actividades motoras alejándolos de la complejidad que se espera para el resto del grupo.

---

<sup>5</sup> Se refiere a una estudiante con Proyecto pedagógico individual (PPI). Resolución 311/16 Consejo Federal de Educación.

Cuando se compara la presencialidad perdida y la virtualidad:

*Al ver el desarrollo del texto la frase “muchas veces en las aulas presenciales los estudiantes con discapacidad no son escuchados porque tardan más en expresarse o porque no se les da la palabra” pude ver cómo en realidad las limitaciones para los alumnos con discapacidad están desde antes de la pandemia, pero no se exponen tanto, ni toman tanta relevancia como la falta de conectividad de algunos alumnos en esta Pandemia.*

Aquí la Profesora 15 comparte un punto sumamente rico, antes ya existían las limitaciones para los estudiantes con discapacidad, y se pregunta por qué logra notarlo/sentirlo en esta oportunidad.

*No puedo dejar de preguntarme ¿Por qué no son sacadas a la luz? ¿Por qué como sociedad no las hacemos visibles? ¿Por qué yo como agente de la educación no pude verla antes de leer este Tweet?*

La profesora logra correr su mirada, propia de otros enfoques como el médico, donde el foco de la mirada está en el sujeto que no llega/no puede/no logra, hacia ella misma como agente educativo. Skliar (2017) nos comparte cómo en una conversación con maestros la idea de la inclusión fue moviéndose hacia la noción de hospitalidad. “... que en el hospedar 333a todo otro, a cualquier otro, a otro cualquiera- sino además porque involucra una responsabilidad, una respuesta y no simplemente el establecimiento de una virtud personal...” (p. 83). Asimismo, la docente comparte cómo encontró caminos alternativos, estrategias diversas ante los desafíos:

*Siempre hablo con una amiga psicopedagoga de las situaciones que viven los chicos en las aulas, de cómo afectan estas diferencias (las hechas por los adultos, no por los niños) en sus desarrollos escolares.*

Se rescata que la docente encuentra en el otro, en este caso una amiga psicopedagoga la posibilidad y la oportunidad de *pensar con*, primeros pasos necesarios para lograr acercarnos a espacios donde todos puedan desarrollarse y aprender juntos. “*En ese pensamiento y en ese hacer compartido, enriquecemos aquello que podemos llegar a producir juntos y juntas, como también nos enriquecemos nosotros mismos, porque en esos procesos seguimos aprendiendo, nos seguimos formando*” (Alliaud, 2021).

La Profesora 1 comparte:

*Luego de cierta organización, continué trabajando con las maestras integradoras y comencé a enviar material de la materia. Alumnos con acompañantes terapéuticos se quedaron sin ellos al comienzo, lo cual era una incertidumbre (principalmente para los padres).*

La variable “tiempo” fue revisada y ajustada por todos los que entendieron que ante el desafío se abría un camino.

*Sin embargo, debo reconocer que en algunas ocasiones los alumnos que tienen un acompañante terapéutico trabajan por otro lado y socializan más con su acompañante que con sus compañeros. El comienzo de la cuarentena instaló la duda de cómo iban a trabajar aquellos estudiantes con proyecto de inclusión y si las clases virtuales iban a ser un obstáculo.*

*Ahora me doy cuenta de que estas diferencias no son tenidas en cuenta a la hora de planificar una clase convencional porque requiere modificar, preparar, adaptar, ceder tiempo y capacitarse.*

Ya Broitman y Sancha (2021) nos comparten que en variadas ocasiones los estudiantes con discapacidad que tienen maestra integradora trabajan sin la posibilidad de encuentro con sus compañeros, separados del grupo porque las tareas son diferentes, porque los contenidos son otros. Cobeñas (2021) lo problematiza de la siguiente forma, *la integración: exclusión en la inclusión*. Es decir, se permanece con la idea de que los



estudiantes deben adaptarse a la escuela y no al revés; no es la escuela la que tiene que proveer a los sujetos distintas maneras de estar, de vivir y de aprender junto con el resto. Es el caso que sigue, donde la Profesora 5 al referirse a un grupo con estudiante con discapacidad en tiempos sin pandemia:

*Una situación que como docente no supe darle respuesta, solo podía trabajar nuevas actividades mientras los demás estudiantes debatían cuestiones que él no estaba trabajando. Con este relato, quiero decir que coincido con Cobeñas en que la participación y la interacción de estudiantes con discapacidad se ve truncada tanto en lo presencial como en lo virtual.*

La Profesora 1 sigue:

*En realidad, no hay mucha diferencia entre los alumnos que con la virtualidad tienen una barrera en la participación y los estudiantes con discapacidad; ambos grupos podrán desarrollarse mejor si del otro lado hay una persona que se interesa en ellos.*

Aunque la docente señala ambos grupos, se entiende que no está excluyendo sino que diferencia para resaltar la significación. En este caso señalar las diferencias nos acerca a pensarnos con las posibilidades de aprender de manera que se ofrezcan oportunidades, escenarios y condiciones que se puedan concretar. Skliar (2017) señala que las sociedades se tranquilizan o reposan en reconocer las diferencias, pero...a cierta distancia. La docente va más allá y cruza esa distancia porque propone que del otro lado haya alguien y además esté interesado. Alguien que valore a cada uno y reconozca que tiene derecho a aprender y de hacerlo con todos. En este sentido rescatamos resignificaciones para la interacción entre docentes y estudiantes, para la Educación inclusiva.

#### ***4.2. Mito# 3 No sabemos cómo enseñar en la virtualidad porque nos formaron para enseñar en la presencialidad***

Bajo este mito se identifican algunas aristas y diferencias entre quienes parecen quedarse en las falencias de la formación, los que buscan seguir estudiando y entonces asumen la formación continua, aquellos que además logran distinguir que es necesario “cambiar la matriz y paradigma sobre enseñar y aprender” (Profesor 13) y, por último, se problematiza el trabajo docente y el acompañamiento en sus prácticas y decisiones.

La Profesora 2 identifica la no preparación y/o formación en aspectos de Educación inclusiva y en educación en la virtualidad al mismo tiempo que señala responsabilidades. También aquí se advierte un primer paso donde la mirada se coloca en los supuestos que pueden convertirse en obstáculos y barreras, aquellas ideas y conceptualizaciones tan internalizadas que obturan la mirada y nuestras decisiones.

*En la formación no recibí información sobre estrategias de enseñanza virtual, así como tampoco fui educada pensando en cómo atender las discapacidades. Pero creo que es parte de nuestra responsabilidad docente detenernos no solo a analizar los errores de los alumnos, sino nuestros propios errores y falencias para encargarnos de ellos y que dejen de constituir un obstáculo. La formación puede tener deficiencias, pero el profesorado es el primer acercamiento, la formación es permanente y es en esos espacios donde debemos buscar las respuestas a las preguntas que surgen al ejercer.*

También se identifican dos temas que se discutieron bajo los alcances de este mito, así como del anterior, estos son la creatividad del docente y su audacia y el planeamiento e incorporación de nuevas estrategias. En ese sentido proponen el trabajo en equipo, tanto para los docentes como entre los estudiantes, el uso de los archivos compartidos en un drive para el trabajo colaborativo, las experiencias del tipo caseras para el hogar,

proyectos de indagación para presentar con diferentes soportes tecnológicos. La Profesora 14 expresa:

*Quizás en la virtualidad perdimos un poco el vínculo personal, pero considero que aumentamos nuestra visión sobre el aula. Los docentes, por nuestra labor, nos enfrentamos a muchos desafíos y, con la práctica, considero que desarrollamos nuestra creatividad e ingenio para hacerles frente; y la virtualidad no fue la excepción.*

En relación con una estudiante nos comparte:

*Este año, en el curso tengo una alumna con dislexia con la que tuvimos que definir, junto a su psicopedagoga, algunos acuerdos para trabajar. En su mayoría, son los mismos que mantenía en años anteriores, pero aumentamos la frecuencia de encuentros por videollamada de manera personalizada. Además de permitirle entregar actividades en formato de videos, audios o imágenes.*

Un diseño flexible y abierto donde la estudiante puede entregar los trabajos en formatos diversos, haciendo uso de la tecnología; la comunicación personal por videollamadas con la estudiante y el trabajo en conjunto con la psicopedagoga representan puntos de partida en el proceso de enseñanza. Esto implica considerar múltiples formas de expresión del aprendizaje más allá de la clásica como puede ser el papel; un proyecto diseñado o al menos revisado con otros profesionales y la “escucha” de la estudiante. Aquí se hace un paréntesis. En las repreguntas que se realizaron producto de la retroalimentación, interviniendo para conocer y profundizar acerca de esas estrategias, sobre todo las de comunicación y la gestión de los grupos, se identifica que la mayor parte de las tareas diseñadas fueron individuales. Es decir, no se lograron agrupaciones para el trabajo en el aula virtual y en la tarea diaria. Esto lleva a otras discusiones planteadas por Moreira Simoes y otros (2020) donde señalan la importancia de profundizar en las metodologías activas, qué se entiende por ellas, cuál ha sido el flujo de la información entre profesores e investigadores y sobre todo porque el objetivo no es reemplazar nuevas metodologías más antiguas por otras más nuevas.

Un punto trascendente es el conocimiento que manifiesta la docente de la estudiante:

*A mi alumna, le gusta mucho dibujar, por lo que, aprovechando su talento, presenté varios videos con sucesivos dibujos y audios de ella, comentando sus conclusiones e ideas. Dentro de las adecuaciones que implementamos este año, fue el presentar las actividades organizadas en presentaciones de diapositivas para permitir una mejor visualización y organización.*

Cuando se indagó acerca de cómo conocía los gustos y habilidades de la estudiante la profesora comentó que fue parte de la interacción con el equipo de orientación escolar (en su denominación EOE) y de los diálogos que mantuvo por videollamada por WhatsApp en forma personal con la estudiante. La presentación con diapositivas fue una estrategia que resultó para todo el grupo, sobre todo por las condiciones de la virtualidad.

Es aquí donde el Profesor 13 vuelve a señalar, como lo han hecho otros, la importancia de considerar las “voces” diversas, los saberes que cada uno construyó y pueden colaborar para enfrentar los desafíos.

*Hace mucho tiempo que escucho y leo lo que se refiere a aprendizaje colaborativo. Hoy es un momento casi ideal para sentirnos coprotagonistas en el acto de aprender y enseñar. Tanto docente como estudiantes nos tenemos que involucrar en este tipo de competencias, ya que la realidad es tan compleja que amerita un abordaje integral. Todas las voces son importantes, tanto aquellas que conocen del tema como las que tienen dudas e inclusive las que desconocen, ya que permiten nuevos enfoques.*

Asimismo, propone un ejemplo de análisis sobre una estrategia que implementa y cómo la problematiza identificando posibles explicaciones y raíces ligadas a nuestros supuestos acerca de la enseñanza y del aprendizaje en el caso de los docentes y estudiantes.

*En este tiempo he intentado la implementación de foros, pero las ventajas que ofrecen los recursos tecnológicos no son aprovechadas en su totalidad. Posiblemente aún estén presentes matrices de aprendizajes ligadas a lo individual que no permiten que los estudiantes (y en otras ocasiones los propios docentes) compartan sus respuestas y la pongan a discutir con otros argumentos.*

Se cierra con las palabras de Alliaud (2010) “...en tanto las narraciones remiten a lo que pasó y les pasó a los sujetos en determinadas circunstancias, proporcionan un saber que abre posibilidades no sólo de informar las prácticas sino de transformarlas” (p. 6).

Aunque no hubo elección directa del mito #2, la Profesora 3 seleccionó los tres mitos y nos compartió lo siguiente:

*Hoy, pienso en mi “yo” de hace dos o tres años y me doy cuenta que no es solo eso lo que no nos enseñó el profesorado, porque es imposible abordar todas las situaciones, características y condiciones con las que nos vamos a encontrar dentro de una escuela, un aula, un grupo de estudiantes... son infinitas! Pasé por una situación en particular con una alumna con integración, luego de terminar el segundo trimestre sentí que no le había enseñado nada, ni siquiera se acordaba de mi nombre. Entonces, empecé a replantearme lo que estaba haciendo, claramente no era ese el camino*

Como se viene señalando en la línea argumental, los desafíos posibilitan buscar alternativas o estancarnos. En esta oportunidad, los desafíos de la educación inclusiva en pandemia posibilitaron identificar las oportunidades para transformarnos y transformar las prácticas y posiblemente los aprendizajes. También dejó caminos interrumpidos, trayectorias descuidadas y emociones ligadas a la soledad y la culpa.

*Me sentía irresponsable y mal conmigo misma por no poder llegar a esa alumna, por ese motivo empecé a hacer capacitaciones sobre cada una de las integraciones que formaban parte de cada grupo que tenía a cargo. De esa forma pude adquirir herramientas para poder acercarme a la mayor cantidad posible de estudiantes, con y sin integraciones.*

## 5. Discusión

Los mitos planteados representan un punto de salida para discutir y desentrañar ideas, significados ligados a las acciones y las decisiones. Se busca desocultar lo no dicho a través de su discusión.

Los discursos presentados se analizaron en dos dimensiones: las oportunidades y las barreras para la enseñanza y el aprendizaje. En el estudio se identifican posibilidades para la acción, referidas a las oportunidades y, la culpa y la falta de preparación que se convierten en barreras. En cuanto a las primeras:

El trabajo colaborativo con otras voces, con otras personas y sus saberes y experticias posibilita caminos de escucha, de reflexión y de reelaboración de decisiones y acciones. En este sentido no se puede dejar de resaltar que los docentes valoran si se posibilitan esas oportunidades. Sus voces lo señalan. Y esto lleva entonces a otra problematización permanente: las condiciones del trabajo docente. Ballesteros (2016) afirma que:

*si se pretende una educación secundaria obligatoria y de calidad es necesario generar las condiciones para implementar un modelo pedagógico que no sólo brinde mecanismos de atención a los desajustes entre las exigencias de la vida*

*escolar y las posibilidades del alumnado, sino que también se preocupe por la materialización de los Diseños Curriculares.* (p. 59)

En la educación en el nivel secundaria o media no existen espacios dedicados a la socialización de experiencias, al debate y construcción colectiva de proyectos y al estudio; mucho menos remunerados.

Colocar en escena a los sujetos que aprenden y estudiar las condiciones didácticas de las propuestas áulicas resultan un punto de salida. Las metodologías llamadas activas, el Aprendizaje Basado en Proyectos, la Enseñanza por investigación, el Aula Invertida (Flipped classroom) entre otras posibilidades que ponen en el centro de la escena a quien aprende y desplazan al docente y al contenido a lugares secundarios representan alternativas para seguir pensando la enseñanza. No es que el sujeto no fuera considerado desde otros enfoques, ya desde la década del 80 en el campo de la educación en Ciencias Naturales, por socializar un ejemplo, se viene indagando acerca de las concepciones alternativas/pre concepciones/ideas previas de los estudiantes pues el objetivo es mejorar el aprendizaje.

Otras líneas de investigación lo han representado: el análisis del discurso en el aula, de las intervenciones docentes para negociar significados donde también cobra protagonismo el sujeto que aprende. Lo que se pone en relevancia ahora es que el sujeto se convierte en el centro de su aprendizaje, el proceso también está en sus manos. Capelletti (2014) expresa que la autonomía y la metacognición representan condiciones de posibilidad y objetivos en aulas heterogéneas. Retomando las voces de los docentes cuando revisan su formación, y el acompañamiento recibido, destacamos que además de seguir formándose, y revisando sus prácticas se necesita como señala la autora anterior: “[...] un desafío para los equipos directivos formar espacios de trabajo compartidos con los profesores, donde “se ponga en acto”, también para ellos, el trabajo metacognitivo y la construcción de la autonomía” (p. 74).

En cuanto a las segundas, las barreras identificadas, se destacan la culpa, la falta de preparación en personas con discapacidad y en estrategias para desarrollar la enseñanza y gestionarla en la virtualidad.

Cuando la culpa se instala inhabilita nuevas posibilidades y se permanece en la falta de formación. Consideramos que la formación docente necesita ser revisada, sobre todo los planes y los procesos de formación pues éstos se sustentan muchas veces en supuestos contradictorios. Como señala Terigi (2021) los docentes de educación común esperan que el maestro integrador se responsabilice de la enseñanza. Sin embargo “la formación docente inicial de los MI (maestros integradores<sup>6</sup>) plantea materias específicas de la educación especial que son inespecíficas en términos didácticos”. (p.14). Entonces ni los docentes de educación común, ni los profesores, ni los maestros integradores, ni otras figuras como acompañantes terapéuticos conocen si tienen que/pueden/deben abordar la enseñanza para personas con discapacidad. Las políticas educativas no son claras, contienen contradicciones, como es el caso Ley de Educación N° 13.688/07 de la Provincia de Buenos Aires, aspecto señalado por Broitman y Sancha (2021), en cuanto al uso y significación de los conceptos de integración e inclusión. Por lo tanto, las políticas educativas y la gestión hacia el interior de las instituciones escolares se convierten en dos pilares ineludibles

---

<sup>6</sup> La aclaración entre paréntesis es nuestra.

para seguir repensando la formación docente, inicial y continua y la enseñanza en aulas heterogéneas.

## 6. Conclusiones y comentarios finales

A partir de las voces de los profesores cursantes se identificó el nuevo escenario como espacio de oportunidades diversas donde la creatividad y la audacia del docente se despliegan en nuevas posibilidades para los estudiantes al rediseñar y repensar estrategias didácticas centradas en quienes aprenden, propias de las metodologías activas.

Como barreras se identifica la formación recibida, aunque todos señalan que no fueron preparados para la enseñanza en la virtualidad ni para el aula heterogénea, algunos superan esa instancia y comparten sus decisiones: búsqueda de trabajo con otro, a veces en equipos de orientación escolar, otras en colegas y amigos con otras profesiones. Otro rumbo identificado es continuar estudiando y acceder a trayectos de formación continua donde se presenta la oportunidad de escucharse, leerse y reconfigurarse. Alliaud (2021) señala que hay que capitalizar las experiencias, lo aprendido, lo pensado...ser creadores. A partir de este estudio se propone también ser audaces en las decisiones didácticas, organizativas y vinculadas a la faceta relacional.

Sin embargo, además de la responsabilidad individual existen otros planos que necesitan ser revisados, las políticas educativas y las gestiones al interior de las instituciones escolares. Vallina (2016) expresa que la formación que han recibido los docentes es prioritariamente en contenidos sin atender los contextos y se le solicita al docente que subsane todos los déficits de manera personal siendo señalado como el culpable del déficit escolar. Herrera-Seda (2018) expresa “La formación inicial de profesores para una educación inclusiva debería transformarse profundamente y desde la raíz” (p. 19). Aprender de estas experiencias que vivimos, como la pandemia, y revisar nuestros supuestos de enseñanza y de aprendizaje representan los puntos de partida, y no de llegada, en un camino por recorrer de manera de que todos/as puedan aprender valorando nuestras diferencias. Diferencias que nos acerquen a reconocernos. Como afirma Skliar (2017):

*Si lo que se plantea al interior de las instituciones educativas es un “estar juntos” sin zozobras, perderemos lo más esencial de la vida en comunidad: una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vida, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras.*

Desafío permanente.

## Referencias

- Alliaud, A. (2010) La investigación educativa y su aporte al sistema educativo. Una mirada desde la formación docente. *Itinerarios Educativos*, 1, 4-4.  
<https://doi.org/10.14409/ie.v1i4.3924>
- Alliaud, A. y Suárez, D. (2010). *Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional*. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad de Buenos Aires.
- Anijovich, R. (2009). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (pp. 129-149). Paidós.
- Anijovich, R. (2014). Aulas heterogéneas y equidad. En R. Anijovich (Comp.), *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas* (pp. 19-34). Paidós.

- Ballesteros, L. B. (2016). El trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro. En V. Seoane (Coord.), *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado* (pp. 46-60). Paidós.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni (Ed). *El saber didáctico* (pp.125-158). Paidós.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Broitman, C. y Sancha, I. (2021). Diálogos ineludibles entre didáctica de la matemática y educación inclusiva. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coords.). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (pp. 105-207). EDULP.
- Ceaglio, S., Gasparini, Y. y Paez, L. (2020). La desigualdad social, la brecha tecnológica y la educación en tiempos de pandemia. En L. Abrate (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época Covid-19* ( pp. 263-269). Universidad Nacional de Córdoba.
- Celman, S. (1993). *La tensión teoría-práctica en la educación superior*. Paraná-Entre Ríos-Argentina. <http://www.fceia.unr.edu.ar/>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Cobeñas, P. (2020). *Mitos ¿Es posible enseñar y aprender en la escuela de la pandemia?* Asociación Azul Asociación no gubernamental.
- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. En P. Cobeñas; V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coord.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*, (pp.105-207). EDULP.
- Domínguez, M. A y Stipcich, S. (2018). Trabajo colaborativo y TIC para ayudar a un estudiante con TDA a aprender física. *Revista Enseñanza de la Física*, 30, 53-61.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 24-46.
- García, D., Domínguez, M. A. y Stipcich, S. (2017). Trabajo colaborativo para el desarrollo de prácticas innovadoras en la enseñanza de la física universitaria con el uso de tecnologías. *Revista Enseñanza de la Física*, 29(1), 01-17.
- García, D., Domínguez, M. A. y Fanaro, M. (2021). El valor de la retroalimentación en el diseño de secuencias de enseñanza y aprendizaje basadas en la enseñanza invertida. *Revista Enseñanza de la Física*, n° extra. 33, 335-342.
- Herrera-Seda, C. (2018). Presentación la formación inicial del profesorado para una educación inclusiva: desafíos, oportunidades y transformaciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 17-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200017>
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Mac Ewan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En Mc Ewan, H. y Egan, K. (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu
- Moreira Simoes, R, C., Rodrigues Gama Russo, A. L., de Oliveira Brava, E. y de Souza Fonseca, G. R. (2020). *Metodologías activas en la enseñanza de las ciencias: Revisión y análisis de publicaciones en revistas del área enseñanza en la década de 2008 a 2018*. ACTIO Docencia em Ciências. <https://doi.org/10.3895/actio.v5n2.11296>

- Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2021a). Más políticas de acceso. En R. Harf (Ed.), *50 iniciativas. Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza* (pp. 25-28). Noveduc.
- Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2021b). 19. Avanzando hacia la idea de trayectorias entramadas. En R. Harf (Ed.), *50 iniciativas. Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza* (pp. 97-99). Noveduc.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16, 1-16. <https://doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Terigi, F. (2021). Prólogo. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coord.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. EDULP.
- Alliaud, A. (2021) (13 de junio 2021) *Andrea Alliaud: "Enseñar hoy es una tarea artesanal"*. Clarín Cultura. <https://agendaeducativa.org/andrea-alliaud-un-docente-profesional-es-un-artesano/>
- Vallina, (2016). Entre los gajos y gajes del oficio docente, una mirada desde el patio. El cuidado del sí en el trabajo docente. En V. Seoane (Coord.), *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado* (pp. 86-97). Universidad Nacional de La Plata.

## Breve CV de la autora

### María Alejandra Domínguez

Doctora en Ciencias de la Educación. UNLP- FaHCE. Lic. en Educación Matemática y Prof. de Matemática y Física -UNCPBA- Investigadora Adjunta en CONICET. Docente e investigadora de UNCPBA, Cs. Exactas, Depto. de Formación Docente, EciénTec. Prof. Adjunta en Didáctica de la Física y materias afines con dedic. exclusiva. Categoría III en el Programa de Incentivos. Ha sido coordinadora de la Diplomatura Universitaria Superior Enseñanza de la Física en el Nivel Secundario (UNCPBA). Es directora de tesis de doctorado en Ciencias de la Educación (UNLP- FaHCE) Dicta talleres en el Doctorado de Cs. de la Educación en Convenio Cedalc, FaHCE-UNLP. Como investigadora lleva adelante el proyecto: "Repensar las prácticas de los profesores de Ciencias Naturales en el marco de la Educación inclusiva en aulas heterogéneas", tanto como investigadora de CONICET como dirigiendo el Proyecto "Las prácticas de enseñanza de Ciencias Naturales y el trabajo colaborativo en aulas heterogéneas". Evaluadora de eventos científicos. Trabaja en colaboración con docentes de nivel medio. Es editora adjunta de la Revista Enseñanza de la Física. Email: [malejandradinguez@gmail.com](mailto:malejandradinguez@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6293-1957>