
DESAFÍO DOBLE: VIRTUALIZACIÓN DE UNA ASIGNATURA TEÓRICO-PRÁCTICA EN EL MARCO DE LA PANDEMIA- COVID 19 CON ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE ASPERGER

Double challenge: Virtualization of a theoretical-practical subject in the framework of the Pandemic-COVID 19 with students with Asperger's Syndrome

Guido Fernández Marinone, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
guidofm@gmail.com

Romina Gaudin, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
rogaudin@gmail.com

María Beatriz Nuñez, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
betinunezi@gmail.com

Juan Manuel Pérez Iglesias, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
juanmapi@gmail.com

Fernández Marinone, G., Gaudin, R., Nuñez, M. B. y Perez Iglesias, J. M. (2021). Desafío doble: Virtualización de una asignatura teórico-práctica en el marco de la pandemia- COVID 19 con estudiantes con Síndrome de Asperger. <i>RAES</i> , 13(23), pp. 96-106.
--

Resumen

Uno de los componentes que más influye en el avance y el progreso de un pueblo es la educación. Además de brindar conocimientos, también enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo lo que nos identifica como seres humanos. Frente a situaciones extremas, como una pandemia, la educación debe ser una herramienta fundamental para mantener el desarrollo de las sociedades. En este proceso es fundamental incluir a las personas con discapacidad, a veces requiere mayores esfuerzos por parte de estudiantes y docentes, sumado al desafío propio de la modalidad no presencial. En este sentido, el objetivo de este trabajo fue buscar diferentes tipos de herramientas virtuales para lograr la conveniente inclusión de todos los estudiantes. Dentro del curso había dos estudiantes con Síndrome de Asperger, por tal motivo, se tuvo en cuenta las apreciaciones de dichos estudiantes y, además se consultó a una Especialista en Educación Especial, sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) adoptadas. Como conclusión destacamos los ajustes realizados para alcanzar los objetivos en nuestros estudiantes de la materia “Biología General”.

Palabras Clave: universidad/ virtualidad/ discapacidad/ Síndrome de Asperger/ pandemia.

Abstract

One of the components that most influences the advancement and progress of a people is education. In addition to providing knowledge, it also enriches culture, spirit, values and everything that identifies us as human beings. Faced with extreme situations, such as a pandemic, education must be a fundamental tool to maintain the development of societies. In this process it is essential to include people with disabilities, sometimes it requires greater efforts on the part of students and teachers, added to the challenge of the remote modality. In this sense, the objective of this work was to search for different types of virtual tools to achieve the convenient inclusion of all students. Within the course there were two students with Asperger's Syndrome, for this reason, the appreciations of said students were taken into account and, in addition, a Special Education Specialist was consulted on the use of Information and Communication Technologies (ICTs) taken. In conclusion, we highlight the adjustments made to achieve the objectives in our students of the subject "General Biology".

Key words: University/ virtuality/ disability/ Asperger Syndrome/ pandemia

1. Planteamiento del problema o tema objeto de estudio

En el presente trabajo se propone resignificar la experiencia educativa que tuvo lugar a partir del ingreso a la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQBF) perteneciente a la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), de estudiantes que manifestaron tener Síndrome de Asperger (SA), en el contexto de pandemia consecuente al COVID-19.

En épocas de pre-pandemia, la asignatura “Biología General” que se dicta para las Licenciaturas en Biotecnología (LBT), en Ciencias Biológicas (LCB) y en Biología Molecular (LBM), era de tipo presencial, con actividades teóricas y prácticas. Esta materia corresponde al primer cuatrimestre del primer año en las tres carreras mencionadas. Por tal motivo, es importante la conexión entre los estudiantes y los docentes ya que es una de las primeras materias que cursan de su carrera y de su vida universitaria.

En el año 2020 en pleno contexto de pandemia COVID-19, los esfuerzos educativos del equipo de la materia estuvieron direccionados por dos emergentes: primero la virtualización de la materia y, segundo, responder a las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger para ofrecerles una oferta educativa de calidad.

Del grupo inicial compuesto por 75 estudiantes, teníamos conocimiento que 2 de esos estudiantes manifestaron tener Síndrome de Asperger. Esto generó movilización al interior del equipo docente y disposición con intenciones de contemplar y diseñar prácticas inclusivas, en el contexto de virtualización que debíamos ir construyendo de manera impuesta por la pandemia COVID-19. Este trabajo intenta dar cuenta de cómo identificando barreras frente al aprendizaje, se pueden generar puentes que anclan con fortalezas en los estudiantes con SA, y el impacto demostrado en sus procesos de aprendizaje de contenidos disciplinares de “Biología General”.

Cabe remarcar que en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, el cuerpo docente no realiza cursos sobre Discapacidad, o en algunos casos ni siquiera de pedagogía, porque hasta hace unos años “no eran necesarios” para ganar un concurso docente, se evaluaban otras cosas como posgrados y publicaciones científicas sobre la temática de investigación del docente, por suerte esto cambió. Ahora, con la nueva generación también se abren nuevas actitudes. Cuando se nos presentó el caso de tener 2 estudiantes con SA, no sólo hablamos con ellos sino también con la Especialista en Educación Especial. Quizá, no parezcan demasiados los esfuerzos realizados, pero para nosotros sí, ya que no manejanos con la seguridad que nos brindaba la presencialidad y mudarnos a la virtualidad, más la incertidumbre inicial que generaba acompañar a dos estudiantes con SA, nos obligó a replantearnos hasta la forma de preguntar en las evaluaciones, porque no nos habíamos percatado de la ambigüedad en algunas consignas. De allí surgió una pregunta ¿podemos virtualizar esta asignatura y a su vez que sea inclusiva para todos los estudiantes del grupo?

2. Fundamentación teórica

2.1 Contexto de la experiencia

El año 2020 vino cargado de términos distintos como epidemia, pandemia, cuarentena, aislamiento social, virtualidad, mutación del virus, entre otros. Si bien, la pandemia del COVID-19 fue en alguna medida anticipada en nuestra región al conocerse su impacto en Asia y Europa, tuvo una suerte de efecto sorpresa en la vida cotidiana de nuestras instituciones. En Argentina, se debieron cerrar los edificios educativos, entrar en una fase de distanciamiento social y a trabajar aceleradamente para generar prácticas de enseñanza que se empezaron a denominar, indistintamente, “remotas”, “virtuales” o “a distancia”. Equipos de conducción, de docentes y de apoyo, tuvieron que redefinir estrategias que permitieron seguir enseñando y aprendiendo, en un contexto vital y social muy complejo (Maggi 2020). Cabe recordar que la educación es un derecho humano fundamental y, por ende, la igualdad educativa es un objetivo primordial. El garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades, ha cobrado interés en las esferas política y

académica en medio de la pandemia del COVID-19 y los cambios en los modos de vida involucrados (Rama 2013, Formichella y Krüger 2020).

El impacto de este cambio de paradigma en los procesos de enseñanza-aprendizaje, naturalmente también llegó al Nivel Superior, particularmente en la FQBF de la UNSL se suma al desafío de atención a la diversidad con la concurrencia de estudiantes con Síndrome de Asperger.

En Argentina, la educación superior de personas con discapacidad se encuentra contemplada en la Constitución Nacional (1994, Arts. 14 y 75), en la cual se expresa la libertad de elección de la carrera universitaria y se garantiza el derecho al estudio (Rossito 2009, Valerga y Trombetta 2018).

La Discapacidad es un constructo que ha ido variando a lo largo del tiempo, actualmente se acepta la perspectiva expuesta en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006) que en el Inciso “e” de su preámbulo reconoce:

que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

En el artículo 24 de la citada Convención sobre los Derechos de Personas Con Discapacidad (ONU 2006), se alude a:

(1) Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles...”, “...(3) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.

En continuidad con el marco normativo a nivel nacional, que expresa lineamientos tendientes a amparar la Inclusión de estudiantes con discapacidad, estableciendo responsabilidades y el compromiso del Estado Argentino también se encuentran: Ley 24.521/95 de Educación Superior y su modificatoria 25.573/02 – referida específicamente a la educación superior de las personas con discapacidad-, la Ley Educación Nacional N° 26.206/06 (Grzona y Moreno 2014).

2.2 Conocimiento sobre los Estudiantes con Síndrome de Asperger

Los investigadores González Alba, Cortés González y Mañas-Olmo (2019), realizaron una revisión bibliográfica en torno al ámbito clínico y educativo sobre el Síndrome de Asperger:

El DSM-5 (Manual Diagnóstico y estadístico de enfermedades mentales, 2014) es el manual más utilizado por los psiquiatras y psicólogos para realizar los diagnósticos y evaluaciones en el ámbito clínico. La APA (American Psychiatric Association) que es la responsable de su elaboración, ha revisado en su última edición una serie de categorías diagnósticas entre las que se encuentra el síndrome de Asperger (SA), provocando que este cuadro diagnóstico haya pasado a establecerse en los considerados TEA (Trastornos del espectro autista), formando parte de un continuo mucho más amplio.

El SA se encuentra enmarcado dentro de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) que engloba un conjunto heterogéneo de alteraciones del neurodesarrollo cuya sintomatología definitoria incluye, además de un trastorno en el desarrollo socio comunicativo y un patrón restringido de actividades e intereses, otro tipo de manifestaciones clínicas que varían enormemente de un individuo a otro (Martos Pérez y Llorente Comi 2013).

González Alba, Cortés González y Mañas Olmo (2019) dan cuenta del cambio de “que el síndrome de Asperger haya perdido su autonomía como entidad diagnóstica, con todo lo que significa tanto en el ámbito clínico como educativo”:

ha provocado confusión, indignación y controversia entre el colectivo de personas con SA, sus familias, y los profesionales, pues esta nueva denominación no facilita la comunicación ni el trabajo entre los

especialistas, debido a la imprecisión diagnóstica a la que hace referencia el término TEA nivel de gravedad grado I “necesita ayuda”, tal y como se describe en el nuevo manual.

En este sentido, González Alba, Cortés González y Mañas-Olmo (2019) agregan que:

En los últimos años han surgido diferentes grupos formados por personas diagnosticadas con SA que prefieren utilizar el concepto “aspie” para autodenominarse y definirse como colectivo, abogando por la neurodiversidad. Esta denominación les permite diferenciarse de las personas llamadas “neurotípicas” y de las personas diagnosticadas con autismo o autismo de alto funcionamiento, pues entienden que son diferentes, y sus necesidades sociales, psicológicas y educativas e identitarias también lo son.

Las primeras investigaciones que indagan sobre el SA, como las dirigidas por Lorna Wing a partir de la década de 1980, identifican tres grandes áreas afectadas, las cuales dieron lugar a la denominada Triada de Wing, siendo estas áreas: 1) competencia de relación social, 2) comunicación, 3) inflexibilidad mental y comportamental (Cobo González y Moran Velasco 2011).

En este sentido, la expresión ‘trastornos del espectro’ se refiere a que los síntomas de cada uno de ellos pueden aparecer en diferentes combinaciones y en distintos grados de severidad, es decir, las personas que expresan SA funcionan de manera diversa, pudiendo manifestar en mayor o menor medida, las limitaciones descritas anteriormente (Cobo González y Moran Velasco 2011). Dentro de las características generales que comparten este grupo de personas podemos mencionar limitaciones en (1) Área relaciones sociales, en este punto Rivieri (Martos-Pérez y col, 2006) expresa: el trastorno cualitativo de la relación las personas con SA muestran serias dificultades de relación interpersonal, dificultades que están principalmente motivadas por la falta de sensibilidad a las señales sociales, las alteraciones en las pautas de relación expresiva no verbal, la falta de reciprocidad emocional y las dificultades para comprender intenciones ajenas y especialmente “dobles intenciones”. También es característica su importante limitación en la capacidad de adaptar las conductas sociales a los contextos de relación; (2) Área comunicación, aquí Pérez Rivero y Martínez Garrido (2014) en sus investigaciones mencionan un perfil lingüístico de las personas con SA se caracteriza por una serie de alteraciones graves en la pragmática, que contrastan con una adecuada estructura formal del lenguaje; dificultades en la comprensión de actos de habla indirectos, tales como las metáforas, las bromas y el sarcasmo, y por el uso de un lenguaje retórico, poco ajustado al interlocutor, con ausencia de verbos mentalistas; dificultades en el uso de la deixis y de vocabulario abstracto, y escaso uso o uso inadecuado, de las preguntas, que tienden a ser repetitivas. También dificultades para la comprensión de los conceptos de tiempo y espacialidad y del lenguaje figurativo; (3) Área inflexibilidad mental y comportamental, describen que las principales alteraciones a nivel frontal en los individuos con TEA, están relacionadas con el déficit en el razonamiento verbal, la memoria verbal, el lenguaje complejo, la flexibilidad cognitiva, la inhibición, la memoria de trabajo, la soltura verbal, el juicio social, el sentido común, la integración visomotora y la percepción visoespacial (Pérez Rivero y Martínez Garrido 2014).

Por otro lado, en relación a los procesos atencionales, suelen ser muy competentes en el procesamiento de características de estímulos y particularmente hábiles para detectar características detalladas en un entorno visual, mientras que pueden mostrar una dificultad en el procesamiento global visual de figuras (Martos-Pérez et al. 2006). Bowler y col. (2000) han afirmado que “las personas con SA tienen una capacidad intacta de almacenamiento, pero que tienen dificultades en organizar la información y aplicarla a tareas específicas de memoria, por lo cual obtienen un mejor rendimiento en tareas de recuerdo dirigido o con pistas” (Pérez Rivero y Martínez Garrido 2014)

La intención de dar a conocer las características generales que pueden manifestar las personas con SA, no es a los fines de describir el diagnóstico, sino más bien ilustra la heterogeneidad de esta población, que tienen en común la diversidad en su funcionamiento. Conocer este perfil de funcionamiento brinda posibilidad como institución educativa para detectar necesidades del estudiantado, comprender su modo peculiar de aprendizaje y así, generar pautas de acompañamiento implementando ajustes adecuados para eliminar las barreras que limitan el acceso al conocimiento.

Uno de los principios que sostienen la Convención sobre los Derechos de Personas Con Discapacidad (ONU 2006) refiere a la Accesibilidad, y a los fines de garantizar la mismas es necesario considerar el artículo 2: Por

"ajustes razonables" se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

En este sentido, si los ajustes que se le ofrecen a la persona con discapacidad son adecuados a su funcionamiento y lo mejoran al eliminar las barreras del entorno, esta persona podría participar plenamente en su contexto. Teniendo esto en cuenta, el siguiente trabajo tiene como objetivo evaluar herramientas pedagógicas adaptadas a la situación de pandemia para alumnos con Síndrome de Asperger (SA).

2.3 Virtualización de la materia

La asignatura en la que desarrolla la experiencia educativa es "Biología General" que se dicta para las Licenciaturas en Biotecnología (LBT), en Ciencias Biológicas (LCB) y en Biología Molecular (LBM). En época de pre pandemia, era de tipo presencial, con actividades teóricas y prácticas. Esta materia corresponde al primer cuatrimestre del primer año en las tres carreras mencionadas. Por tal motivo, es importante la conexión entre los estudiantes y los docentes ya que es una de las primeras materias que cursan de su carrera y de su vida universitaria. Los objetivos de esta materia son que los estudiantes comprendan el proceso de construcción del conocimiento científico y los fundamentos de la Biología, que conozcan las teorías que actuaron o actúan como paradigmas en la disciplina y adquieran la capacidad de obtener y organizar información. También que comprendan la composición química y los procesos característicos de los seres vivos, que conozcan y discutan las hipótesis que explican el origen y la diversificación de la vida en la tierra, que adquieran nociones generales sobre genética, diversidad y las tendencias actuales en la clasificación de los organismos. Finalmente, que logren utilizar los conceptos aprendidos en la resolución de problemas y promover un espacio para la expresión y desarrollo de aptitudes y actitudes críticas, participativas y solidarias.

3. Uso de TICS en educación

La UNESCO (2013) establece el uso de las TICs, no sólo deben tener un sustento pedagógico, sino que también las establece como herramientas que permiten la extensión del aula para aquellos estudiantes que no pueden concurrir, además de que permite generar un material dinámico, colaborativo y generar tareas específicas en foco a las inteligencias múltiples.

Cabe recalcar que a su vez permiten la inclusión, si lo pensamos en el caso de personas con audición disminuida, ya que algunas cuentan con subtítulos, aumentar las letras en personas con visión disminuida o hasta lectores de artículos para personas ciegas.

Las TICs no sólo fueron la forma de dar clases durante el 2020, sino también que proporcionan solución ante algunas situaciones, por ejemplo, en el caso de nuestros estudiantes con SA, tuvimos que arribar a ciertos acuerdos para que el ambiente fuera accesible, cambiando formatos (uso de micrófono o el uso de la cámara que les generaba un alto nivel de ansiedad).

4. Metodología de estudio

4.1 Objeto de estudio

El objeto de estudio del siguiente trabajo fue la cohorte de estudiantes ingresantes a las carreras de LCB, LBT y LBM durante el año 2020 en donde la situación de pandemia llevó a un aislamiento y confinamiento que llevó la educación a su totalidad virtual. En este sentido, el objetivo de este estudio es generar herramientas

para lograr virtualizar una asignatura de contenido teórico-práctico con el objetivo de que este proceso sea inclusivo para todo el claustro estudiantil que se encontraba cursando en el 2020.

4.2 Estrategias pedagógicas aplicadas: TICs

Durante el dictado de esta materia en forma virtual, se combinaron dos plataformas digitales: Canvas y Google (Meet y Drive). Las actividades teóricas y prácticas fueron explicaciones de los temas del programa que se realizaron de manera sincrónica mediante la plataforma Google Meet, los cuales a su vez quedaban grabados y se subía el link para que quede a disposición de las y los estudiantes. Durante las clases teóricas y de trabajos prácticos (TPs), se estableció una comunicación con las y los estudiantes, ya que al ser de tipo sincrónico, se hacían preguntas sobre lo que se estaba enseñando en ese momento. Algo parecido a lo que se realiza en el aula cuando es de tipo presencial. Esto permitió que se lograra una relación más estrecha con los estudiantes y que los contenidos fueran mejor entendidos. Esto se vio reflejado en los resultados de los parciales. La plataforma Drive a su vez fue empleada para cargar archivos y contenidos de la materia: guías de Trabajos Prácticos, material bibliográfico, videos explicativos e interactivos así como la progresión y el trayecto de los estudiantes a lo largo de todo el curso. La plataforma Canvas fue de suma importancia para la programación de eventos y permitió una forma cómoda y sencilla a la hora de evaluar cuestionarios de TPs y parciales con el contenido teórico ya que la misma permitía hacer bancos de preguntas, ordenar aleatoriamente las preguntas y las respuestas de múltiple opción. Las evaluaciones contaban con dos partes A y B. La A era de opción múltiple, la B era desarrollar, debían en ambas partes obtener más del 70% para regularizar o más del 80% para promocionar. La desaprobación de una de las partes significaba la recuperación total de la evaluación.

Las actividades prácticas contaron con dos formatos: a.- Seminarios: se les enviaban trabajos científicos, junto con un cuestionario que debían responder, posteriormente se realizaba un encuentro virtual sincrónico, en horarios fijos para la materia. En ese espacio, se revisaba cada pregunta y aclaraban dudas, no era de carácter obligatorio. b.- Trabajo Práctico de Laboratorio: fueron modificados utilizando distintas aplicaciones para celulares de realidad aumentada (para célula y procesos celulares), links de acceso abierto para microscopía, en la que se simulaba el uso de un microscopio óptico (los mismos con los que se cuenta en el Área) y por último, realizar experimentos en sus hogares con elementos sencillos para poder hacer la práctica de diferentes temas. Por ejemplo, papa y sal para ósmosis, levadura y azúcar para el trabajo correspondiente al tema metabolismo. Para este tipo de trabajo se tuvo que hacer una curación de lo que se encontraba en internet (Capel 2016, Rossaro 2016) y tutoriales de no sólo del procedimiento sino también del uso del aula y de algunas aplicaciones ya que si bien son nativos digitales (Prensky, 2001, 2010) no lo eran para este tipo de uso.

4.3 Descripción de la experiencia

Entre las tres carreras (LCB, LBM y LBT) cursaron de forma regular 75 estudiantes, dos de los cuales expresaron manifestar Síndrome de Asperger (SA). Si bien al momento del diseño y organización de la materia se contaba con información sobre las particularidades generales del SA aún no conocíamos a los estudiantes, naturalmente esto sucedió con el transcurso de los días.

Primero identificamos al estudiante “A” quien fue presentado por su madre que asistió a la Universidad a comunicarnos sobre el diagnóstico de su hijo. En ese momento fue relevante saber que el estudiante cuenta con el apoyo familiar. En el entorno virtual, A se mostraba retraído, bastante tímido, en él eran notorias mayores dificultades para iniciar y mantener conversaciones, y esto dificulta la posibilidad de entablar un vínculo ya que los temas propuestos parecían no estar dentro de sus intereses. En las clases sincrónicas, no tuvo problemas en el uso de la plataforma digital Google Meet pero solo participaba mediante el chat. En las actividades académicas se observó ciertas dificultades para comprender consignas extensas o consignas que dieran lugar a ambigüedad por ejemplo que inicien a modo de sugerencias. Si bien la modalidad no presencial limita la observación de las dinámicas grupales, al finalizar el cuatrimestre no se pudo indagar si el estudiante A participaba activamente en un grupo de pares.

Al interactuar en este ámbito virtual con el estudiante A, se diagramaron ciertas estrategias para su acompañamiento:

- Confección de consignas con enunciados claros y concisos, explicitando las tareas a desarrollar y detallando recursos necesarios. Se evitaron términos como “se sugiere” y se reemplazaron por verbos instructivos.
- Desdoblamiento de consignas extensas en varias partes, secuenciando la actividad.
- Propiciar más instancias de socialización personalizadas en las que él pudiera despejar dudas y expresar sus necesidades académicas, así como conocer normas propias del mundo universitario.

Por su parte, el estudiante B se presentó al equipo e informó sobre su SA y sus necesidades en torno al mismo. Manifestó que se enteró del inicio de las clases por sus compañeros que le avisaron. En las clases virtuales sincrónicas nos pidió permanecer con la cámara apagada y hacer uso del chat para comunicarse, modalidad que adoptó durante toda la cursada. Su comprensión en torno a consignas escritas era literal, en un examen parcial se encontró la siguiente actividad con respuesta de opción múltiple: ¿Con qué objetivo usted observaría una hoja de lirio? No marcó ninguna de las opciones dado que no encontró la respuesta que él consideraba correcta. Luego se contactó por mail para solicitar aclaración a este interrogante, fue necesaria una explicación del objetivo a partir de la que él comprendió que en realidad la pregunta apuntaba a la observación de las células de la hoja de lirio.

Dada la disposición del estudiante B, se generó gran fluidez comunicativa con el equipo docente, él participaba activamente de todas las instancias, se comunicaba vía mail en caso de dudas y/o consultas, y se mantenían conversaciones que incluían aspectos extracurriculares, lo que permitió advertir que en la oralidad manejaba metáforas y podía responder frente a situaciones con enunciados imprecisos, pero no así en la lengua escrita en la que presentaba mayores dificultades, sobre todo en desarrollos extensos. Esta retroalimentación permitió una identificación más rápida y precisa de sus necesidades educativas, así los ajustes a las propuestas se fueron diseñando de manera continua. Conociendo su desempeño en este contexto virtual, se desarrollaron las siguientes estrategias:

- Confección de consignas con enunciados específicos, precisos, concretos que no precisen de inferencias (como claves contextuales) para su comprensión.
- Generación de oportunidades para participar en situaciones propias de las dinámicas universitarias como exposición de temas o defensa de trabajos.
- Se le brindaron estrategias para ganar confianza con las situaciones de exposición, anticipación de actividades y rutinas de estas instancias de carácter evaluativo con el fin de disminuir los niveles de ansiedad que le suscitaban.

5. Resultados y reflexiones finales

Si bien el contexto de pandemia obligó a los docentes universitarios a virtualizar de manera acelerada una asignatura con contenidos teóricos-prácticos y enfrentar diferentes problemáticas nuevas. En nuestro caso, consideramos que las herramientas que en un primer momento fueron diseñadas por y para estudiantes con Síndrome de Asperger resultaron significativas para asimilar los conceptos de la materia para todo el grupo. Además, con los estudiantes con SA se implementaron estrategias pedagógicas que resultaron beneficiosas para todo el grupo.

El grupo en general pudo aprobar la materia al finalizar el cuatrimestre, de 75 estudiantes promocionaron 9 y 55 regularizaron, mientras que 11 quedaron libres. En particular, los estudiantes con SA pudieron llevar a cabo la mayoría de las consignas asignadas por los docentes, en la medida que iban manifestando algunas dificultades para acceder a los contenidos se fueron implementando distintos ajustes para posibilitar el acceso

a la comprensión de los trabajos prácticos y parciales, tarea que implicó al equipo docente en un proceso de revisión y reestructuración continua.

El estudiante A, tuvo un muy buen rendimiento en las evaluaciones de opción múltiple, a diferencia de las actividades a desarrollar. En los trabajos prácticos usó sólo el chat, pero la cámara encendida, para comunicarse con el equipo docente, además en este caso, tuvimos que cambiar el uso de expresiones como se “se sugiere corregir” por “corrija”. Logró alcanzar la regularidad de la materia, en las instancias de recuperación. A su vez se presentó a la mesa de examen, turno en el cual se rindió escrito y virtual aprobando la asignatura.

El estudiante B, tuvo una participación más activa en las clases sincrónicas, aunque siempre mediante el chat y con cámara apagada (a pedido de él). Logró alcanzar calificaciones que le permitieron la promoción de la materia, instancia que iba a realizarse de manera virtual y oral. Sin embargo, conversamos por otras opciones o directamente ser evaluado por uno sólo de los docentes que era con el que tenía mayor comunicación. Dentro del abanico de opciones brindadas él decidió rendir de forma oral, con la cámara y micrófono encendido. Aprobó la materia en esta instancia.

A pesar de preocupación inicial en torno a la virtualización de una asignatura teórico-práctica sin perder de vista objetivos relevantes como el vínculo con estudiantes, dado que es una de las primeras materias del trayecto formativo, se logró mediante el esfuerzo docente contemplar otros aspectos extracurriculares que introducen experiencias propias de la vida universitaria en estudiantes ingresantes a esta casa de estudios. En este sentido, la modalidad virtual permitió integrar distintos y variados elementos organizativos como calendarios de actividades (brindan información secuenciada de la programación didáctica, permite visualizar las tareas, posibilitando la anticipación) y dinámicas grupales para evacuar dudas del tipo no curriculares. En este sentido, se evidenció la diversidad del grupo y rescatamos desde este lugar el valor de la diversidad, incluyendo en el grupo a los estudiantes con SA.

En la medida que conocimos en mayor profundidad a los estudiantes que dimos a conocer como A y B, fue notorio coincidir con Martos-Pérez y col. (2006) quienes destacan que las personas con SA, con su peculiar estilo de procesar la información, su original manera de percibir e interpretar el mundo y, en general, su fascinante perfil cognitivo, suponen un reto a las concepciones más tradicionales de enseñanza y a los modelos más clásicos de aprendizaje en las aulas. En este sentido, tal vez la modalidad virtual resultó beneficiosa para estos estudiantes en tanto que brindan “un soporte facilitador de desarrollo y aprendizaje” (Lovari 2019). Destacamos que las ventajas de las TIC en este contexto presentan estímulos preferentemente visuales, son predecibles y controlables; facilitan la decodificación de la información de manera concreta y visual, situada en un espacio, a diferencia del lenguaje (que es abstracto, temporal e invisible); admiten un cierto grado de error o por el contrario, presentan funciones de autocorrección; agilizan los tiempos de escritura y proporcionan resultados más gratificantes; y otorgan refuerzos inmediatos que favorecen la motivación y la organización de la conducta.

Por último, resaltar que la experiencia de poder utilizar las TICs en estudiantes con SA nos posicionó como actores intervinientes en generar puentes entre estudiantes y la Universidad, en este sentido permitió abrirnos a la siguiente reflexión, “si la discapacidad se da sólo cuando una persona que tiene ciertas características se enfrenta con una barrera u obstáculo para el ejercicio de sus derechos, cuando eliminamos esas barreras u obstáculos, las características de las personas quedan, pero no hay discapacidad” (Cobeñas y col. 2017).

Referencias bibliográficas

- Bowler, D., Gardiner, J., Grice, S. (2000). Episodic memory and remembering in adults with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 30(4), 295-304.
- Capel, G. (2016). Acompañamiento a un estudiante asperger. Orientación y dispositivos de accesibilidad inclusivos. Libro de Resúmenes. *IV Encuentro Nacional de Orientación Universitaria*. Quilmes, Argentina.

- Cobeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santuccione, G., Schnek, A. (2017). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. COPIDIS- Grupo Art. 24.
- Cobo González, M., Morán Velasco, E. (2011). *EL SÍNDROME DE ASPERGER Intervenciones psicoeducativas*. Asociación Asperger y TGDs de Aragón.
- Formichella, M.M. y Krüger, N. (2020). Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación. Proyecto de Grupos de Investigación (PGI) "Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca", financiado por la SCyT, UNS. Argentina.
- Grzona, M.A., Moreno, A.N. (2014). El significado de la equidad en los estudios superiores para los estudiantes con discapacidad. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires. Argentina.
- González-Alba, B., Cortéz-González, P., Mañas-Olmo, M. (2019). El diagnóstico del Síndrome de Asperger en el DSM-5. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSA*, 17(2), 332-353.
- Lovari, C. (2019). *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con trastorno del espectro autista (TEA)*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina. Archivo digital: ISBN 978-987-47076-8-0. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006580.pdf>
- Maggi, M. (2020). Prácticas educativas reinventadas: orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia. 5 desafíos, 5 propuestas. *Serie: Los equipos de conducción frente al COVID-19: claves para acompañar y orientar a los docentes, familias ya los estudiantes en contexto de emergencia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Martos Pérez J., Llorente Comí M. (2013) Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Rev Neurol.*, 57(1),185-191.
- Martos Pérez J., Pascual, R., Freire Prudencio, S., Gonzalez Navarro, A., Llorente Comí M. (2006). *El síndrome de Asperger: otra forma de aprender* (12 ed.). Consejería de Educación: Comunidad de Madrid.
- ONU (2006). Asamblea General, Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad. Visitado: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pérez Rivero, P., Martínez G., L. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *CES Psicología* 7(1), 141-155.
- Prensky, M. (2001 / 2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. En Cuadernos SEK 2.0.
- Rama, C. (2013). La educación virtual como la modalidad educativa para las personas con necesidades especiales: solo en la red no hay personas con discapacidad. *Rev. Diálogo Educ.*, 13(38), 325-345.
- Rositto, S.A. (2009). *Derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad en Argentina*. [Tesis Doctoral. Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario]
- Rossaro, A. L. (2016). *Clase Nro. 2: Curaduría de contenidos educativos digitales. El docente como curador. Recursos digitales para la educación primaria. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Argentina.
- Valerga, M., Trombetta, L. (2018). La educación universitaria para personas con discapacidad visual. Educación Médica Continua. *Revista de la Asociación Médica Argentina*, 131(9), 27-30.

Fuentes electrónicas:

Día Internacional del Síndrome de Asperger – Federación Internacional de Asociaciones de Estudiantes de Medicina (IFMSA) – Argentina (2021) [Día Internacional del Síndrome de Asperger – IFMSA – Argentina](#). Guía para la atención del alumnado universitario con síndrome de asperger. Asociación Asperger Andalucía. Federación Andaluza de Síndrome de Asperger. (s.f). <http://www.asperger.es/andalucia>.

Ley 23.678 (2008) [Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad](#). UNESCO: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2013): <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

Fecha de presentación: 9/2/21

Fecha de aprobación: 20/4/21