

MLS – INCLUSION AND SOCIETY JOURNAL

<https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society>



Como citar este artículo:

García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S. & Flores Barrera, V.J. (2021). COVID-19: condiciones de estudio, estado emocional y aprendizajes escolares de alumnos con necesidades educativas especiales. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 76-92.

COVID-19: CONDICIONES DE ESTUDIO, ESTADO EMOCIONAL Y APRENDIZAJES ESCOLARES DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Ismael García Cedillo

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

ismael.cedillo@uaslp.mx · <https://orcid.org/0000-0002-4820-5633>

Silvia Romero Contreras

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

silvia.romero@uaslp.mx · <https://orcid.org/0000-0002-7726-6195>

Vasrhi Jocabed Flores Barrera

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

vasthiflores@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-1102-5479>

Resumen. El cierre de escuelas por el COVID-19 puede tener serias consecuencias para el alumnado, particularmente para quienes presentan necesidades educativas especiales (NEE). El presente estudio exploratorio buscó identificar la situación emocional y escolar del alumnado con y sin NEE antes y durante la pandemia en el estado de San Luis Potosí, México. Participaron profesionales de educación básica de preescolar, primaria y secundaria con perfiles de docentes regulares con y sin alumnado con NEE, docentes que también eran madres/padres de estudiantes con y sin NEE y profesionales de educación especial de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), quienes contestaron formularios en línea sobre datos sociodemográficos, la situación educativa y socioemocional del alumnado antes y durante del confinamiento, así como sobre su propia situación emocional. Se encontró que antes de la pandemia los participantes tenían expectativas altas para la mayoría o todos sus estudiantes y percibían apoyo de la mayoría de las familias; la mitad de los estudiantes con NEE atendidos por los docentes participantes no recibía apoyo de profesionales de educación especial. Las madres padres reportaron las calificaciones de sus hijos eran buenas. Durante el confinamiento, las posibilidades de apoyo de las familias se redujeron principalmente por la falta de Internet; todos los participantes reportaron que la pandemia afectó el aprendizaje del alumnado, especialmente de aquél con NEE. Además, varios participantes reportaron haber experimentado cansancio o depresión, particularmente quienes además de ser profesionales de la educación tenían hijas o hijos en edad escolar sin NEE.

Palabras clave: COVID-19, cierre de escuelas, educación especial, reacciones emocionales, aprendizajes.

COVID-19: STUASZDY CONDITIONS, EMOTIONAL STATE AND LEARNING ON STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. School lockdown due to COVID-19 can have serious consequences for students, particularly those with special educational needs (SEN). The present exploratory study sought to identify the emotional and educational situation of students with and without SEN before and during the pandemic in the state of San Luis Potosí, Mexico. Participants were basic education professionals from the preschool, primary and secondary levels with profiles of regular teachers with and without students with SEN, teachers who were also parents of students with and without SEN, and special education professionals from the Support Services Units for General Education (USAER). They answered online forms on socio demographic data, the educational and socio-emotional situation of the students before and during lockdown, as well as on their own emotional situation. Results show that before the pandemic, participants had high expectations for most or all of their students and perceived support from most families; half of the students with SEN served by participating teachers did not receive support from special education professionals. Parents reported their children's grades were good. During lockdown, the family support was reduced mainly due to the lack of Internet; all participants reported that the pandemic affected students' learning, especially of those with SEN. In addition, several participants reported experiencing fatigue or depression, particularly those who, in addition to being educational professionals, had school-age daughters or sons without SEN.

Keywords: COVID-19, school closure, special education, emotional reactions, learning.

Introducción

En México, a las niñas, niños y adolescentes (NNA) con necesidades educativas especiales se les apoya principalmente con dos servicios: las escuelas de educación especial llamadas Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), estas últimas están conformadas por cuatro profesionales del sistema de educación especial (director, maestros de comunicación, psicóloga/o y trabajador social), que trabajan de manera itinerante en cinco o seis escuelas regulares y varios maestros de apoyo, que habitualmente atienden a una sola escuela. Se calcula que las USAER dan atención a aproximadamente 12 al 15% de las escuelas del país (Romero-Contreras et al., 2019).

Desde antes de la pandemia, el país ha enfrentado serias dificultades para implementar la educación inclusiva. A pesar de que actualmente se cuenta con una estrategia para promover la inclusión, ésta no se ha podido poner en marcha por falta de recursos económicos. A lo anterior, se suma el hecho de que, de marzo del 2020 a septiembre del 2021, la pandemia provocada por el COVID-19 obligó al cierre masivo de instituciones escolares de todos los niveles educativos y de todas las modalidades. Frente a esta situación, la Secretaría de Educación Pública creó el programa Aprende en casa (<https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>) con recursos para consulta y descarga así como programas televisados con los principales contenidos.

Uno de los propósitos de la educación inclusiva es que todo el alumnado estudie en las mismas escuelas, sin importar sus características personales, sociales o económicas, lo cual no es posible si las escuelas están cerradas. A la fecha, ya se han publicado algunas investigaciones que muestran serias afectaciones al alumnado en el plano emocional, social y en sus aprendizajes, particularmente entre aquellos que pertenecen a familias en condición de pobreza

(Del Moral-Espín y Larkins, 2020; Erades y Morales, 2020; Gómez-Becerra et al., 2020). Mientras que NNA de familias con un nivel socio económico medio o alto han tenido acceso a la comunicación con sus maestros vía Internet, los de niveles menos favorecidos se han visto afectados porque carecen de conectividad en sus hogares, no cuentan con condiciones favorables para el estudio y las familias han vivido la pandemia sujetas a una gran presión.

El propósito de la presente investigación es identificar las condiciones en que estudiaron las NNA con y sin necesidades educativas especiales (NEE) y la repercusión del confinamiento en aspectos emocionales y educativos del alumnado, madres y padres (MyP) y de los mismos docentes.

Referentes Conceptuales

En Latinoamérica, la pobreza de aprendizaje en la región ya era alta antes de la pandemia, y ésta ha producido un severo pero desigual impacto en los aprendizajes de los alumnos (Saavedra y Di Gropello, 2021). A mediados de mayo de 2020, más de 1,200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de asistir a clases (CEPAL-UNESCO, 2020). Además, la pandemia visibilizó y profundizó las desigualdades en la región, particularmente la brecha digital. La falta de recursos económicos y de conocimiento para utilizar los dispositivos electrónicos serían las principales razones por las cuales una parte del alumnado actual no puede acceder a la formación educativa que le corresponde (Albalá y Guido, 2020). El cierre de las escuelas en Latinoamérica está provocando la interrupción del aprendizaje, una alimentación deficiente, un acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital e incremento de las tasas de abandono escolar (Murillo y Duk, 2020). De acuerdo con Vivanco (2020), la pandemia afectó más a las niñas y niños de los estratos socioeconómicos más bajos, a los alumnos de escuelas públicas y a quienes viven en zonas rurales.

En México, solo el 40% de los estudiantes reportó una conexión estable a internet (Universidad Iberoamericana y UNICEF, 2020). En un estudio cualitativo, se encontró que solamente cuatro de 26 alumnos entrevistados tuvieron algún tipo de contacto con sus docentes, ya que la comunicación se dio entre docentes y MyP y menos de la mitad utilizó alguna plataforma en internet, la mayoría realizó sus actividades escolares mediante hojas o cuadernillos de actividades (Vázquez et al., 2020).

Efectos del Confinamiento en el Alumnado

Diversos estudios han documentado efectos desfavorables en el alumnado, expresados en reacciones emocionales, conductuales, en estilo de vida y en su desarrollo cognoscitivo. En España, se identificaron problemas emocionales y conductuales (Erades y Morales, 2020; Espada et al., 2020; Gómez-Becerra et al., 2020); y de sueño (Erades y Morales, 2020). En China, se reportó tensión, ansiedad, irritabilidad, depresión y la presencia del Síndrome de Estrés Post Traumático (Liang et al., 2020). En Reino Unido, el alumnado ha presentado cambios conductuales y emocionales como aburrimiento, sentimientos de soledad y frustración, irritabilidad, inquietud, enojo, tristeza, preocupación y tendencia a discutir con el resto de la familia (Morgül, Kallitsoglou & Essau, 2020). En Perú, se reportó irritabilidad, problemas de sueño, tendencia al llanto, inquietud motora y agresividad, además de desgano, aburrimiento,

miedo, ansiedad, dificultades en la concentración, oposicionismo y ansiedad de separación (Rusca-Jordán et al., 2020). En Cuba, se presentó más apego al cuidador, horarios de sueño alterados, intentos de imponer su voluntad, conducta rebelde y desafiante, irritación, alteración y llantos frecuentes, dificultades para concentrarse, apetito exagerado, miedos y agresividad (García et al., 2020). En España y Perú, los NNA hicieron menos ejercicio físico y pasaron más tiempo frente a una pantalla (Erades y Morales, 2020), pues aumentó el uso de dispositivos electrónicos (Rusca-Jordán et al., 2020). En un estudio realizado en China, los NNA presentaron consecuencias negativas en las evaluaciones cognitivas (Liang et al., 2020).

COVID-19 y el Alumnado con NEE

Las medidas tomadas por los gobiernos de Latinoamérica para promover el aprendizaje a distancia, en general, no han tomado en cuenta las necesidades de los NNA con discapacidad o NNE (Albalá y Guido, 2020). Para muchos de ellos, la educación a distancia es imposible, sea porque carecen de competencias digitales o porque las actividades que se presentan en los programas de televisión les resultan inaccesibles. Un ejemplo de lo anterior es el caso de los NNA en condición de sordera (Moreno-Rodríguez et al., 2020). Resulta muy difícil contar con intérpretes de lengua de señas o es muy complicado incluir esta figura dentro de los entornos virtuales (Tejada-Cruz, 2020). A pesar de que su competencia para manejar la tecnología es más amplia, los NNA en condición de ceguera también han tenido dificultades (Moreno-Rodríguez et al., 2020). Por otro lado, algunos de las alumnas/os con NEE dejaron de recibir el apoyo de especialistas (Murillo y Duk, 2020).

Situación de las Madres y Padres

Entre las múltiples consecuencias de la pandemia está que millones de MyP perdieron sus empleos, particularmente quienes trabajan de manera informal (UNICEF, 2020). Adicionalmente, se exacerbó el consumo de alcohol y drogas entre MyP, lo que aumentó el riesgo de violencia intrafamiliar, abuso físico y negligencia en el cuidado de los hijos (Morales, 2020). En MyP de niñas/os con NEE peruanos se reportó impaciencia, miedo e irritabilidad (Rusca-Jordán et al., 2020). En Cuba, al iniciar las tele clases en casa, quienes se sobrecargaron fueron las madres, pues los padres generalmente están ausentes. Ellas se encargaron de las labores domésticas, de su trabajo y de la educación de las hijas/os. Las madres enfrentaron problemas de manejo de horarios y rutinas, manejo de las conductas del niño, del mantenimiento de actitudes apropiadas y atractivas y manejo del estudio (García et al., 2020).

En una encuesta realizada en México, se encontró que las MyP generalmente se sienten desesperadas/os, con estrés y ansiedad provocados por el confinamiento, aunque algunas/os se muestran felices por la convivencia familiar. Las madres (principalmente) y los padres adquirieron nuevos roles, ahora deben continuar los trabajos de los docentes y estar a cargo de los horarios y de la disciplina, roles que encuentran muy demandantes y agotadores; entre lo que encuentran más difícil es captar y mantener la atención de las hijas/os para la realización de las actividades escolares (Vázquez et al., 2020).

Situación de las y los Docentes

Los docentes tuvieron que modificar su forma de enseñar y adquirir nuevas habilidades, al tiempo que tuvieron que atender a sus propias familias, que en muchos casos incluye hijas e hijos en edad escolar. Entre los docentes se han reportado diversas consecuencias negativas. En Argentina, se identificó impotencia, miedo, enojo, tristeza y vergüenza, aunque en algunos también se encontró alegría y orgullo (Vergara et al., 2021). Los docentes filipinos han estado sujetos a dosis moderadas de estrés, particularmente entre las mujeres y problemas de salud (Oducado et al., 2021). Entre docentes mexicanos hay sentimientos positivos por haber dado continuidad al ciclo escolar, aunque hayan enfrentado dificultades (Baptista et al., 2020). En resumen, los reportes anteriores muestran la importancia de las clases presenciales, pues proporcionan el contexto estructurado que necesitan los docentes y el alumnado, mismo que difícilmente se logrará crear dentro de la casa. Además, en los hogares hay muchos distractores y los alumnos necesitan socializar.

De acuerdo con los resultados de las investigaciones ya reseñados, y tomando en cuenta la escasez de investigaciones en México y otros países sobre este tema, el presente estudio tiene el objetivo de identificar cuáles fueron las condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación básica antes y durante el confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19 y las repercusiones del cierre de las escuelas sobre el estado emocional y los aprendizajes escolares de niñas, niños y adolescentes con y sin NEE, y sobre el estado emocional de sus MyP y de los profesionales de la educación que los atendieron.

Método

Diseño

Se realizó un estudio exploratorio con profesionales de educación básica de los niveles preescolar, primaria y secundaria del estado de San Luis Potosí, México. Se decidió optar por este tipo de estudio porque: a) los fenómenos investigados son poco conocidos, b) identifican tendencias que pueden posteriormente investigarse con estudios descriptivos, correlacionales o experimentales; c) su método es más flexible (Hernández et al., 2014).

Participantes

El llenado de los formularios fue requisito de inscripción para un programa de actualización docente en línea impartido por el Instituto Potosino de Profesionalización del Magisterio y estuvieron abiertos dos semanas en el mes de abril de 2021. Tuvieron oportunidad de contestar todos los docentes interesados en el curso de actualización, la convocatoria se abrió a todos los docentes de educación básica del estado de San Luis Potosí. En total participaron 2,253 profesionales de la educación. Cada uno respondió el cuestionario que le correspondía, dependiendo de su perfil, con excepción de los participantes que cumplieron con más de un perfil: ser madre o padre de una alumna/o con o sin discapacidad, además de docente, quienes podían elegir el formulario de su preferencia: el de docente o el de madre/padre. Todos los participantes tenían acceso a una computadora o teléfono inteligente e internet y conocimientos básicos de computación suficientes para contestar un formulario en línea. En la introducción de

los formularios se informó sobre el objetivo de la investigación, el tiempo estimado para su respuesta, así como el uso confidencial que se daría a los datos. A continuación, se mencionan algunas de las características de los participantes.

MyP de alumnas/os sin NEE. Participaron 71, su promedio de edad fue de 37.7 años, 81% contaba con una licenciatura, 17% con posgrado. El 47% tenía una hija/o, 38% dos y 15% tres o más. El 20% eran familias monoparentales y en el 80% la madre trabaja.

- MyP de alumnas/os con NEE. Participaron 15, su promedio de edad fue 36.8 años, 87% tenía licenciatura, 17% posgrado. El 53% tenía una hija/o, 33% dos y 13% tres o más. El 53% eran familias monoparentales y en el 80% la madre trabaja.
- Docentes de alumnas/os sin NEE. Participaron 1,457; 34% de preescolar, 26% de primaria y 30% de secundaria. Su promedio de edad es de 36 años. El 65% tiene licenciatura, el 33% posgrado. Tienen una experiencia promedio de 13 años; el 46% trabaja en zona urbana o semi-urbana y el 54% en zona rural.
- Docentes de alumnas/os con NEE. Participaron 422; 23% de preescolar, 50% de primaria, 17% de secundaria y 10% sin especificar. Su promedio de edad fue de 36 años. El 61% tiene licenciatura, el 33% posgrado. Tienen una experiencia promedio de 14 años; el 83% trabaja en zona urbana o semi-urbana y 17% en zona rural.
- Personal de USAER. Participaron 188. Su promedio de edad fue de 35.8 años. El 69% tiene licenciatura, el 29% posgrado. Tienen una experiencia promedio de 11 años. El 63% era maestra/o de apoyo, 20% psicóloga/o, 10% maestra/o de comunicación y 5% director. El 60% trabajaba en primaria, 31% en secundaria y el 9% en preescolar; la mayoría trabajaba en zonas urbanas (66%).

Instrumentos

Los participantes de la investigación respondieron uno de cinco formularios en línea, según su perfil: docentes de alumnos con NEE, docentes sin alumnos con NEE, profesionales de USAER, docentes que además eran MyP de hijos con NEE o de hijos sin NEE. Todos los formularios fueron elaborados por los investigadores del presente estudio. Se trata de cuestionarios organizados, en general, en tres partes: en la primera se piden datos sociodemográficos, en la segunda se pregunta por la situación emocional y algunos aspectos de la atención educativa del alumnado antes del inicio del confinamiento, y en la tercera parte se pregunta por el estado emocional y algunos aspectos de la atención educativa del alumnado durante el confinamiento, además de algunas preguntas acerca de la situación emocional de los profesionales de la educación que fueron los participantes directos. Antes de la aplicación, se determinó la validez aparente de los formularios con la colaboración de 25 profesionales de la educación (cinco por cada instrumento) quienes revisaron la estructura y las preguntas e hicieron sugerencias de mejora. Cada uno de los instrumentos ajustados se piloteó con dos o tres participantes con perfil similar al de los participantes meta.

Resultados

Condiciones de Estudio antes del Confinamiento

Un poco más de la mitad de los MyP de alumnas/os con NEE (n= 15) y sin NEE (n= 71) reportó que sus ingresos son suficientes para cubrir las necesidades de la familia, en tanto

el resto indicó que son insuficientes o muy limitados. Casi en todas las casas cuentan con los servicios básicos de electricidad, agua potable y drenaje, y con al menos una computadora, un teléfono celular y un televisor. Solo en el 70% de los hogares se cuenta con servicio de internet fijo. Las MyP también indicaron que, antes del confinamiento, los alumnos sin NEE tenían un aprovechamiento promedio de 8.8. en tanto que el de los alumnos con NEE era de 7.8. Solo la mitad de los alumnos con NEE recibía apoyo apropiado para sus aprendizajes y orientación oportuna a las familias por parte del personal de la USAER.

Los docentes de alumnos sin NEE (n=1,457) indicaron que, antes de la pandemia, la mayoría las familias (79%) apoyaba a sus hijos/as en las actividades escolares y que la relación familia-escuela era buena (61%) o muy buena (39%). Las expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes eran altas para la mayoría (52%) o todos los estudiantes de la clase (44%). Solo la mitad de los docentes indicó que contaba con material didáctico apropiado y suficiente.

Según los docentes de los alumnos con NEE (n=522), antes de la pandemia las familias solían apoyar a los alumnos siempre (34%) o a veces (55%) en las actividades escolares y la relación entre familia de alumnos con NEE y la escuela era buena (64%) o muy buena (32%). Sus expectativas sobre el aprendizaje de sus alumnos (con y sin NEE) eran altas para la mayoría (41%) o todos (55%) los estudiantes de su clase y, en general, el rendimiento de sus alumnos con NEE era igual (37%) o incluso más alto (21%) que el resto del grupo. Un 93% comentó que realizaba adecuaciones curriculares, entre las que destacan simplificar contenidos (70%), dar más tiempo para la realización de actividades (55%) dejar tareas especiales (55%) y ajustar la metodología de enseñanza (43%). No obstante, solo una quinta parte indicó que contaba con material específico para los alumnos con NEE.

Por su parte, los profesionales de las USAER (n=188) reportaron que la gran mayoría de los alumnos adscritos a sus unidades contaban con evaluación psicopedagógica (93%) y la mayoría ya contaba con propuesta curricular adaptada (65%). Desde su punto de vista, solo una cuarta parte de los docentes programaba ajustes razonables o adecuaciones curriculares y los implementaba de manera constante.

Condiciones de Estudio Durante el Confinamiento

Como se observa en la Figura 1, a la quinta parte de niños con NEE no le dieron clases, en tanto que la modalidad de interacción más común fue el envío de actividades por Whatsapp, seguida de la videoconferencia. También fue frecuente que las madres y padres recogieran en la escuela o a la casa de los docentes las fotocopias con actividades.

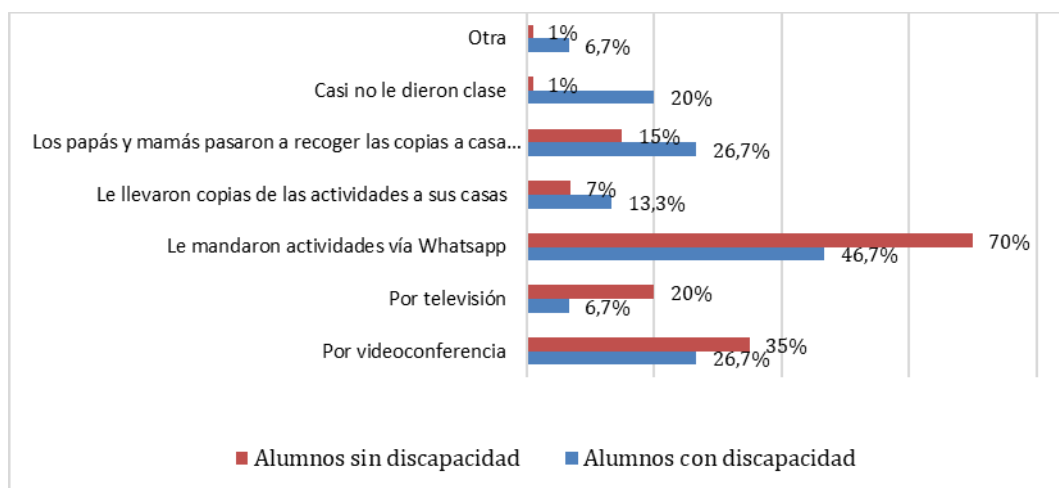


Figura 1. Respuestas de MyP de alumnos con (n=15) y sin NEE (n= 71) con respecto a la manera en que dieron clase a sus hijas/os al cierre de las escuelas.

Nota: Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los principales problemas que enfrentaron durante la pandemia, se podrá apreciar en la Figura 2 que casi la mitad de MyP con hijas/os con NEE reportó dificultades para apoyar a sus hijos en la realización de sus actividades y falta de recursos de la familia para conectarse a internet, además de los problemas de sus docentes para evaluarlos; por su parte, los principales problemas de MyP de niñas/os sin NEE fueron: cansancio, frustración por lograr pocos aprendizajes en sus hijas/os, falta de un lugar apropiado para que vieran las clases por televisión y dificultad para entender las actividades que enviaban los docentes.

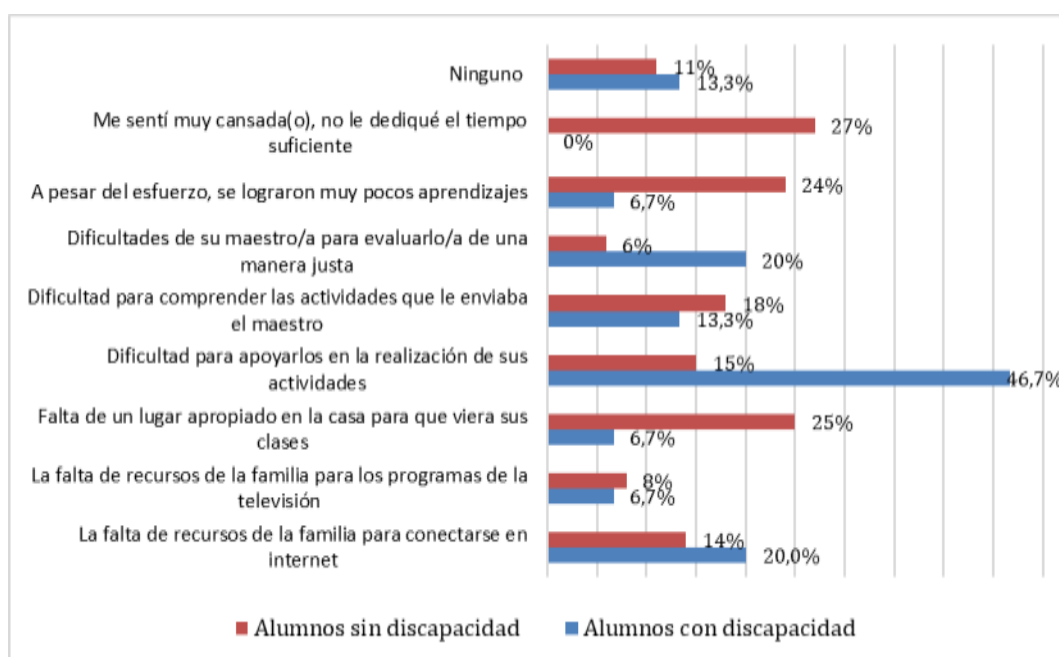


Figura 2. Respuestas de MyP de alumnos con y sin NEE en relación con los principales problemas que enfrentaron con sus hijas/os para realizar sus actividades escolares durante la pandemia.

Nota: Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los problemas que enfrentaron los docentes de alumnos con NEE y los profesionales de USAER, los resultados se presentan en la Figura 3. los principales problemas que enfrentaron en su trabajo durante la pandemia se relacionan con las familias: su falta de recursos para conectarse a internet o para ver los programas de televisión, su dificultad para apoyar a sus hijos en la realización de las actividades escolares y sus problemas para entender las actividades que les enviaban. Aproximadamente una quinta parte mencionó que, a pesar de que trabajaron mucho, lograron pocos aprendizajes en sus alumnos, y una proporción menor indicó sentirse frustrada y cansada por lo poco que pudieron hacer para incrementar los aprendizajes de sus alumnos.

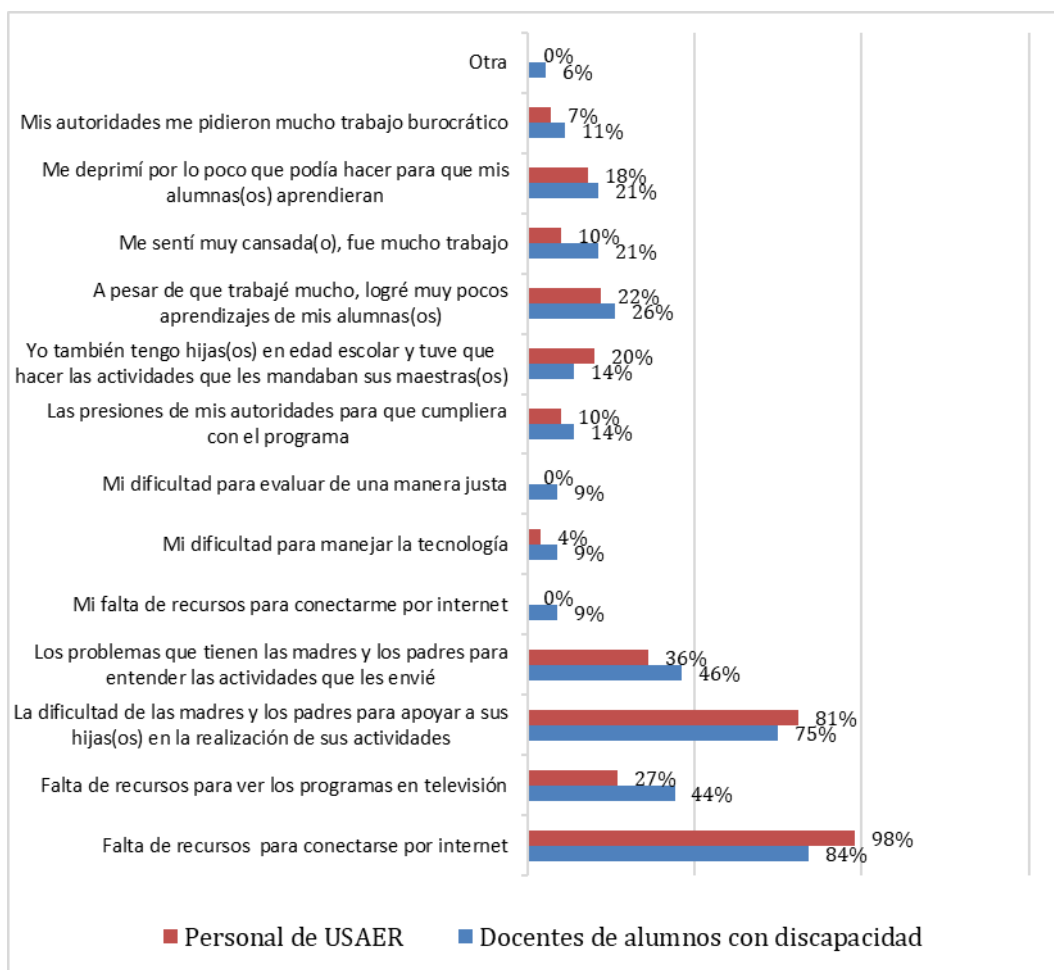


Figura 3. Principales problemas que enfrentaron los docentes de alumnos con NEE y los profesionales de USAER para atender a las NNA con necesidades educativas especiales durante la pandemia.

Nota: Fuente: Elaboración propia

Efectos del Confinamiento en el Alumnado

Solo la mitad de los docentes de alumnos con y sin NEE indicó estar satisfecha con el aprendizaje del alumnado durante el confinamiento, aunque más de tres cuartas partes de ellos reconoció que las familias, en general, ofrecieron apoyo continuo al alumnado.

Se preguntó a las MyP por algunas características deseables y no deseables de sus hijas/os que cambiaron durante la pandemia.

Las características deseables (ver Figura 4), en general, disminuyeron su frecuencia durante la pandemia tanto en el alumnado con NEE como en el alumnado sin NEE, especialmente los rasgos de alegre, estudioso y tranquilo, así como los hábitos de sueño.

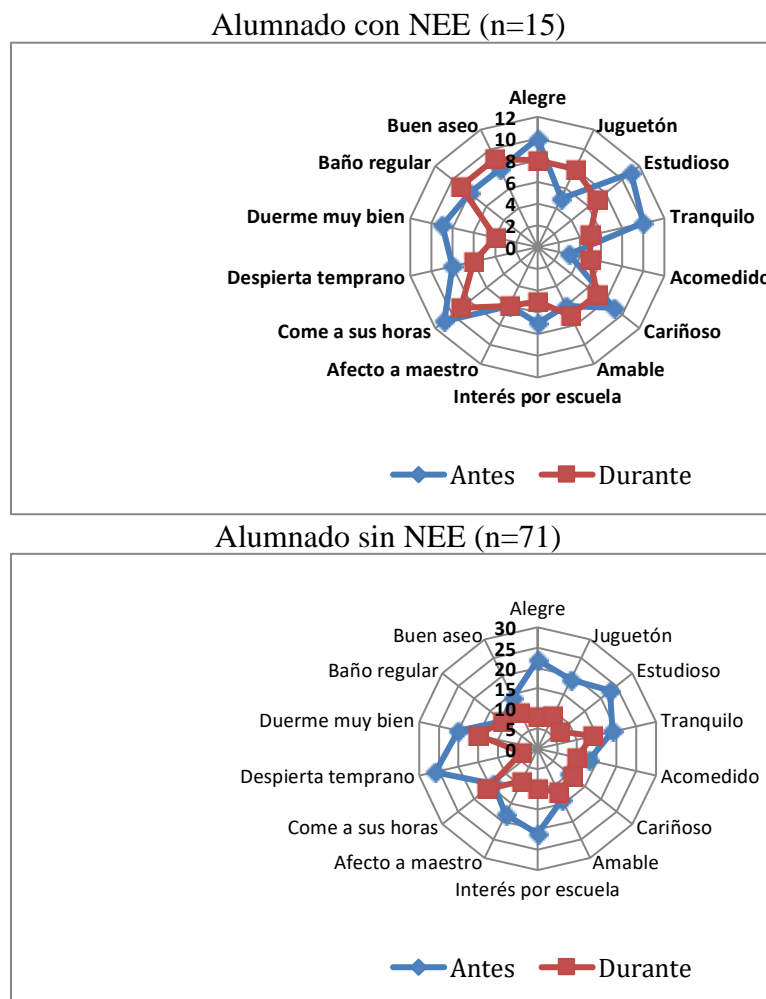


Figura 4. Características deseables del alumnado con y sin NEE

Nota: Fuente: Elaboración propia

Las características no deseables (ver Figura 5), en contraste, tienden a reportarse de manera más frecuente durante la pandemia en ambas poblaciones, destacando las dificultades para hacer la tarea, ver TV en exceso y el aburrimiento.

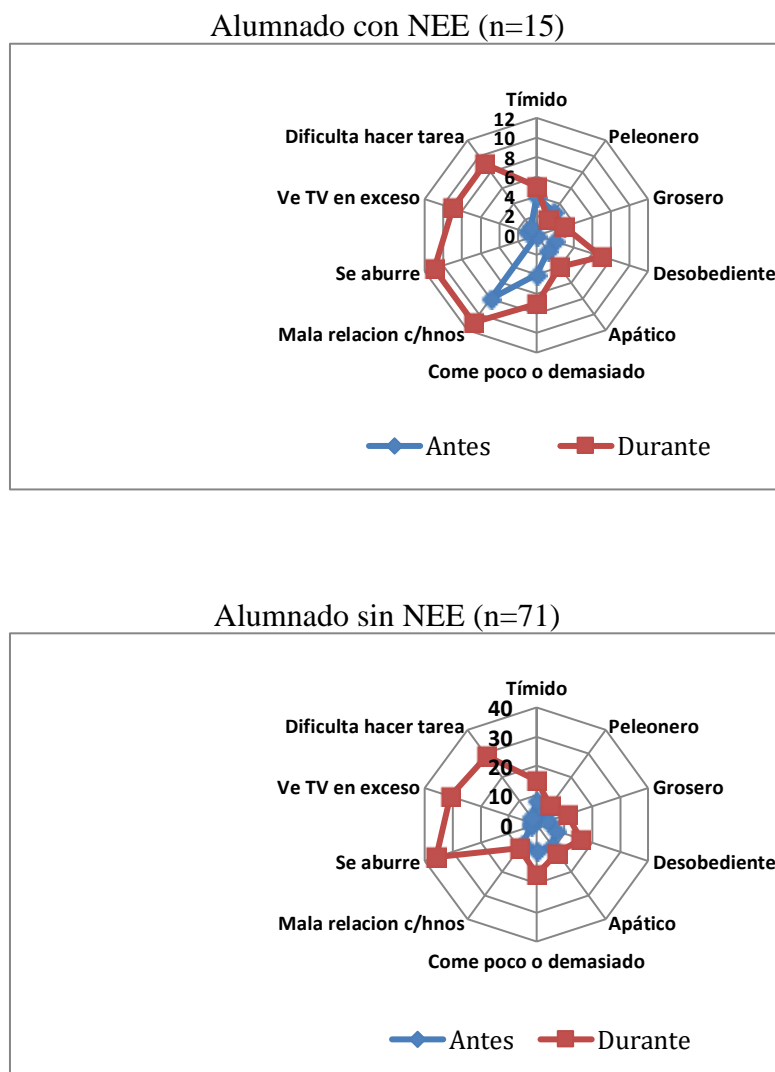


Figura 5. Características no deseables del alumnado con y sin NEE

Nota: Fuente: Elaboración propia

Se preguntó a MyP de niñas/os con NEE, a los docentes de alumnos con NEE y a los profesionales de USAER qué tanto había afectado la pandemia a los aprendizajes de sus hijas/os o alumnas(os) (ver Figuras 6 y 7).

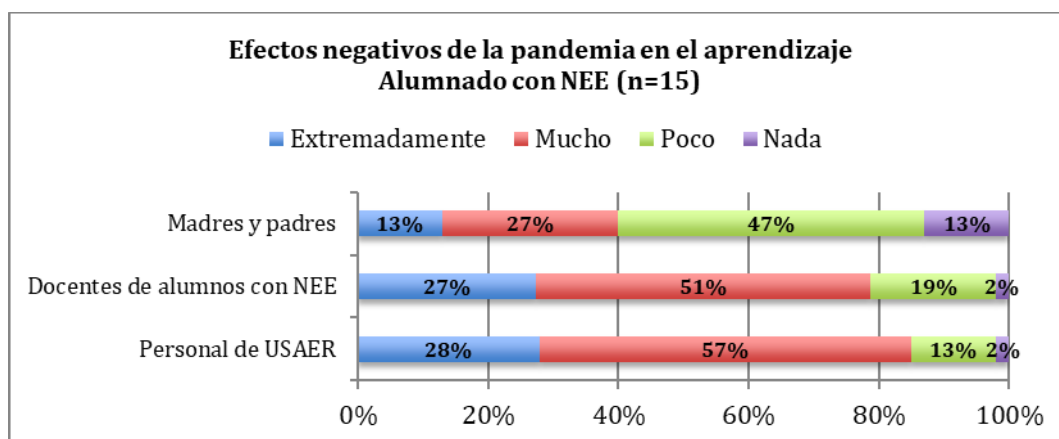


Figura 6. Respuestas de MyP, docentes y profesionales de USAER respecto de la pregunta: ¿Qué tanto afectó (negativamente) a sus hijas/os o alumnas/os con NEE la pandemia en sus aprendizajes?

Nota: Fuente: Elaboración propia

También se preguntó, aunque de manera un poco distinta, a MyP de alumnas/os sin NEE y a docentes de alumnos sin NEE qué tanto afectó la pandemia a sus aprendizajes. Sus resultados aparecen en la Figura 7.

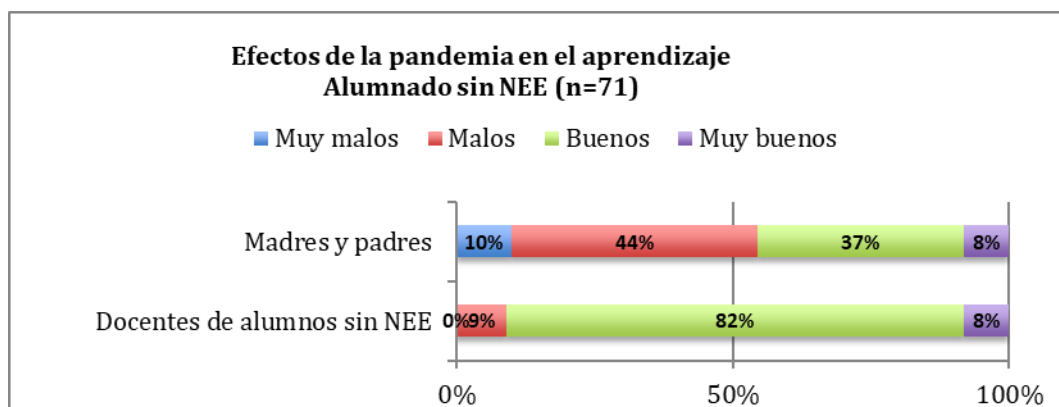


Figura 7. Respuestas de MyP y docentes de alumnos sin NEE respecto de la pregunta: ¿Al final del ciclo escolar pasado, cómo fueron, en general, los aprendizajes sus hijas/os o alumnas/os sin NEE?

Nota: Fuente: Elaboración propia

La comparación entre las figuras 6 y 7 permite apreciar que los alumnos con NEE resultaron mucho más afectados por la pandemia en cuanto a sus aprendizajes que los alumnos sin NEE. También es evidente que las MyP tienden a ser menos pesimistas que los profesionales de la educación en la valoración de logro de alumnos con y sin NEE.

Discusión y Conclusiones

Los resultados de la presente investigación muestran que las condiciones en que estudiaron durante la pandemia las NNA con y sin NEE fueron, en la mayoría de los casos, poco apropiadas o precarias, pues sus familias vivieron el confinamiento con estresores económicos, sin espacios apropiados dentro de casa para el estudio o el teletrabajo y muchas MyP se sintieron agobiadas por tener que orientar o al menos vigilar que los NNA hicieran sus trabajos escolares, además de hacerse cargo de muchas otras actividades.

Debe tomarse en consideración que los hogares de los docentes que participaron en la presente investigación están en mejores condiciones que muchos otros hogares. A nivel nacional, el Instituto Nacional de Geografía e Historia (INEGI) (2020) reportó que el 21.9 de los hogares carece de computadora, otro dispositivo o internet; durante la pandemia, en el 25.3% de las familias, alguno de los padres o tutores se quedaron sin trabajo.

Durante la pandemia, la mayoría de los alumnos realizó las actividades que sus maestras(os) enviaron a sus MyP vía WhatsApp, algunos (la cuarta parte), lo hicieron mediante videoconferencias y aproximadamente una cuarta parte trabajó con las fotocopias que les enviaron sus docentes. Estas formas de realizar las actividades escolares claramente son menos que óptimas. Casillas-Marín et al. (2021) hicieron una investigación en la que encontraron que ni el WhatsApp ni el correo electrónico mejoran el nivel competencial de los alumnos de educación básica, lo que incluso puede llevar a un mal uso de estas aplicaciones. A nivel nacional, el INEGI encontró que el 70.2% de los alumnos de primaria usó un teléfono celular; el 26.6% de los alumnos que no se inscribieron en el siguiente ciclo escolar, mencionaron que la educación a distancia era “poco funcional para el trabajo” (p. 16).

El encerramiento, la falta de actividades estructuradas (como asistir a la escuela) y la falta de contacto social repercutieron negativamente en muchos estudiantes, lo cual confirma los hallazgos de Morgül et al. (2020), Espada et al., (2020), Rusca-Jordán et al., (2020); estos efectos nocivos fueron más acentuados en los estudiantes con NEE. Algunos mostraron cambios en sus patrones de alimentación y de sueño, aburrimiento, tiempo excesivo viendo la televisión, se volvieron irritables y ansiosos y mostraron dificultades para realizar sus trabajos escolares, lo cual también se presentó en alumnos sin NEE, aunque de manera más atenuada.

Hay consenso entre los participantes de que los problemas más importantes que enfrentaron las NNA con y sin NEE durante la pandemia se relacionan con las familias: la falta de recursos para conectarse por internet, las dificultades de MyP para apoyar a las hijas/os para la realización de las actividades y sus problemas para entender las actividades que enviaron los docentes. Lo curioso es que, en el caso de esta investigación, los MyP también fueron docentes. Por otro lado, en una encuesta realizada por la Universidad Iberoamericana de México y UNICEF (2020), el 73.5 de los hogares con población de 0 a 17 años reportó una reducción de sus ingresos. El 38% de los estudiantes estudió mediante un teléfono celular y 32% mediante la televisión. Solamente un 40% de los estudiantes contaba con conexión estable a internet y en únicamente un 20% de los hogares no se reportaron problemas para realizar la educación en casa. De los NNA que enfrentaron problemas, la mitad no tenía computadora y en el 31% no hubo apoyo de sus maestros.

En relación con los NNA con NEE, debe tomarse en cuenta que, antes de la pandemia, su situación no era muy favorable, pues a la mitad no se le daba ningún apoyo; quienes sí lo recibían (habitualmente por parte de profesionales de la USAER), contaban con evaluación psicopedagógica y propuesta curricular adaptada, aunque las adecuaciones se implementaban en pocos casos y de manera irregular. Sus docentes comentaron que recibían muy poco apoyo para trabajar con ellos. De hecho, pocas escuelas en el país cuentan con apoyo de las USAER, así que no extraña que haya alumnado con NEE sin este apoyo. De acuerdo con el INEE (2019), el 67% de las escuelas primarias tenía uno o más estudiantes con NEE, pero solo en el 33.8% había personal que los apoyara. En estudios previos hemos encontrado que, incluso cuando hay apoyo de USAER, los docentes con frecuencia no implementan las adecuaciones curriculares que requieren los alumnos con NEE y que los alumnos con NEE integrados a las escuelas regulares si bien se beneficiaban de manera importante en el plano afectivo y en cuanto a su desarrollo, no mostraban avances sustantivos en cuanto a sus aprendizajes escolares (Autores, 2016; Autores, 2018).

En el segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020, los alumnos con NEE no recibieron apoyos por parte de la Secretaría de Educación Pública; el programa Aprende en casa por TV y en línea, se diseñó para alumnos sin NEE (Mérida y Acuña, 2020; Vázquez et al., 2020). Además, algunos maestros delegaron en el personal de las USAER la atención de los alumnos con NEE. En este contexto, no extraña que, de acuerdo con las respuestas de MyP de los alumnos con NEE, a una quinta parte de los alumnos casi no le dieron clase, en contraste con el porcentaje mínimo de alumnos sin NEE que enfrentó esta situación.

Los docentes de alumnos sin NEE consideraron que el porcentaje de NNA afectados es sus aprendizajes por la pandemia fue mínimo. La mitad de MyP y la gran mayoría del personal de USAER consideraron que afectación fue severa en los NNA con NNE.

Un porcentaje relativamente pequeño de MyP de niñas/os con NEE mencionó que, a pesar de haber hecho esfuerzos por ofrecer los apoyos necesarios logró pocos aprendizajes. Este porcentaje es mayor en las MyP de niños con NEE, en los profesionales de USAER y en los docentes de alumnos con NEE, quienes además expresaron sentirse cansados y deprimidos. Una posible razón sería que algunas MyP no tienen muchas expectativas con respecto al aprendizaje de sus hijas/os, por lo que no hicieron un esfuerzo mayor.

Finalmente, se debe destacar que la mitad de los docentes de alumnos sin NEE tuvo dificultades para mantener un contacto continuo y fluido con su alumnado, al igual que la mitad de los docentes de alumnos con NEE y la mayoría de los profesionales de USAER. La gravedad de esta situación se corroboró con los datos proporcionados por el INEGI (2020), que reportó que en el ciclo escolar 2020-2021 dejaron de inscribirse 5.2 millones de estudiantes, lo cual estuvo causado por “motivos asociados a la COVID-19 o por falta de dinero o recursos” (p. 12). Se desconoce cuántos de estos alumnos presentan NEE. Esta cifra casi duplicó el cálculo de abandono escolar hecho por la UNESCO para todo el alumnado de Latinoamérica (CEPAL-UNESCO, 2020). Lo que aumenta la gravedad de estos datos es que ni la Secretaría de Educación Pública Federal ni las Secretarías de Educación Estatales parecen estar aplicando algunas estrategias para recuperar a estos estudiantes, a quienes probablemente se les esté condenando a permanecer en sus casas como “ninis” (personas que ni estudian ni trabajan), a

desempeñarse en trabajos precarios o a estar en peligro de caer en manos de delincuentes. A las niñas se les puede condenar a tener menores ingresos, al matrimonio infantil, a la maternidad prematura y a tener menos capacidad de tomar decisiones (Banco Mundial, 2021).

En conclusión, los alumnos han enfrentado tiempos difíciles durante la pandemia. Las condiciones del hogar dificultaron el estudio y generaron reacciones emocionales negativas, como depresión, irritabilidad y ansiedad, lo cual afectó sus aprendizajes, particularmente en los alumnos con NEE. Algunos docentes de los alumnos sin NEE y profesionales de USAER expresaron cansancio y frustración, pero esto es más acentuado en las MyP de niñas/os sin NEE. Estas situaciones deben atenderse durante el regreso a clases presenciales.

Como otras áreas de la vida del país, la educación ha sido fuertemente golpeada por la pandemia. Frente a esta situación, parece necesario retomar las reflexiones de Díaz (2020), quien pregunta por qué la educación busca restablecerse como estaba, si antes no funcionaba bien. Invita a imaginar una nueva forma de educar, dejando a un lado los planes de estudio, los grados, las calificaciones y ayudar a los alumnos a resignificar lo que se está viviendo. Los datos del presente estudio sugieren que un segmento importante de NNA con y sin NEE, sus MyP, docentes y personal de USAER se encuentran afectados emocionalmente por el confinamiento. Así, la recuperación del ritmo de aprendizaje de los estudiantes también pasa por atender su estado emocional.

Limitaciones

Una de las limitaciones del presente estudio se relaciona con la utilización de los formularios. Se trata de instrumentos de auto-informe que no ofrecen la posibilidad de ampliar o profundizar en la información que proporcionaron los participantes. Otra limitación tiene que ver con que el tamaño de la muestra de MyP de niñas/os con NEE fue muy pequeña porque se trata de docentes que, a la vez, son MyP de alumnos con y sin discapacidad.

A pesar de lo anterior, los problemas evaluados y los resultados pueden ser de gran utilidad para realizar investigaciones más amplias que permitan arribar a conclusiones más fundamentadas sobre las situaciones que vivieron las alumnas/os, particularmente los que presentan NEE o discapacidad, sus madres y padres y sus docentes.

Referencias

- Albalá, M. A. & Guido, J. I. (2020). La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 173-194.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.101>
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C. A., López, V. A. y Cárdenas, J. L. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50 (ESPECIAL), 41-88. DOI:
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>

- Casillas-Marín, S., Cabezas-González, M. y García-Valcárcel, A. (2021). Influencia del uso de WhatsApp y correo electrónico en la competencia digital en el área de comunicación. *Estudios sobre Educación*, 41, 1-23. DOI: [10.15581/004.41.006](https://doi.org/10.15581/004.41.006)
- CEPAL-UNESCO (2020). Informe CEPAL, OREALC y UNESCO: “la educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”. [Bit.ly/3hOQZci](https://bit.ly/3hOQZci)
- Del Moral-Espín, L. y Larkins, C. (2020). Construyendo sobre arcoíris: apoyando la participación de niños, niñas y adolescentes en la configuración de respuestas al COVID-19. *Sociedad e Infancias*, 4. 275-288
- Díaz, A. (2020). Si la educación en estos tiempos fuera un pájaro, ¿podría volar? *RLEE Nueva Época* (México), Número especial, 217-224.
- Erades, N. & Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 27-34. doi: [10.21134/rpcna.2020.mon.2041](https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2041)
- Espada, J., Orgilés, M., Piqueras, J. y Morales, A. (2020). Las Buenas Prácticas en la Atención Psicológica Infanto-juvenil ante el COVID-19. *Revista Clínica y Salud* 31(2), 109-113.
- García, A., Castellanos, R., Pérez, D. & Álvarez, J. (2020). Aislamiento físico en los hogares a causa de la covid-19: efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos. *Revista Cubana de Psicología*, 2(2), 51-68. uni.cf/3kICAAb
- García, I. y Romero, S. (2016). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. CENEJUS-UASLP.
- Gómez-Becerra, I., Flujas, J. M., Andrés, M., Sánchez-López, P. y Fernández-Tórres, M. (2020). Evolución del estado psicológico y el miedo en la infancia y adolescencia durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 11-18. doi: [10.21134/rpcna.2020.mon.2029](https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2029)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª. Edición, McGraw-Hill Education.
- INEGI (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. <https://bit.ly/3wY9lf3>
- INEGI (26 de enero de 2021). Comunicado de prensa 44/21. <https://bit.ly/31PcsfH>
- Liang, Z., Delvecchio, E., Buratta, L. & Mazzeschi, C. (2020). “Efecto dominó”: Respuestas psicológicas y estrategias de afrontamiento de los niños italianos en diferentes áreas de gravedad de la COVID-19. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 49-58.
- Mérida, Y. y Acuña, L. A. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 61-82. bit.ly/3xUnETo
- Morales, C. (2020). Salud mental de los niños, niñas y adolescentes en situación de confinamiento. *Revista Anales*, 17, 305-318. DOI: [10.5354/0717-8883.2020.58931](https://doi.org/10.5354/0717-8883.2020.58931)
- Moreno-Rodríguez, R., Tejada, A. y Díaz-Vega, M. (2020). COVID-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación. *Colección iAccessibility* Vol. 23. La Ciudad Accesible. bit.ly/3kDzxcx

- Morgül, E., Kallitsoglou, A. & Essau, C. (2020). Psychological effects of the COVID-19 lockdown on children and families in the UK. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 42-48. doi: [10.21134/rpcna.2020.mon.2029](https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2029)
- Murillo, J. y Duk, C. (2020). Editorial: El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. bit.ly/3hQoB9J
- Oducado, R. M.; Parreño-Lachica, G. y Rabacal, J. (2021). Estrés percibido debido a la pandemia de COVID-19 entre los profesores profesionales empleados. *IJERI: Revista internacional de investigación e innovación educativas*, (15), 305–316. DOI: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5284>
- Romero-Contreras, S. García-Cedillo, I., & Fletcher. T. (2019). The Evolution of Inclusive Education in Mexico: Policy, Settings, Achievements and Perspectives. In M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas & A.J. Artiles (eds.), *The SAGE Handbook on Inclusion and Diversity in Education* (509-523). SAGE.
- Rusca-Jordán F, Cortez-Vergara C, TiradoHurtado BC, Strobbe-Barbat M. (2020). Una aproximación a la salud mental de los niños, adolescentes y cuidadores en el contexto de la COVID-19 en el Perú. *Acta Med Peru*;37(4):556-8. doi: <https://doi.org/10.35663/amp.2020.374.1851>
- Saavedra, J. y Di Gropello, E. (17 de marzo de 2021). COVID-19 y la crisis educativa en América Latina y el Caribe: ¿cómo podemos evitar una tragedia? *Banco Mundial Blogs*. bit.ly/3kS5SN5
- Tejada-Cruz, A. (2020). Justificación. En: Moreno-Rodríguez, R., Tejada-Cruz, A. y Díaz-Vega, M. (coords.) et al. (2020). COVID-19. Educación Inclusiva y Personas con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de la Teleeducación. *Colección iAccessibility* Vol. 23. La Ciudad Accesible
- UNICEF (2020). RESULTADOS DE LA #encovid19Infancia. Acumulado mayo-julio de 2020. uni.cf/36QknZq
- UNICEF (11 de febrero de 2021). Los niños no pueden seguir sin ir a la escuela, afirma UNICEF. Otro año sin escuela sería catastrófico para el bienestar y aprendizaje de los niños. Autor. uni.cf/3zgDoQU
- Universidad Iberoamericana y UNICEF (mayo de 2020). #ENCOVID19Infancia muestra los efectos de la crisis por la pandemia de covid-19 en las niñas, niños y adolescentes de México. https://ibero.mx/sites/default/files/comunicado_encovid19infancia_mayo_2020.pdf
- Vázquez, M. A., Bonilla, W. T. y Acosta, L. Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14) <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213/422>
- Vivanco, A. A. (2020). Teleeducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *Cienciamérica*, 9(2). <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/307/518>

Data de recepción: 13/09/2021
Data de revisión: 09/12/2021
Data de aceptación: 13/01/2022