

# Retos de la enseñanza inclusiva a nivel educación primaria durante la contingencia COVID-19

Challenges of inclusive teaching at elementary school level during COVID-19

Jaime Muñoz Arteaga<sup>1</sup>, Angel E. Muñoz Zavala<sup>1</sup>,  
Héctor Cardona Reyes<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

jaime.munoz@edu.uaa.mx , eduardo.munoz@edu.uaa.mx , hector.cardona@cimat.mx

**RESUMEN.** La enseñanza inclusiva implica que los docentes reconozcan las capacidades, la diversidad y los límites de cada uno de sus estudiantes. Desde el inicio de la contingencia del COVID-19 se pidió inmediatamente a los docentes que pusieran en práctica modalidades de educación a distancia, a menudo sin suficiente orientación, capacitación o recursos. Bajo este contexto, el objetivo del presente trabajo es analizar los retos docentes en educación inclusiva como el teletrabajo docente y el reto de atender en conjunto con los padres los aprendizajes de sus alumnos a nivel de educación básica. Para ello, se diseñó y se aplicó una encuesta sobre dichos retos en la educación inclusiva en México. Enseguida se comentan los principales hallazgos en la sección de resultados. Finalmente, se presentan las conclusiones y trabajos futuros de la presente investigación.

**ABSTRACT.** Inclusive teaching involves teachers recognizing the abilities, diversity and limits of each of their students. From the beginning of the COVID-19 contingency, teachers were immediately asked to implement distance education modalities, often without sufficient guidance, training or resources. In this context, the objective of this paper is to analyze the challenges of inclusive education for teachers, such as teacher teleworking and the challenge of attending together with parents to their students' learning at the basic education level. For this purpose, a survey on these challenges in inclusive education in Mexico was designed and applied. The main findings are discussed in the results section. Finally, the conclusions and future work of this research are presented.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza inclusiva, Déficit de aprendizaje, Educación básica, Pandemia, Covid-19.

**KEYWORDS:** Inclusive teaching, Learning deficit, Basic education, Pandemic, Covid-19.

## 1. Introducción

El mundo ha estado experimentando una contingencia sanitaria desde inicios del 2019, originada por una enfermedad llamada COVID-19, causada por un virus llamado SARS-CoV-2 (Jones, 2020). Hoy la pandemia continúa, las consecuencias a nivel mundial han sido catastróficas en diferentes sectores de la salud, economía, industria, educación, entre otros (OMS, 2020) (Barua, 2020). La niñez y la adolescencia es un sector que se ha visto afectado por esta pandemia en términos de salud mental, educación y, en algunos casos, contagio. Entre los sectores más vulnerables se encuentran los ancianos, los enfermos crónicos y los niños. A medida que la pandemia de COVID-19 ha estado asolando el mundo, es fundamental abordar las necesidades educativas de los niños y los jóvenes durante la crisis (Reimers & Schleicher 2020). La educación inclusiva implica que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños con altas capacidades, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. La salud y la educación es un área importante para destacar, especialmente en educación puede contribuir al sector educativo a nivel escolar básico con enfoques de base tecnológica que se puedan adaptar a las medidas de contención establecidas por los gobiernos como medida de prevención del contagio.

Uno de los impactos más fuertes a nivel mundial derivado de la pandemia ha sido el cierre de escuelas ya que provocó la pérdida de aprendizajes, deserción escolar y mayor inequidad, sin tomar en cuenta los efectos adversos como la crisis económica en los hogares, que se traduce en un bajo nivel educativo (Cáceres-Muñoz et al., 2020). Las medidas de confinamiento repentino sugirieron un cambio en todos los involucrados en el sector educativo, escuelas, docentes, estudiantes -niños y adolescentes- para adoptar las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de adaptación a las nuevas formas de trabajo, tanto para docentes como para sus estudiantes. Ahora bien, en el ámbito de la educación inclusiva, los niños además de este cambio brusco sufren un estancamiento, en particular los alumnos con algún déficit de aprendizaje o con alguna necesidad educativa especial, ellos requieren de una atención especializada por parte de los profesores, para ellos no solo se puso un alto en las clases sino también la atención que reciben para mejorar los síntomas de los trastornos que padecen algunos alumnos tales como el trastorno de lenguaje, el autismo o el déficit de atención e hiperactividad.

Ahora bien, la UNESCO ha considerado que la educación inclusiva está relacionada con los derechos de todos los alumnos para recibir educación de calidad que permita desarrollar su potencial, satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas (UNESCO, 2021). En los últimos quince años antes de la pandemia del COVID-19 en los países de América Latina, se han logrado ciertos avances al ampliar la cobertura en educación inclusiva y el reconocer la necesidad de lograr la adquisición de competencias en materia de TICs (Tecnologías de la información y la Comunicación) por los estudiantes con alguna discapacidad, considerando su condición socioeconómica y otras dimensiones, como género y etnia, por ejemplo (Sandoval et al., 2017; García et al., 2015; Mortis et al., 2017). Debido a que la desigualdad ya existente ha sido exacerbada por la pandemia, las opciones de política que se diseñen para la educación en la actual coyuntura deben reconocer deudas históricas con estos grupos para garantizar su derecho a la educación, tanto en lo referido a la disponibilidad y el acceso a oportunidades de aprendizaje, como a la provisión de una educación de calidad, relevante y adaptada a sus condiciones, necesidades y aspiraciones (Vargas, 2019). Dado los efectos de la pandemia y la consecuente crisis sanitaria, social y económica es urgente atender en los países de América Latina ha traído consigo el riesgo de desvinculación educativa y abandono escolar de los grupos más vulnerables (Ruiz, 2020) en particular los estudiantes con algún tipo de vulnerabilidad social, lo que incluye estudiantes con discapacidad, grupos indígenas y/o afrodescendientes en algunos contextos, etc. La combinación de estas condiciones de desigualdad social refuerza los círculos de exclusión y de vulnerabilidad.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en México abordó la educación inclusiva desde 1992 (SEP, 2021) con la promulgación de la Ley General de Educación, dando como resultado la iniciativa de integrar a



los alumnos con alguna Necesidad Educativa Especial (NEE) a las escuelas de educación básica regular, uno de los resultados es de que en México se logró desde entonces atender la educación de niños con discapacidades tales como la discapacidad visual, motriz, intelectual y auditiva, esto a través de Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (García et al., 2015). USAER tiene como objetivo dar apoyo en el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad leve y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas (Perezchica, 2021). El considerar las discapacidades identificadas previamente por la SEP en necesario una educación inclusiva donde la docencia se centra sobre todo en atender trastornos o déficits de aprendizaje tales como la dislexia, la discalculia, la disgrafía, la disfasia, la dispraxia (Hammil 1990). Los trastornos de déficit del aprendizaje suponen dificultades significativas en la capacidad de adquirir las competencias básicas de aprendizaje como la lectura, escritura, lenguaje, matemáticas o razonamiento lógico. Estas dificultades pueden ser leves y no supone el poner traba alguna en el desarrollo del niño o niña o pueden interferir de forma severa en el rendimiento académico. Además, para ser considerado un trastorno se debe tener en cuenta el nivel de escolarización y la capacidad intelectual (Trucco et al., 2020). El trabajo de (Fagell, 2020) ofrece consejos sobre el lugar de trabajo a los educadores por ejemplo el brindar a los estudiantes apoyo práctico, desde ayudarlos a establecer un horario de aprendizaje remoto, hasta proporcionarles recursos de aprendizaje en línea, y mostrarles gracia si tienen dificultades con la organización durante la transición.

Hemos estado ante el escenario donde los sistemas educativos del mundo han promovido que los alumnos estuvieran aprendiendo durante el tiempo de encierro, a fin de salvaguardar la distribución del bien educativo. A éstos les compete dar lineamientos y facilitar alianzas con otros sectores. En México a la fecha que se llevo a cabo la presente investigación no se ha regresado por completo aún en las escuelas de educación primarias, prevalece las clases a distancia a través del programa Aprende en casa (SEP, 2020) con el apoyo de recursos educativos digitales disponibles en el sitio web de libros de texto gratuitos (Conaliteg, 2020) «Es un esfuerzo, que no debe considerarse como sustitución de la escuela; durante este periodo se busca garantizar la continuidad del aprendizaje y fortalecer el vínculo entre maestros y estudiantes con el apoyo de las familias», dijo el secretario de Educación Pública de México (Barragan, 2020) (Roger-García 2020).

Con el fin de aportar una respuesta alternativa, el actual trabajo introduce primero en esta sección los fundamentos y el contexto del tema. La siguiente sección presenta una revisión de la literatura. La sección 3 describe la metodología sobre como se llevo a cabo la encuesta a los docentes en educación inclusiva a nivel primaria en tiempo de la pandemia de COVID-19 en la ciudad de Aguascalientes en México. La sección 4 muestra los resultados de la investigación y finalmente, la sección 5 muestra la conclusión sobre el alcance de los resultados obtenidos en el presente trabajo.

## 2. Revisión de la literatura

Trabajos relacionados en la literatura de educación inclusiva es vasto, mas por cuestiones de espacio presentamos aquí algunos trabajos significativos al tema de estudio. El trabajo de (Vargas-Tamez, 2019) sostiene que la equidad y la inclusión pueden entenderse de diferentes maneras según ciertas tradiciones filosóficas diferentes. Esto se ejemplifica en las interpretaciones neoliberales de la equidad en la educación que han ganado vigencia después del cambio de siglo y que interpretan la equidad como el logro de la calidad y la excelencia en los resultados del aprendizaje. Ahora bien, los autores (Beltrán et al., 2020) han estudiado que el cierre de escuelas se consideraba comúnmente como el último recurso para el control de COVID-19. Estamos ante el escenario donde los sistemas educativos del mundo promueven que los alumnos sigan aprendiendo durante el tiempo de encierro, a fin de salvaguardar la distribución del bien educativo. A éstos les compete dar lineamientos y facilitar alianzas con otros sectores. Ahora bien, el trabajo de (Lo-Moro et al., 2019) trata sobre la reapertura de escuelas durante la pandemia de COVID-19: descripción general y revisión sistemática rápida de las pautas y recomendaciones sobre medidas preventivas y manejo de casos, sobre el tema, en dicho trabajo se confirma que no hubo consenso sobre los criterios para el regreso a la escuela de los estudiantes que dieron positivo, y la flexibilidad entre la asistencia a la escuela y la educación remota para los

niños de alto riesgo a menudo varió. Ahora bien, los autores del trabajo (Rapanta et al., 2020) se centran en la inclusión como un proceso de diálogo que tanto el docente como los estudiantes a nivel secundaria deben adoptar y desarrollar por igual en las aulas. La idea de la enseñanza dialógica inclusiva se explica y pone en operación en un currículo dialógico inclusivo centrado en las disposiciones de alfabetización cultural. En este estudio, que forma parte de un proyecto europeo de varios países, docentes de secundaria y sus estudiantes participaron en ocho sesiones que implementan planes de lecciones dialógicas.

Otro trabajo a considerar es el estudio comparativo de (García et al., 2015) sobre e prácticas de inclusión de los maestros de servicios de educación regular y especial USAER y los CAM de México. En los Centros de Atención Múltiple, se le brinda una atención más inclusiva a la población infantil con discapacidad severa Mientras que los docentes de USAER conforman un equipo de trabajo multidisciplinario (van desde terapeuta de lenguaje, psicólogo, trabajo social y maestro en educación especial), los cuales aportan enseñanza inclusiva a estudiantes con algún déficit de aprendizaje en las escuelas de educación básica, esto en conjunto con los maestros de educación regular. Ahora bien, uno de los trabajos también significativo es la encuesta nacional aplicada a docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia en México llevada a cabo por (Baptista et al., 2020). Dicho trabajo de investigación tiene por objeto describir las actividades que docentes mexicanos llevan a cabo para dar continuidad al año académico 2020. De los resultados surge una clara descripción de las herramientas digitales utilizadas por los docentes mexicanos, se encontraron diferencias significativas dadas por región geográfica y nivel educativo; no así en cuanto a edad o sexo del docente. Otros aportación importante surge a partir de un análisis de sentimientos docentes ante la situación que viven y, sobre todo, acerca de la capacitación y el acompañamiento que les gustaría en el futuro recibir.

### 3. Metodología

La metodología tiene un doble objetivo, el primero objetivo es contexto y las características generales de los principales participantes en el fomento de educación primaria durante la contingencia considerando los grandes desafíos tal como es que los docentes en educación inclusiva llegaron adaptarse en corto tiempo al teletrabajo que se ha requerido durante la pandemia COVID-19; el segundo objetivo es el de aportar elementos de análisis de los grandes retos identificados con el fin de como se llega a atender la diversidad de los aprendizajes de sus alumnos a nivel de educación básica. Para ello se diseño una encuesta a docentes de educación inclusiva en la ciudad de Aguascalientes en México.

#### 3.1. Participantes

Los participantes han sido un grupo de 51 docentes de educación inclusiva de la ciudad de Aguascalientes en México lograron atender a 463 estudiantes con algún déficit de aprendizaje distribuidos en 40 escuelas de educación básica de la ciudad de Aguascalientes. Por cada escuela se atendieron en promedio de 8 a 15 alumnos con una edad promedio entre 9 a 12 años. Los docentes. Ahora bien, los docentes participantes representan el 13% de la planta de maestros del sistema de educación especial a nivel primaria en la ciudad de Aguascalientes, los maestros participantes se reagrupan en cinco Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER 07, USAER 11, USAER 23, USAER 28 y USAER 56).



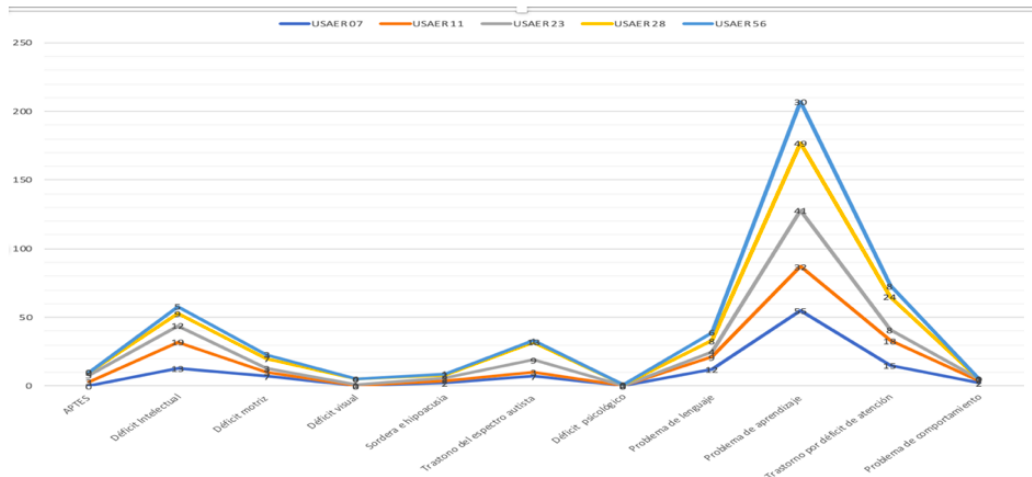


Figura 1. Distribución de déficit de aprendizaje atendido por docentes en educación inclusiva a nivel primaria. Fuente: Elaboración propia.

La población de 483 estudiantes representa el 8% con respecto al total que se atiende en todo el estado de Aguascalientes en México. Conforme la figura 1, los docentes participantes atendieron a dicha población de estudiantes con características heterogéneas en particular sobresalen la atención docente a los problemas de lenguaje, problemas de aprendizaje y trastornos por déficit de atención.

### 3.2. Diseño de la encuesta

Ahora bien, en el diseño la encuesta se fundamenta en cuatro retos (los cuales representan constructos) de la enseñanza inclusiva, a saber: 1) El teletrabajo docente, 2) El uso de las TIC en la actividad docente, 3) La comunicación entre docentes y padres de familia; y 4) El uso de las TIC en la actividad con los estudiantes. Un total de 47 preguntas (o ítems) conforman la encuesta, de las cuales, 40 de ellas fueron codificadas en escala de Likert. Cada una de los retos se definen enseguida:

- El teletrabajo docente es la nueva relación de trabajo a distancia con la que cuenta el docente de educación primaria ante la institución educativa de trabajo (Almazán et al. 2020) (Morgan 2020), donde el docente atiende bajo la modalidad a distancia tanto las indicaciones de los directivos del área de educación y las relaciones con sus colegas de trabajo
- El uso de las TIC en la actividad docente implica el nivel de habilidad con la que cuentan los docentes en el uso de las TIC y los servicios de capacitación de docentes para que se mas eficiente la actividad docente.
- La comunicación entre docentes y padres de familia se trata de entender el rol de la conducción como el acompañamiento a la tarea que realizan los equipos docentes: disminuir el control y aumentar la disponibilidad para consultas y dudas, generar espacios que inviten a pensar juntos
- El uso de las TIC en la actividad con los estudiantes se trata de la mejora de servicios de aprendizaje de educación inclusiva por parte de los maestros para cubrir las necesidades de los niños con alguna condición de discapacidad bajo la modalidad a distancia

Primeramente, se realizó la validación del instrumento utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach. Esta medida de la confiabilidad asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Groeneveld et al. 2006). En la Tabla 1, se muestran los coeficientes para cada sección, además de los totales de preguntas de la encuesta completa.

| Constructores                                     | No. de ítems | Alfa de Cronbach |
|---|--------------|------------------|
| Teletrabajo docente                               | 7            | 0.64             |
| Uso de las TIC en la actividad docente            | 20           | 0.84             |
| Comunicación entre docentes y padres de familia   | 6            | 0.71             |
| Uso de las TIC en la actividad de los estudiantes | 7            | 0.74             |
|   | 40           | 0.88             |

Tabla 1. Características de la encuesta del presente trabajo. Fuente: Elaboración propia.

El instrumento de la encuesta en su conjunto posee una consistencia interna entre los ítems analizados y sus constructos. De acuerdo con George y Mallery (George & Mallery, 2003) un valor del coeficiente de Alfa de Cronbach superior a 0.7 es aceptable; un valor es considerado como muy bueno si es superior a 0.8, esto esta representando en el último renglón de la tabla 1. A continuación, se interpretan los resultados obtenidos para cada sección de la encuesta, incluyendo los ítems que evidenciaron una correlación estadística significativa.

## 4. Resultados

En esta sección se muestran los resultados de aplicar la encuesta en línea a los docentes participantes (descritos en sección 3.1) llevada a cabo en el mes de febrero de 2021.

### 4.1. Teletrabajo docente

Conforme los resultados, los maestros participantes, durante la pandemia han realizado el teletrabajo para atender a sus estudiantes y a los padres de familia (INEGI 2021). Esto se constata en las 2 preguntas siguientes (ver figura 2 y 3) : ¿Esta satisfecho con los ajustes de la institución que se solicitaron para trabajar desde casa? (Totalmente Satisfecho 4%, Satisfecho 51%, Neutral 39.25%, Insatisfecho 5.75%, Totalmente Insatisfecho 0%) Ahora, si el docente no conto con el equipo necesario, ¿Es qué algún equipo le ha sido proporcionado por la institución? (Totalmente satisfecho 88.2 %, Satisfecho 11.8 %).

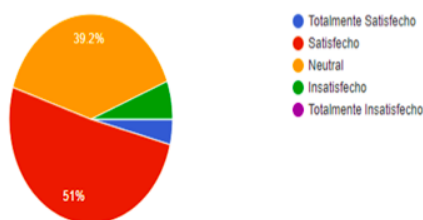


Figura 2. ¿Está satisfecho con los ajustes de la institución que se solicitaron para trabajar desde casa?. Fuente: Elaboración propia.

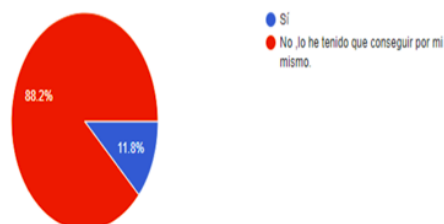


Figura 3. No contó con el equipo necesario, ¿Es qué algún equipo le ha sido proporcionado por la institución?. Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, no se les ha apoyado con equipo de computo suficiente para llevar a cago el teletrabajo, ellos lo han solucionado con sus propios recursos en dispositivos móviles tales como laptops y teléfonos inteligentes. Esto conlleva a que los maestros no están satisfechos con los ajustes que solicitaron sus autoridades para trabajar desde casa.

### 4.2. Uso de las TIC en la actividad docente

El uso de las TIC en la actividad docente ha tomado gran importancia durante la pandemia, los docentes han manifestado una preferencia por el uso de los dispositivos móviles y el uso de Google Meet como plataforma para comunicarse con los padres e impartir clases a sus alumnos (Ver figura 4). Además, los

maestros han mencionado varios desafíos a los que se enfrentaron al trabajar desde casa debido al COVID-19, donde los principales retos son el tener un horario irregular y el aislamiento laboral y social (Ver figura 5). Otros de los desafíos de los docentes es el tener continuamente varios roles ya que se requiere estar al tanto de la familia e incluso al cuidado de personas enfermas, experimentando una cierta ansiedad por el impacto del COVID-19.

De la siguiente lista de plataforma tecnológicas ¿Cuáles utiliza para comunicarse con sus alumnos?  
51 respuestas

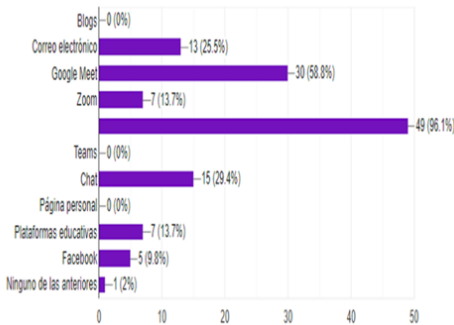


Figura 4. Preferencias de uso de plataformas. Fuente: Elaboración propia.

¿Enumere los tres mayores retos a los que se enfrenta al trabajar desde casa debido al COVID-19? Seleccione como máximo dos opciones  
51 respuestas

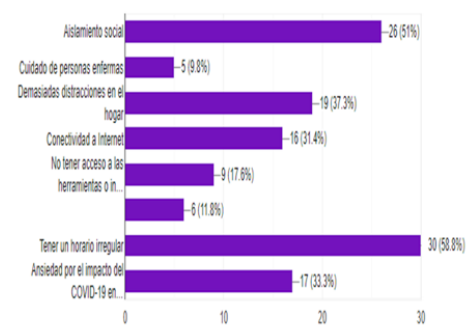


Figura 5. Desafíos del docente al trabajar desde casa. Fuente: Elaboración propia.

Debido que cada docente imparte sus clases desde casa, lugar donde los límites de sus diversas actividades son difusos; el docente no siempre cuenta con un horario fijo o el previo establecido por la institución para trabajar a distancia. Otro reto es la carencia de herramientas apropiadas para el desarrollo de contenidos en línea, así como el no contar con un buen ancho banda de internet.

### 4.3. Comunicación entre docentes y padres de familia

La comunicación entre docentes y padres de familia ha sido dinámica ya que los padres no solo llevan a cabo las indicaciones docentes, sino también los padres han solicitado un fácil acceso en línea de contenidos interactivos y lúdicos. En general, los docentes estuvieron disponibles para atender a los padres de familia que presentaran inquietudes (Ver figura 6). Esto se constata en las 2 preguntas siguientes: ¿Se brinda información a los padres de familia sobre los recursos o herramientas disponibles para apoyar el aprendizaje de sus hijos? (Siempre 25.5%, Frecuentemente 49%, Regularmente 21.26%, Ocasionalmente, 4.24 %, Nunca 0%), ¿Es qué los padres cuentan con experiencia en el uso de las TICs apoyando el aprendizaje de sus hijos en casa? (Ver figura 7). (Siempre 0% Frecuentemente 2%, Regularmente 37.2%, Ocasionalmente, 58.8 %, Nunca 2%).

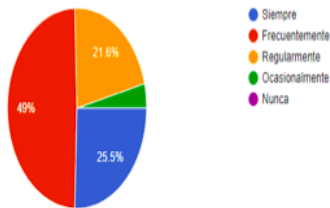


Figura 6. ¿Se brinda información a los padres de familia sobre los recursos o herramientas disponibles para apoyar el aprendizaje de sus hijos?. Fuente: Elaboración propia.

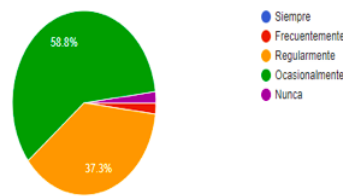


Figura 7. ¿Es qué los padres cuentan con experiencia en el uso de las TICs apoyando el aprendizaje de sus hijos en casa?. Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, en base a la respuesta de los docentes, si se brinda la información a los padres de familia sobre los recursos o herramientas disponibles para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Por ejemplo, los docentes informan a los padres de familia, lo que están aprendiendo sus hijos por medio de reuniones trimestrales a distancia en directo con cada padre de familia. Sin embargo, los docentes observan que los padres en general requieren de mayor experiencia en el uso de las TIC para apoyar el aprendizaje de sus hijos en casa.

#### 4.4. Uso de las TIC en la actividad de los estudiantes

Es de importancia analizar el uso de las TIC en las actividades de los estudiantes. Los alumnos con NEE no siempre muestran disposición en el aprendizaje a distancia.

Esto se constata en las 2 preguntas siguientes (ver figura 8 y 9 respectivamente): ¿Las herramientas y materiales disponibles en el hogar de los alumnos con necesidades educativas especiales son suficientes? (Siempre 0%, Frecuentemente 2%, Regularmente 25.5%, Ocasionalmente 66.7 %, Nunca 5.8%), ¿Los alumnos con necesidades educativas muestran disposición en el aprendizaje a distancia? (Siempre 2%, Frecuentemente 29.4%, Regularmente 52.9%, Ocasionalmente 15.7 %, Nunca 0%).

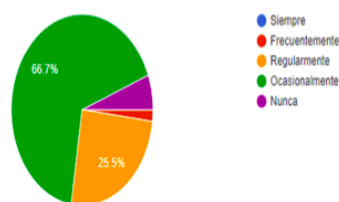


Figura 8. ¿Las herramientas y materiales disponibles en el hogar de los alumnos con necesidades educativas especiales son suficientes?. Fuente: Elaboración propia.

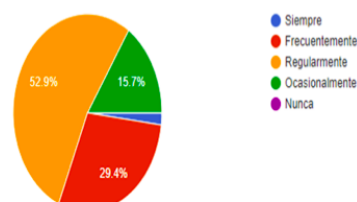


Figura 9. ¿Los alumnos con necesidades educativas muestran disposición en el aprendizaje a distancia?. Fuente: Elaboración propia.

Desde el punto de vista docente, esto se debe a múltiples factores, a saber:

- No se cuenta con la infraestructura tecnológica y el acceso a la tecnología
- Los materiales y herramientas disponibles en el hogar de los alumnos con NEE no son suficientes.
- Los padres también requieren de apoyos en el uso de la tecnología y de los recursos digitales.
- La falta de tiempo de los padres de familia es debido que también están saturados tanto de las actividades laborales en línea como de las actividades del hogar.

## 5. Discusión

Ahora bien, para esta sección se calculó la correlación de los 40 ítems del instrumento para encontrar las relaciones existentes entre los 4 temas (constructos) planteados a los docentes. En primera instancia, se destaca una fuerte relación positiva entre el tiempo que los docentes utilizan la tecnología en la impartición de sus clases y el grado que las consideran como una ventaja en el salón de clases. Es decir, aquellos docentes que utilizan las tecnologías al menos un 60% del tiempo de sus clases, piensan que brindan ventajas en aspectos como motivación, apoyo visual, información, comunicación y optimización del tiempo. Aunque expresan que hace falta capacitación en particular de tecnologías inclusivo y el acceso a repositorios en línea de contenidos educativos.

Un hallazgo relevante, es la alta correlación arrojada en el análisis estadístico sobre los profesores que les gustaría contar con la asesoría de profesionales en tecnologías sobre el uso de las TICs propio para su actividad docente, particularmente en el uso de plataformas educativas, simuladores y seguridad informática. Aunado a lo anterior, el análisis indica que los docentes no buscarían asesoría para el uso de aplicaciones móviles educativas o sobre riesgos del internet.



Otro hallazgo es que existe una relación significativa entre la poca motivación y tiempo que dedican los padres, desde el punto de vista de los docentes; y las dificultades que enfrentan los alumnos con NEE en la educación a distancia: falta de disposición, tecnología insuficiente, herramientas y materiales escasos; incluyendo dificultades de disponibilidad de plataformas y software adecuadas para alumnos con NEE.

Por último, los docentes expresan una evidente relación entre sus deseos por construir sus propios sitios web y su disposición por probar nuevas aplicaciones o plataformas desarrolladas para alumnos con NEE. Lo anterior es coherente a los resultados aportados por la tabla 1, donde los maestros de educación especial a pesar de no contar con las mejores condiciones del teletrabajo docente esta dispuesto a utilizar las nuevas tecnologías de aprendizaje siempre cuando se les apoye y se le reconozca su actividad docente, esto impactar en aportar mejoras tanto en la comunicación con los padres de familia como en la enseñanza-aprendizaje con cada uno de sus estudiantes que han atendido durante esta pandemia.

## 6. Conclusiones

Aun si la pandemia del COVID-19 se identifico con cierto antecedente en las instituciones educativas. Dada la rapidez de contagio de la pandemia las instituciones se vieron obligadas a cerrar sus puertas y enviar a los maestros impartir sus clases a distancia para los niños que atienden en conjunto con sus padres desde sus casas. Los docentes de educación especial manifiestan que cuentan con el equipo mínimo que les permita llevar lo mejor posible sus actividades docentes conforme a las necesidades específicas de aprendizaje de sus estudiantes. Estudiantes de educación primaria con algún déficit de aprendizaje han atendido a sus clases a pesar de múltiples dificultades económicas, sociales y de género. Para ello, los padres han jugado un rol clave para el lanzamiento de la educación inclusiva a distancia, más sin embargo una gran parte de los padres requieren de estar en comunicación constante para llegar a buen termino las actividades de aprendizaje con sus hijos.

A partir de los hallazgos mencionados en el presente trabajo se vislumbra una serie de estrategias posibles llevar a cabo:

- Dado que el teletrabajo de los docentes de educación inclusiva a nivel básico careció en general de medios para poder llevarlo a cabo de manera eficiente durante una contingencia sanitaria. Varias estrategias pueden aportar soluciones como el que se preserve el clima de colaboración académica, el reconocimiento por esfuerzos realizados en particular las adecuaciones de los contenidos inminentes en la educación inclusiva. Otro tema es el de salvaguardar los derechos de los docentes dentro y fuera del aula, así como el contar con protocolos que atiendan las incidencias académicas como es la atención al estrés laboral y el acoso académico.
- Dado la falta de servicios durante la pandemia para la capacitación en el uso de tecnologías para los docentes de educación inclusiva a nivel primaria en particular en los países en vías desarrollo, es posible conseguir dicha capacitación a distancia de los servicios de practicas profesionales de los estudiantes universitarios de carreras en particular de las carreras de Tecnologías de Información y Ciencias de la Computación. Esta medida coadyuva a que el trabajo de los docentes pueda ofertar sus enseñanzas a través de los múltiples canales de comunicación tanto dentro como fuera del salón de clases.
- En el tema de la comunicación entre docentes y padres se propone el diseñar nuevos servicios en línea que faciliten conocer las inquietudes, el compromiso, las propuestas de los padres en temas sobre como asistir mejor las clases de sus hijos. Las necesidades, preocupaciones y prioridades de las familias pueden cambiar a lo largo del confinamiento y el apoyo de las entidades deberá fomentar la conexión entre las familias es una de las claves del apoyo a familia. Incluso es posible que el apoyo a la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo no sea la mayor preocupación de algunas familias, sino que haya otras más importantes. De manera similar como se solicita el apoyo económico a familias pobres (Valcke et al. 2010), el presente trabajo considera que se apoye en general a los padres de familia con programas que les permita reducir la brecha digital.
- En el uso de las TICs en la actividad de los estudiantes se desprende el diseño de nuevas tecnologías que

ayuden a disminuir de manera eficiente las barreras de aprendizaje los niños con algún déficit de aprendizaje.

El trabajo futuro se vislumbra vasto y diverso como el determinar un modo de producción de contenidos educativos a la medida a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con alguna discapacidad, para ello se requiere realizar de evaluar si dichos ambientes son eficientes y fáciles de usar y sobre todo si el usuario llegue a tener una mejor experiencia de aprendizaje, ya que con trabajos previos en el tema tales como (Crescenzi-Lanna et al. 2020) (Muñoz-Arteaga, 2020) es necesario de atender requerimientos que ahora demandara la educación inclusiva post-pandemia.

## Agradecimientos

Este trabajo es el resultado del proyecto de investigación PIIInf 20-5 (Adopción de tecnología inclusiva para el fortalecimiento de la propuesta curricular adaptada para alumnos de USAER a nivel de educación básica en Aguascalientes) financiado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. La presente investigación cuenta con la colaboración del IEA (Instituto de Educación de Aguascalientes), en particular con los maestros de USAER de la ciudad de Aguascalientes en México.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Muñoz Arteaga, J.; Muñoz Zavala, A. E.; Cardona Reyes, H. (2022). Retos de la enseñanza inclusiva a nivel educación primaria durante la contingencia COVID-19. *Campus Virtuales*, 11(1), 125-135. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.926>

## Referencias

- Almazán Z.; Loeza A.; López V. (2020). Aprender e Innovar en la pandemia. *Revista El mundo de la educación*, (17), 54-58. (<https://bit.ly/3uvDKQJ>).
- Banco Mundial. (2003). *Construir sociedades de conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria*. Washington, D.C.
- Baptista, L. P.; Almazán, Z. A.; Loeza, A. C.; López, A. V.; Cárdenas D. J. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el Covid: Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 1, 41-88. doi:10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96.
- Barragán, E. M. (2020). Boletín No. 118 No se paralizó el Sistema Educativo ante la pandemia de COVID-19; regresará a clases fortalecido. (<https://bit.ly/3p319rB>).
- Beltrán L. J.; Venegas M.; Villar-Aguilés, A.; Andrés-Cabello, S.; Jareño-Ruiz, D.; de-Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común, 13(2) 92-104. doi:10.7203/RASE.13.2.17187.
- Barua, S. (2020). Understanding Coronanomics: The economic implications of the coronavirus (COVID-19) pandemic. doi:10.2139/ssrn.3566477.
- Cáceres-Muñoz J.; Jiménez H. A.; Martín-Sánchez M. (2020). School Closings and Socio-Educational Inequality in Times of Covid-19. An Exploratory Research in an International Key. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 199-221. doi:10.15366/riejs2020.9.3.011.
- Castañeda, L.; Adell, J. (2013) *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil Publisher CEPAL (2020). *Childhood and adolescence in the digital age: A comparative report of the Kids Online surveys on Brazil, Chile, Costa Rica and Uruguay*. (<https://bit.ly/3fBVyTI>).
- Crescenzi-Lanna, L.; Valente, R.; Suárez-Gómez, R. (2019). Safe and inclusive educational apps: Digital protection from an ethical and critical perspective. [Aplicaciones educativas seguras e inclusivas: La protección digital desde una perspectiva ética y crítica]. *Comunicar*, 61, 93-102. doi:10.3916/c61-2019-08.
- Castells, M. (2009). *La dimensión cultural de internet*. (<https://bit.ly/3vAPeNo>).
- Conalíteg (2020). *Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos Educación Especial*. (<https://bit.ly/3i3X5Gq>).
- EASNE- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark. (<https://bit.ly/3yYdK4a>).
- Jones, D. S. (2020). History in a crisis: lessons for Covid-19. *New England Journal of Medicine*, 382(18), 1681-1683. doi:10.1056/NEJMp2004361.
- Fagell, P. (2020). Career Confidential: Teacher wonders how to help students during coronavirus shutdown *Phi Delta Kappa*, 101(8), 67-68. doi:10.1177/0031721720923799.



- García, C. I.; Romero C. S.; Rubio R. S.; Flores B. V.; Martínez R. A. (2015). Comparison of inclusive practices of regular and special education services teachers in Mexico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3) 1-17. doi:10.15517/aie.v15i3.20671.
- George, D.; Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 10th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Groeneveld, S.; Tummers, L.; Bronkhorst, B.; Ashikali, T.; Thiel, S. (2015). Quantitative Methods in Public Administration: Their Use and Development Through Time. *International Public Management Journal*, 18(1), 61-86. doi:10.1080/10967494.2014.972484.
- Hamill, D. D. (1990). On Defining Learning Disabilities:: An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84. doi:10.1177/002221949002300201.
- INEGI - Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares. Comunicado de prensa núm.103/20. (<https://bit.ly/2SGhyq5>).
- Lo-Moro, G.; Sinigaglia, T.; Bert, F.; Savatteri, A.; Gualano, M. R.; Siliquini, R. (2020). Reopening Schools during the COVID-19 Pandemic: Overview and Rapid Systematic Review of Guidelines and Recommendations on Preventive Measures and the Management of Cases. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8839. doi:10.3390/ijerph17238839.
- Mascheroni, G.; Ponte, C.; Jorge, A. (2018). Digital parenting: The challenges for families in the digital age. *NORDICOM Clearinghouse Yearbook 2018*. (<https://bit.ly/3eXizAt>).
- Mortis, S. V.; Muñoz-Arteaga, J.; Zapata, A. (2017). Reducción de Brecha Digital e Inclusión Educativa: Experiencias en norte, centro y sur de México. Rosa María Porrúa Editorial.
- Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141. doi:10.1080/00098655.2020.1751480.
- Muñoz-Arteaga, J. (2020). Educational Pattern Classification Considering Dyslexia in Pupils at Elementary School. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(2), 76-85. doi:10.1109/RITA.2020.2987708.
- OMS -Organización Mundial de la Salud (2020). Sitio Web Organización Mundial de la Salud. (<https://bit.ly/3fYnlcO>).
- Patil, D. M. (2018). Application of chi-square test in social science research. *International Journal of Advance Research in Computer Science and Management Studies*, 6(8), 1-7.
- Perezchica, R. (2021). Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA). (<https://bit.ly/3i2uSQ1>).
- Pevravi, M.; Ahmadi, M.; Shampour, N.; Soltani, A. (2020). Public Education and Electronic Awareness of the New Coronavirus (Covid-19): Experiences From Iran. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*. Reino Unido: Cambridge University Press. doi:10.1017/dmp.2020.94.
- Rapanta, C.; García-Mila, M.; Remesal, A.; Gonçalves, C. (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. [El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria]. *Comunicar*, 66, 21-31. doi:10.3916/C66-2021-02.
- Reimers, F.; Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. *Enseña Perú*. (<https://bit.ly/3yNoxOr>).
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2-Especial), 174-182. doi:10.7203/RASE.13.2.17126.
- Sandoval, H.; Pérez-Neri, I.; Martínez-Flores, F.; del Valle-Cabrera, M. G.; Pineda, C. (2017). Disability in Mexico: a comparative analysis between descriptive models and historical periods using a timeline. *Revista salud pública de México*, 59(4), 429-436. doi:10.21149/8048.
- SEP -Secretaría de Educación Pública (2020). Aprende En Casa. (<https://bit.ly/3p3H84v>).
- SEP -Secretaría de Educación Pública (2021). Educación Especial. (<https://bit.ly/3uCJ7h8>).
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 45-59. doi:10.15366/riejs2020.9.3.003.
- Trucco, D.; Palma, A. (2020). Infancia y adolescencia en la era digital: Un Informe comparativo de los estudios de Kids. (<https://bit.ly/3ihwKEX>).
- Valcke, M.; Bonte, S.; Wever, B. D.; Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464. doi:10.1016/j.compedu.2010.02.009.
- Vargas-Tamez, C. (2019). Leaving no one behind: bringing equity and inclusion back into education. *Resisting Neoliberalism in Education: Local, National and Transnational*.