

Educación de alumnos con necesidades educativas especiales en pandemia. Perspectivas de las madres y padres

Education of Students with Special Educational Needs in Pandemic. Mothers and fathers' perspectives



ISSN 0124-0137
EISSN 2027-212X

**ARTÍCULO DE
INVESTIGACIÓN**
Copyright © 2022
by PsicoGente

Correspondencia de autores:

ismaelgace@yahoo.com.mx
normitam Marquez@gmail.com
silvianarubio@hotmail.com
asaldivarreyes@gmail.com
romerosil@gmail.com

Recibido: 19-01-22
Aceptado: 11-07-22
Publicado: 01-07-22

Ismael García-Cedillo 

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. San Luis Potosí, México.

Norma Guadalupe Márquez Cabellos 

Universidad de Colima, Colima, México

Silviana Rubio Rodríguez 

Departamento de Educación Especial, Querétaro, México

Andrea Saldívar Reyes 

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Silvia Romero-Contreras 

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. San Luis Potosí, México.

Resumen

Objetivo: identificar cuáles fueron, desde el punto de vista de las madres y padres, las condiciones de estudio, los aprendizajes y las reacciones emocionales antes y durante la pandemia de sus hijas/os con necesidades educativas especiales, además de conocer algunas condiciones emocionales de ellas/os mismas/os.

Método: Se realizó un estudio exploratorio, en el cual se aplicaron cuestionarios digitales a madres y padres de alumnas/os con y sin necesidades educativas especiales, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, intencional. Participaron 2.634 madres y padres (entre 35 y 38 años de edad en promedio, 90 % mujeres).

Resultados: Se encontró que los alumnos estudiaron en condiciones precarias, y se vieron afectados seriamente en sus aprendizajes y mostraron reacciones emocionales negativas durante la pandemia. Los alumnos con necesidades educativas especiales resultaron muy afectados, pero no mucho más que los alumnos sin estas necesidades, lo cual probablemente se debió al trabajo de las USAER. Las madres y padres, particularmente de los alumnos con NEE, presentaron cansancio y frustración.

Conclusiones: Se concluye que el confinamiento produjo serias afectaciones en todos los estudiantes, incluyendo a quienes presentan necesidades educativas especiales, pero estos no resultaron mucho más afectados gracias al apoyo brindado por las USAER.

Discusión: Estos resultados obligan a tomar medidas emergentes durante el regreso a clases presenciales para compensar las pérdidas de aprendizaje.

Palabras clave: COVID-19, necesidades educativas especiales, madres, condiciones socioeconómicas, aprendizajes

Abstract

Objective: To identify what were, from the point of view of mothers and fathers, the study conditions, learning and emotional reactions before and during the pandemic of their children with special educational needs, in addition to knowing the emotional conditions of themselves.

Method: An exploratory study was carried out, in which digital questionnaires were administered to mothers and fathers of students with and without special educational needs (SEN), selected through a non-probabilistic, intentional sample. Participants included 2,634 mothers and fathers (between 35 and 38 years old on average, 90 % women).

Results: The learners studied in precarious conditions, were seriously affected in their academic learning

Cómo citar este artículo (APA):

García-Cedillo, I., Márquez Cabellos, N. G., Rubio Rodríguez, S., Saldívar Reyes, A. y Romero-Contreras, S. (2022). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales en pandemia. Perspectivas de las madres y padres. *PsicoGente* 25(48), 1-25. <https://doi.org/10.17081/psico.25.48.5631>

and showed negative emotional reactions during the pandemic. Students with special educational needs were also greatly affected, but not much more so than students without these needs, which was probably due to the work of the USAER. The mothers and fathers, particularly of the students with SEN, presented fatigue and frustration.

Conclusions: The lockdown produced serious effects on the learning of all students, including those with special educational needs, who, nevertheless, were not as affected due to the support provided by USAER.

Discussion: These results point out to the need to adopt emerging measures during the return to face-to-face classes to compensate for the loss of learning.

Keywords: COVID-19, special educational needs, mothers, economic conditions, learning

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia originada por el virus COVID-19 obligó al cierre de las escuelas en casi todo el mundo. Globalmente, más de 1.500 millones de estudiantes dejaron de tener clases presenciales (UNESCO, 2020); el 97 % de alumnas/os en Latinoamérica dejó de asistir a clases, lo cual equivale a aproximadamente 137 millones de niñas, niños y adolescentes (UNICEF, 2020a). En la región, se estima que uno de cada tres países que cerraron sus escuelas no está haciendo nada por apoyar los aprendizajes de los estudiantes (UNESCO, 2021). Derivado del confinamiento, las niñas/os vivieron un cambio brusco en sus estilos de vida: de un día para otro, su mundo, el de sus familias y también el de sus docentes se trastocó. En México, al igual que en muchas regiones del mundo, las niñas/os pasaron de tener una rutina bien organizada, a una situación compleja en la cual, dado que el gobierno decretó el aislamiento en las casas, permanecieron encerradas en sus hogares, dejaron de ver a sus maestros, a sus compañeros e incluso a sus amigos, pues se les prohibió salir; sus casas reemplazaron a las escuelas y, en muchos casos, también eran centros de trabajo de las madres y padres (MyP).

Sin duda, el confinamiento provocó serias tensiones al interior de los hogares (Baptista, *et al.*, 2020). En México, millones de adultos (35 %), perdieron sus empleos (UNICEF, 2020b), algunos enfermaron e incluso murieron, particularmente quienes pertenecían a grupos en condición de vulnerabilidad, como los adultos mayores o integrantes de familias que viven en pobreza (Cortés-Meda y Ponciano-Rodríguez, 2021).

La pandemia profundizó la brecha que separa a las familias pobres de quienes viven en condiciones menos precarias (Amaro y Martínez, 2020; Chaverri, 2021). Se hizo más amplia, de manera particular, la llamada “brecha digital”, esto es, “la distancia social que separa a quienes tienen acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de aquellos que no lo tienen” (Flores, 2008, p.234). En otras palabras, media una distancia importante entre quienes tienen acceso a internet fijo, una o más computadoras, laptops

o tablets, pantallas inteligentes, telefonía celular y que además tienen los conocimientos necesarios para utilizar estas herramientas, de quienes no los tienen (Albalá, 2020). Como es de suponer, la brecha digital impidió el acceso de muchos niños a la educación a distancia.

Una población que en condiciones típicas es objeto de discriminación y segregación es la de las niñas, niños y adolescentes (NNA) con alguna discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2019). No hay suficientes estudios en México que describan las dificultades que enfrentaron estos alumnos para continuar su educación durante el confinamiento, y los obstáculos que enfrentaron sus madres y padres para apoyarlos en sus estudios. La presente investigación buscó identificar las condiciones en que, desde la perspectiva de sus madres y padres, estudiaron antes y durante la pandemia en las escuelas regulares los alumnos con y sin discapacidad o NEE, así como algunas situaciones que vivieron estas mismas madres y padres.

1.1. Discapacidad y necesidades educativas especiales

En este trabajo se hace referencia a NNA con discapacidad o NEE, por lo que conviene entonces señalar que el concepto de NEE se asocia con el modelo interactivo de la discapacidad (Petasis, 2019). En este modelo, la discapacidad (imposibilidad para realizar ciertas funciones que la mayoría de las personas habitualmente pueden realizar) se presenta cuando coinciden dos condiciones: que haya una deficiencia (algún problema generalmente físico que se presenta en el cuerpo del sujeto) y cuando el medio que lo rodea no le provee de los recursos necesarios para impedir su aparición (García, 2018). Esto contrasta con las concepciones del modelo médico, en el cual la discapacidad se relaciona con el problema físico de la persona (y solo de la persona), mientras que, en el otro extremo, en el modelo social la discapacidad se ubica solamente en el medio que rodea a la persona, esto es, en las sociedades discapacitantes (Garmendia, *et al.*, 2008).

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) se asocia al proceso de integración educativa, la cual “se fundamenta en la creencia en que los estudiantes pueden, con los apoyos apropiados, superar sus obstáculos” (Pabón, 2012, p.16). En el terreno de la educación inclusiva, en oposición al concepto de NEE, se habla de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), y dichas barreras se asocian a los obstáculos que, en el entorno familiar y comunitario, y también en el escolar y áulico, enfrentan los estudiantes. La educación inclusiva, entonces, “implica una crítica a la escuela y a las formas

homogéneas y estandarizadas de hacer educación. Su interés está en velar por la plena realización del derecho a la educación de todos” (Pabón, 2012, p.16). La educación inclusiva se concibe desde la perspectiva de los derechos humanos. Su referente se encuentra en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en cuyo artículo 24 se señala que “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 –19– sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (Organización de las Naciones Unidas, 2007, pp.18-19).

En el presente trabajo se hablará de niñas/os con discapacidad o NEE de manera semejante a la forma en que se utiliza, en algunos países de habla inglesa, el concepto SEND (Students with Special Educational Needs and Disability, Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad) en algunos países de habla inglesa. Al hacer referencia a las NEE, se abarcan las necesidades de apoyo de niñas/os con discapacidades físicas, sensoriales, de desarrollo, así como a quienes presentan problemas de aprendizaje (Department of Education, 2015). En México, este concepto también incluye a las niñas y niños con capacidades y aptitudes sobresalientes.

1.2. COVID-19, familias, docentes y alumnos

De acuerdo con datos del Banco Mundial (2021), en abril de 2021 el 94 % de estudiantes de todo el mundo dejó de tener clases presenciales, y hay evidencias de que esto está repercutiendo de manera muy negativa en sus aprendizajes, incluso en estudiantes de países de ingreso alto. Quienes resienten más los efectos de la pandemia son quienes viven en condiciones de precariedad, especialmente las niñas.

Entre las dificultades que se asocian al estudio a distancia se encuentran no solo la falta de herramientas, sino también de los conocimientos necesarios para utilizarlas (Van der Graaf, *et al.*, 2021). En muchos hogares no se cuenta con computadoras o hay solamente una, por lo que los padres deben organizar cómo utilizarla (Aguilar, 2020). Los docentes de distintos países mencionaron, en la investigación de Reimers y Schleicher (2020), que lo más desafiante durante la pandemia fue la falta de infraestructura tecnológica, la necesidad de tomar en cuenta la salud mental de los NNA y mantener el equilibrio entre las actividades digitales con las no digitales.

La falta de presencialidad en la educación produce deficiencias en los aprendizajes, en general, y también en el aprendizaje de habilidades sociales y las relacionadas con el pensamiento crítico (UNICEF, 2020b). Por ejemplo, según estimaciones de diversos organismos de las Naciones Unidas publicadas por REDEM (12 abril, 2021) más de cien millones de alumnos a nivel mundial tuvieron un pobre desarrollo en su competencia lectora. En Latinoamérica, a finales de 2019 el 55 % de los alumnos de secundaria podía leer sin dificultades, pero a finales de 2020 este indicador bajó a 42 %. Por otro lado, a pesar de que la educación debería ser una prioridad en todo el mundo, los países pobres redujeron el presupuesto para la misma en 65 % y los ricos 35 % (REDEM, 12 de abril, 2021). En otoño de 2020, se vaticinaba que, en términos generales, habría solamente 70 % de ganancias de aprendizaje en comparación con un año típico, aunque en Matemáticas tal vez solamente se alcanzaría un 50 % (Kuhfeld *et al.*, 2020).

La pandemia también presenta riesgos para la salud física y emocional de los educandos. Las NNA están en riesgo de contar con una menor supervisión de sus cuidadores, de ser víctimas de abuso infantil o violencia y tener mayor dificultad para acceder a los servicios de protección (Alianza para la Protección de la Infancia en la Acción Humanitaria, 2019), de presentar conductas desafiantes asociadas con su ansiedad, de abandonar hábitos saludables y adquirir hábitos poco saludables (sedentarismo y dietas inapropiadas, por ejemplo), de mostrar irritabilidad, problemas de sueño, tendencia al llanto, inquietud motora y agresividad, así como aumento en el uso de dispositivos electrónicos, desgano, aburrimiento, miedo, ansiedad, dificultades en la concentración, oposicionismo y ansiedad de separación (Rusca-Jordán, *et al.*, 2020); hiperactividad, ansiedad somatizada, depresión en los varones y miedo e intentos suicidas (Román *et al.*, 2020).

En relación con las repercusiones emocionales de la pandemia en NNA, en Reino Unido se reportó que los alumnos de primaria presentaban aburrimiento, sentimientos de soledad y frustración. Los niños usaron mucho más las pantallas y redujeron su actividad física (Morgül, *et al.*, 2020). Niños de Escocia, Inglaterra y Nueva Zelanda, a quienes se dio voz para que expresaran sus necesidades, piden recuperar sus rutinas diarias, reunirse con sus amigos, más tiempo para jugar, poder estar fuera de sus casas y tener acceso a información auténtica sobre el COVID (Pascal y Bertram, 2021).

En España, el cierre de las escuelas primarias amplió la inequidad de las oportunidades educativas, lo cual afectó particularmente a las familias de nivel socioeconómico y sociocultural bajo, en especial a las monoparentales

([Cabrera, et al., 2020](#)). En Sudáfrica, el gobierno no tomó en cuenta que los alumnos que viven en zonas rurales enfrentaron serias dificultades durante la pandemia, por su falta de recursos para conectarse a internet, su falta de conocimientos para manejar el sistema y software de tecnologías ([Dube, 2020](#)). En Estados Unidos, entre 15 y 50 millones de niños no tenían acceso a internet o un dispositivo para conectarse; entre 55 y 60 % de estas niñas/os no tenían ninguno de los dos. Además, uno de cada diez profesores de educación pública no tenía computadora o internet ([Lázaro, et al., 2020](#)).

En muy diversos países, los NNA con discapacidad o NEE enfrentaron serias dificultades para acceder a los aprendizajes. En Italia, por ejemplo, donde todos los alumnos deben estar integrados en escuelas regulares con apoyo de docentes especiales, la falta de comunicación entre maestros regulares y especiales produjo la exclusión de los NNA con discapacidad ([Parmigiani, et al., 2020](#)). En Inglaterra, no se pudo proteger el derecho de los niños a la educación de los NNA con discapacidad o NEE ([Ferguson, 2021](#)). En Filipinas hay 5.1 millones de niños con discapacidad que no han recibido los apoyos en salud y educación ([Toquero, 2020](#)). El gobierno chino omitió considerar a las NNA con discapacidad al delinear su política educativa para el alumnado de primaria y secundaria durante la pandemia pues habilitó una plataforma en línea y un canal de TV inaccesibles para los NNA con discapacidad ([Jia y Santi, 2021](#)).

En Latinoamérica y el Caribe el impacto del COVID ha sido tan grande que, en palabras de [Duk y Murillo \(2020\)](#), constituye una situación de emergencia social. Durante la pandemia, se visibilizaron la desigualdad, exclusión e inequidad que experimentan las familias que viven en condición de vulnerabilidad ([Morales, 2020](#)). Esta pandemia produjo “la peor crisis económica, sanitaria y social de los últimos 100 años. Pero este sufrimiento ha sido tremendamente desigual” ([Saavedra, 2021, parr. 3](#)).

En un estudio realizado en ocho países iberoamericanos con alumnos con dislexia y sus familias, se mostró que los alumnos presentaron amplias limitaciones para continuar su educación. No obstante, reconocieron que contar con acceso a recursos tecnológicos, así como con el apoyo de sus docentes y familiares, les ayudó avanzar en su aprendizaje y a mantener un estado emocional positivo lo que, a su vez, promovió una mayor adaptabilidad a la situación y mejor manejo del estrés ([Forteza-Forteza et al., 2021](#)).

En un estudio en el que se examinaron las respuestas inclusivas hacia la discapacidad de cuatro gobiernos de Sudamérica (Argentina, Brasil, Chile y

Perú), se encontró que, aunque los respectivos gobiernos tomaron algunas medidas positivas, las necesidades de las personas con discapacidad no fueron tomadas en cuenta y, a pesar de que se emitieron recomendaciones para asegurar su bienestar, estas no fueron implementada (Sakellariou, *et al.*, 2020).

Las familias han enfrentado severas dificultades durante la pandemia, especialmente las que viven en condiciones de pobreza o pobreza extrema. Según cifras del [Institute for Global Health Sciences \(2021\)](#) las muertes por COVID en México se han concentrado especialmente en los grupos de personas con comorbilidades, en situación de pobreza y con una escasa preparación académica. Como señala el Secretario General de la ONU: “El COVID-19 sigue devastando vidas y medios de subsistencia en todo el mundo, golpeando con más fuerza a los más vulnerables” (Guterres, 2020, parr. 1).

En México, la pandemia provocó la mayor caída económica en la historia (Cervantes-González y Hernández, 2020). Durante el confinamiento, las familias vieron una reducción de hasta un tercio de sus ingresos. Por otra parte, hasta en un tercio de los hogares hubo la pérdida del empleo de uno o más de sus miembros, pasaron hambre y hubo repercusiones emocionales como ansiedad y depresión (UNICEF, 2020b). Estas mismas condiciones propiciaron una mayor violencia hacia las mujeres, las niñas/os y los adultos mayores (Observatorio Nacional Ciudadano, s.f.).

En un estudio realizado en la Sierra Tarahumara se encontró que muchas de las estrategias promovidas por la Secretaría de Educación Pública durante la pandemia no habían sido efectivas porque la mayoría de las familias no pudo apoyar el aprendizaje de sus hijos, la comunicación fue muy difícil y ninguna de las soluciones adoptadas sustituye de manera apropiada la experiencia presencial. Por lo anterior, algunos profesores trataron de mantener un contacto directo con sus estudiantes. Sin embargo, esto no fue suficiente, pues la región ha sufrido desatención educativa desde siempre. Por otro lado, la medida de simplificar el currículum (enseñar lectura, escritura y operaciones básicas) no parece apropiada, pues esto incrementa las diferencias entre los alumnos (Mendoza y Abellán, 2021).

En una investigación realizada en una escuela rural del estado de Campeche se encontró que, por la falta de recursos tecnológicos, solo se logró tener comunicación esporádica con los padres de familia y por tanto no se pudo realizar el apoyo, seguimiento, monitoreo y realimentación pertinente a todos los estudiantes (Ramírez, 2020).

1.3. Madres y padres de familia, y docentes

En las madres y padres y otros cuidadores recae el estrés familiar por el desempleo, aislamiento y la ansiedad por la salud y las finanzas, lo cual aumenta los riesgos de violencia hacia las mujeres y las niñas/os (Morales, 2020). En Perú, se reportó que las MyP sienten impaciencia, miedo e irritabilidad. Hay preocupación por el posible contagio y la salud propia y de la familia, la economía familiar y la carga de labores domésticas (Rusca-Jordán, *et al.*, 2020). Estudios en Reino Unido (Morgül, *et al.*, 2020) y Chile (Sáez-Delgado *et al.*, 2020) muestran que más de la mitad de las madres y padres se reportan moderada o seriamente estresados.

Según Bautista (2020), en México, un problema serio que enfrentaron las MyP durante la pandemia se relaciona con la educación de sus hijos; dada su propia carencia de conocimientos académicos, les resultó muy difícil apoyar a sus hijos en la realización de sus actividades escolares.

En México no se han publicado artículos que aborden explícitamente las experiencias y las concepciones de las madres y los padres en relación con sus hijas/os con discapacidad antes y durante la pandemia. Por ello, el objetivo general de la presente investigación es identificar el impacto del confinamiento sobre el rendimiento académico y algunos aspectos emocionales de los alumnos con y sin NEE o discapacidad y también de sus MyP.

Los objetivos específicos de este trabajo fueron:

- Describir las condiciones familiares y de estudio de los alumnos con y sin NEE o discapacidad antes y durante la pandemia.
- Indagar con los MyP cómo eran apoyados académicamente los alumnos con y sin NEE o discapacidad y cuál era su rendimiento escolar antes de la pandemia.
- Indagar con los MyP cómo fueron apoyados académicamente los alumnos con y sin NEE o discapacidad, cuál fue el su rendimiento escolar de sus hijas/os, así como la presencia y tipo de cambios emocionales que presentaron durante la pandemia
- Conocer qué dificultades experimentaron las MyP a causa del confinamiento.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaron 357 MyP de niños con discapacidad o NEE y 2.277 MyP de niños sin discapacidad ni NEE de tres estados de la República Mexicana: Colima, Querétaro y Tlaxcala. Los participantes colaboraron en esta investigación de

manera voluntaria, atendiendo a una convocatoria enviada por las autoridades educativas a las escuelas.

En la Tabla 1 se muestra la distribución de los participantes por estado.

Tabla 1.

Participantes en la investigación por estado.

	COLIMA	QUERÉTARO	TLAXCALA	TOTAL
Madres y padres de alumnos con NEE	161	148	47	356
Madres y padres de alumnos sin NEE	2089	36	152	2277
Total	2250	185	199	2634

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumentos

Se aplicaron dos formularios distintos, el Formulario para madres y padres de niños con NEE o discapacidad y el Formulario para madres y padres de niños sin NEE o discapacidad. Ambos instrumentos están organizados en tres secciones: en la primera se pidieron algunos datos sociodemográficos; en la segunda se preguntó por la situación de las y los estudiantes antes del confinamiento; y en la tercera, por la situación durante el confinamiento, además de algunas preguntas sobre su situación personal. Estos instrumentos, diseñados por los autores para el presente estudio, fueron validados por jueces expertos y piloteados con una muestra distinta de participantes con características similares a la de la población objetivo (García, *et al.*, 2022). En la introducción de los formularios se explicó la naturaleza de la investigación y que los datos serían tratados confidencialmente.

2.3. Procedimiento

Se pidió el apoyo de las Direcciones de Educación Especial de los estados de Colima, Querétaro y Tlaxcala, quienes se encargaron de enviar los enlaces de los instrumentos a algunas de sus zonas escolares, solicitando la participación de las MyP. Dado que las familias fueron contactadas por autoridades escolares, la mayoría de las NNA con discapacidad contaban con algún tipo de apoyo de profesionales de educación especial.

3. RESULTADOS

3.1. Características de las MyP participantes

Los datos sociodemográficos de las MyP de alumnas con y sin NEE o discapacidad se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.

Características de las MyP de alumnos con NEE y sin NEE o discapacidad.

CARACTERÍSTICAS	MYP CON NEE	MYP SIN NEE
Total	356	2277
Edad promedio	38 años	35 años
Madres	90 %	90 %
Padres	10 %	10 %
Núm. personas en la vivienda, media	5	5
PÉRDIDA DE EMPLEO DURANTE LA PANDEMIA		
Madre	16 %	14 %
Padre	18 %	19 %
Otro	5 %	5 %
ESCOLARIDAD DE QUIEN RESPONDE		
Menor o igual a secundaria completa	42 %	41 %
Preparatoria	32 %	35 %
Licenciatura o más	25 %	23 %
INGRESO FAMILIAR		
Suficiente, podemos ahorrar	35 %	42 %
Regular, no siempre alcanza	45 %	42 %
Limitado, no alcanza	20 %	16 %
HAN TENIDO COVID		
Padre	12 %	13 %
Madre	17 %	14 %
Otro familiar	8 %	8 %
DECESOS POR COVID-19, FRECUENCIA		
Padre	-	8
Madre	-	3
Abuela/o	10	70
Otro familiar	73	295

La Tabla 2 muestra que las características de las MyP de alumnas/os con y sin NEE son parecidas en cuanto a edad promedio, sexo, número de personas que viven en casa, escolaridad de quien responde y el porcentaje de familiares que se infectó por el COVID. El nivel de ingreso de MyP de alumnas/os sin NEE es un poco más elevado y, aunque pocos, en este grupo sí hay MyP que murieron a consecuencia del COVID.

En la Tabla 3 se muestran los tipos de NEE o discapacidad que presentan los alumnos de este grupo y el lugar donde se obtuvo el diagnóstico. Predominan

las dificultades de aprendizaje, atención y lenguaje y las entidades públicas como sitios de diagnóstico o tipificación.

Tabla 3.

Diagnóstico o tipificación del alumnado con NEE (n=356)

TIPO DE NEE O DISCAPACIDAD Y LUGAR DE DIAGNÓSTICO	
TIPO DE NEE O DISCAPACIDAD	
Dificultad para aprender	25 %
Problema de atención	16 %
Problema de lenguaje expresivo	14 %
Problema de lenguaje receptivo	13 %
Discapacidad auditiva	10 %
Discapacidad visual	9 %
Sin diagnóstico – no tipificado	9 %
Sin dato	4 %
DIAGNÓSTICO OBTENIDO EN	
Institución pública de salud	31 %
USAER	27 %
Especialista particular	16 %
Sin dato	26 %

3.2. Condiciones de estudio de las alumnas/os

En general, las casas de las MyP de alumnas con y sin NEE cuentan con dos recámaras, sala, comedor, cocina y un baño (algunas pocas tienen jardín y estudio). Casi todas cuentan con los servicios de electricidad, agua y drenaje. Solamente un tercio cuenta con una computadoras. En la mitad de los hogares hay dos o más teléfonos celulares; en la mayoría hay al menos un televisor y acceso a internet fijo.

Se preguntó a las MyP del alumnado con NEE qué tipo de apoyo recibía su hijo/a antes del confinamiento y a las MyP de ambos grupos cómo recibieron las clases sus hijas/os durante el confinamiento. En la Tabla 4 se puede observar que la mayoría de los alumnos con NEE recibía apoyo y que este, en general, era apropiado a sus necesidades y favorecía su aprendizaje; además, en general, la relación entre MyP y el personal de USAER era de buena calidad y frecuente. Durante el confinamiento predominó el trabajo con el alumnado a través de actividades enviadas por WhatsApp y por videoconferencia. Solo en el grupo de alumnos sin NEE se reportó que el alumnado

siguió los programas de TV de la SEP. La proporción de estudiantes sin clases durante el confinamiento en ambos grupos fue muy baja.

Tabla 4.

Apoyo recibido por el alumnado con NEE antes de la pandemia y formato de clases durante la pandemia del alumnado con y sin NEE

ANTES DE LA PANDEMIA	NEE	DURANTE LA PANDEMIA	NEE	SNEE
PROFESIONALES QUE BRINDARON APOYO (NO EXCLUYENTE*)		FORMATO DE CLASES (NO EXCLUYENTES)		
Maestra/o de apoyo*	60 %	Actividades por WhatsApp	50 %	90 %
Psicóloga/o*	53 %	Videoconferencia	32 %	41 %
Ninguno	14 %	Siguió programas de T.V.	--	30 %
CALIDAD DEL APOYO RECIBIDO		Sin clases	6 %	2 %
Completo o muy completo	71 %			
Favorece sus aprendizajes	86 %			
RELACIÓN CON PROFESIONALES DE USAER				
Buena o muy buena calidad de la relación	93 %			
FRECUENCIA DE REUNIONES MYP-USAER				
Semanales	26 %			
Quincenales	11 %			
Mensuales	31 %			
Esporádicas o nulas	22 %			

3.3. Situación antes y durante la pandemia de alumnos con y sin NEE

Se preguntó a las MyP si sus hijas/os habían tenido cambios de hábitos o actitudes durante el confinamiento. En las Figuras 1 y 2 se presentan las respuestas de las familias agrupando los atributos positivos primero, seguidos de los negativos. Tanto para el alumnado con NEE (Figura 1) como para el alumnado sin NEE (Figura 2), casi todos los atributos positivos disminuyeron en frecuencia durante el confinamiento, en tanto que ocurrió lo contrario con los atributos negativos. En estas gráficas solamente se tomaron en cuenta las respuestas de las MyP que indicaron cambios en las características cuestionadas.

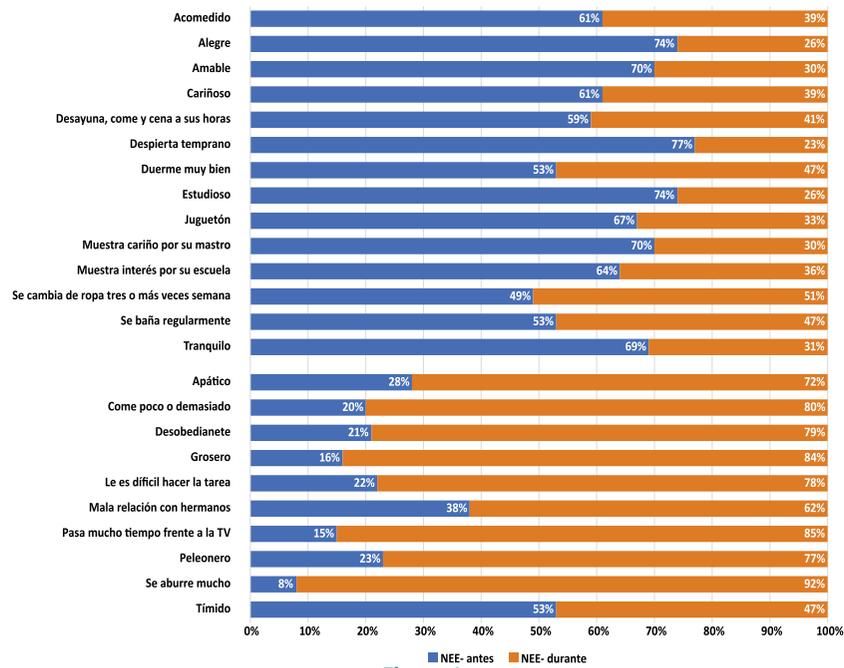


Figura 1.

Atributos del alumnado con NEE antes y durante la pandemia.

Fuente: Elaboración propia

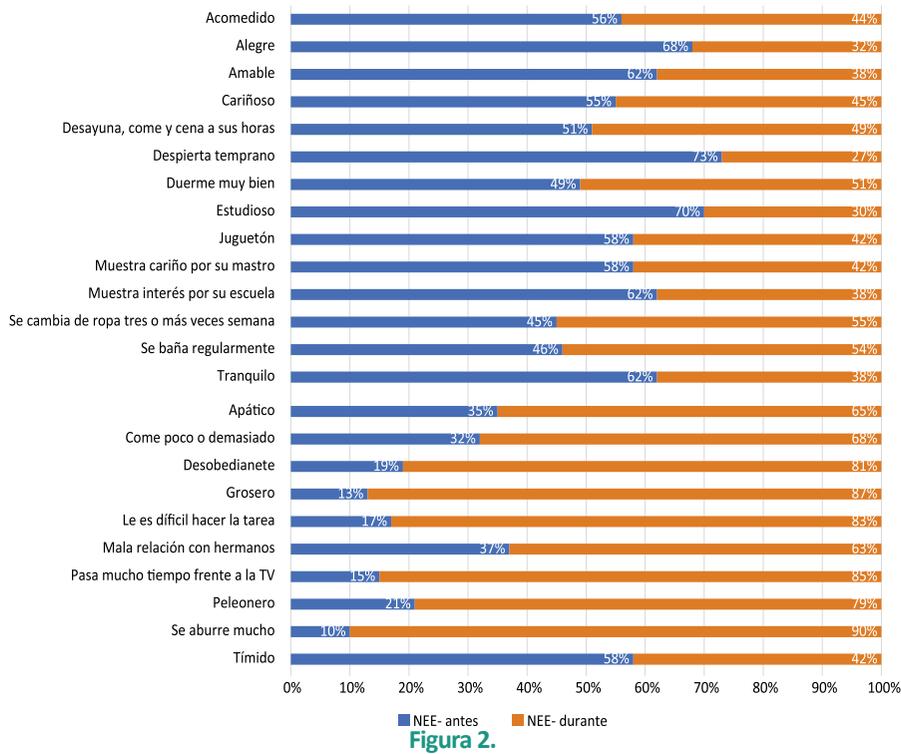


Figura 2.

Atributos del alumnado sin NEE (SNEE) antes y durante la pandemia.

Fuente: Elaboración propia

3.4. Principales problemas identificados por las MyP durante la pandemia

En la Figura 3 se muestran los principales problemas identificados por las MyP en el aprendizaje de los alumnos con y sin NEE. La ocurrencia de algunas de las dificultades que enfrentaron los alumnos con y sin NEE durante la pandemia fueron parecidas: dificultad de los padres para apoyarlos en la realización de sus actividades, falta de recursos para conectarse a internet y falta de un lugar apropiado para que estudiaran. Un tercio de las MyP de ambos grupos reportó que, a pesar de hacer mucho, consiguieron pocos aprendizajes en sus hijos. Llama la atención que una proporción mayor de MyP de alumnos sin NEE tuvo dificultades para entender las actividades enviadas por los maestros y experimentó cansancio, en comparación con las MyP de alumnos con NEE.

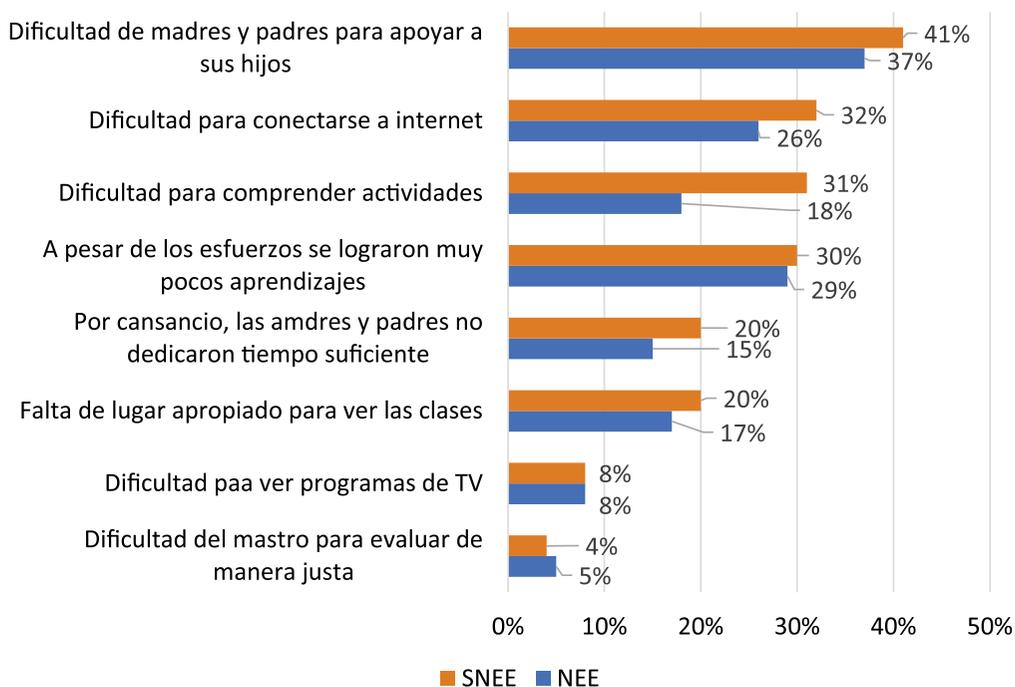


Figura 3.

Principales problemas que enfrentaron las alumnas/os durante el confinamiento.

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Calificaciones y aprendizajes de las alumnas/os y expectativas de sus MyP

En la Tabla 3 se presentan algunas respuestas de las MyP sobre las calificaciones, el desempeño académico durante la pandemia y sus expectativas académicas.

Tabla 5.

Aprendizaje de los alumnos con y sin NEE durante la pandemia y expectativas académicas de sus padres

APRENDIZAJE DURANTE LA PANDEMIA Y EXPECTATIVAS	CON NEE	SIN NEE
CALIFICACIÓN ESCOLAR PROMEDIO		
Antes de la pandemia, media	7,8	8,8
Después de la pandemia, media	7,7	8,7
APRENDIZAJES ALCANZADOS DURANTE LA PANDEMIA		
Menos que antes	78 %	71 %
Más que antes	22 %	12 %
No sabe		17 %
EXPECTATIVAS ACADÉMICAS: NIVEL MÁXIMO		
Primaria	36 %	9 %
Secundaria	4 %	4 %
Preparatoria	13 %	14 %
Licenciatura o posgrado	27 %	73 %

Como se observa en la Tabla 5, el promedio de calificaciones del alumnado sin NEE es ligeramente superior al de los estudiantes con NEE; además, estas calificaciones antes y durante la pandemia no variaron, lo cual podría explicarse por la recomendación emitida por la SEP de evitar penalizar a los alumnos en sus calificaciones por motivos de la pandemia, por lo que muchos docentes simplemente repitieron calificaciones previas. A pesar de que las calificaciones fueron estables, las MyP sí percibieron un deterioro notable en los aprendizajes de sus hijas/os. Respecto de las expectativas académicas, es notable la diferencia entre alumnado con y sin NEE, prevalece en el primero una expectativa muy baja.

4. DISCUSIÓN

En relación con el primer objetivo específico, que es describir las condiciones familiares y de estudio de los alumnos con y sin NEE o discapacidad antes y durante la pandemia, se encontró que las condiciones familiares y de estudio de las NNA con y sin NNE o discapacidad durante la pandemia fueron muy parecidas. Sus MyP tenían una edad parecida, su escolaridad se ubica entre secundaria completa y preparatoria completa (un poco más alta en los PyM de alumnas/os sin NEE); un tercio de ellas/os perdió su trabajo durante la pandemia, otro tercio se infectó por el COVID y hubo algunas muertes de familiares cercanos. Además, para la mayoría sus ingresos eran regulares o limitados, lo que implica dificultades para satisfacer las necesidades de la familia. Lo anterior muestra que muchos NNA vivieron situaciones familiares

difíciles, sobre todo en relación con sus estudios, pues en muy pocas casas se contaba con un cuarto que pudiera usarse como estudio (lo cual implica que, en su mayoría, se tuvieron que alternar con PyM y hermanos los espacios disponibles), en muchas familias solo había un teléfono celular, una sola computadora (o ninguna) y una televisión, con un poco más de un tercio de alumnos sin internet fijo.

Los resultados mencionados coinciden con los observados en la región. La pandemia incrementó los niveles de pobreza en Latinoamérica. Hubo un retroceso de 12 años en la pobreza y de 20 años en la pobreza extrema (Naciones Unidas-CEPAL, 2021), lo cual también se reflejó en la exclusión e inequidad hacia las personas que viven en situación de pobreza y que son violatorias de sus derechos fundamentales (Morales, 2020; Ruiz, 2020). Como preguntan Duk y Murillo (2020), “¿de qué educación hablamos, si no hay para comer?” (p.13)

Con respecto al segundo objetivo específico, indagar la manera en que, desde la perspectiva de sus MyP, eran apoyados los alumnos con NEE o discapacidad y su rendimiento académico antes del inicio del confinamiento, se encontró que, en cuanto a la atención, en general, era apropiada. La mayoría recibía atención por parte del personal de educación especial (maestro de apoyo y psicólogo, principalmente), y esta atención repercutía favorablemente en sus aprendizajes. Debe tomarse en cuenta que los participantes de la investigación fueron invitados a participar por las autoridades educativas de escuelas que contaban con el apoyo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), por eso los alumnos, en general, contaban con ese apoyo. Además, sus MyP tenían una buena o muy buena relación con los integrantes de las USAER.

En general, la atención de profesionales de educación especial a los alumnos con NNE de nivel básico de escuelas públicas en México es muy escasa, insuficiente. Se calcula que solamente el 14 % de las escuelas cuenta con el apoyo de las USAER (Romero-Contreras *et al.*, 2019), además de que casi la mitad de estas unidades están incompletas (45 %, de acuerdo con el INEE, 2017) y los apoyos que ofrecen pueden ser insuficientes (una maestra/o de apoyo para toda la escuela, una psicóloga/o, una maestra/o de comunicación y un trabajador/a social por cada cinco o seis escuelas). Pese a estas insuficiencias hay datos que permiten afirmar que su trabajo es muy útil (Romero-Contreras *et al.*, 2019).

En cuanto al tercer objetivo específico, que fue indagar con los MyP cómo fueron apoyados académicamente los alumnos con y sin NEE o discapacidad, cuál fue su rendimiento escolar así como la presencia y tipo de cambios emocionales que presentaron durante de la pandemia, se encontró que la mayoría de los estudiantes con y sin NEE realizaron sus actividades escolares gracias a las actividades que enviaban sus maestros vía WhatsApp (en mayor medida a los NNA sin NNE), menos de la mitad lo hicieron mediante videoconferencias, una minoría tomó las clases mediante la televisión o incluso con fotocopias que los maestros entregaban a las MyP.

Algunas investigaciones muestran la utilidad de las videoconferencias y el WhatsApp para la comunicación y el estudio en estudiantes de educación superior (García *et al.*, 2021; Suárez, 2018), pero es muy difícil que la utilización de estos medios posibilite a los estudiantes de educación básica el logro de aprendizajes significativos (Menéndez y Figares, 2020), especialmente cuando no tienen comunicación directa con sus docentes, pues durante la pandemia, los docentes se comunicaban, prioritariamente, con las MyP (Baptista, *et al.*, 2020; Ramírez, 2020; semana.com, 2020), quienes no tienen la preparación para implementar el aprendizaje a distancia (Duk y Murillo, 2020; Jia y Santi, 2021).

A las dificultades anteriores se debe agregar que las hijas/os de las MyP participantes presentaban dificultades para aprender, para poner atención, para entender, para hablar y para escuchar, lo que seguramente los enfrentó a situaciones muy complejas, pues estas condiciones hacen imprescindible la presencialidad, además de que muchas de las MyP de niñas/os con y sin NEE no cuentan con el capital cultural que les permita enseñar (Bautista, 2020), no tienen la autoridad de los maestros (Cervantes-González y Hernández, 2020; Vivanco, 2020) y les cuesta mucho mantener motivados a sus hijos (Pozas, *et al.*, 2021). Como menciona Ruiz (2020), “los hogares no son escuelas y los padres y madres no son docentes” (p.231).

De acuerdo con sus MyP, la pandemia no solamente afectó los aprendizajes de los NNA con y sin NEE. Los afectó también en el plano emocional y en algunas de sus conductas. Durante la pandemia, de acuerdo con sus MyP, algunos NNA con y sin NEE se mostraron menos alegres, juguetones, tranquilos, amables, comedidos, y cariñosos. En cambio, se mostraron más groseros, peleoneros, desobedientes y apáticos. Ambos grupos mostraron signos de depresión, pues cambiaron sus horarios de alimentación, se despertaban más tarde, además de que mostraron la tendencia a comer más o menos de lo habitual; preocupa que los NNA con NEE muestren mayores evidencias de depresión,

pues se redujeron hábitos como dormir bien y bañarse y cambiarse de ropa tres o más veces por semana. Ambos grupos mostraron también indicios de irritación y ansiedad, pues empeoraron la relación con sus hermanos y aumentaron de manera dramática su aburrimiento y su nivel de exposición a la televisión. Hubo cambios muy negativos en relación con sus aprendizajes escolares, pues se mostraron menos estudiosos, les resultó más difícil hacer sus tareas y mostraron menos interés por la escuela e incluso menos cariño hacia sus maestros. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Berástegui (2020), Del Moral-Espin y Larkins (2020), Erades y Morales (2020), Espada, *et al.*, (2020), Gómez-Becerra, *et al.* (2020), Sáez-Delgado *et al.*, (2020).

En opinión de las MyP, el rendimiento académico de los NNA con y sin NEE durante la pandemia se vio muy afectado. Aparentemente, el rendimiento académico de los alumnos sin NEE se vio más afectado (el 70 % aprendió mucho menos o menos que antes de la pandemia) que el de los alumnos con NEE, lo cual puede deberse a que la mayoría de los alumnos contaba con el apoyo de los profesionales de la USAER. Pese a lo anterior, los promedios de calificación de los alumnos de ambos grupos fueron muy semejantes antes y después de la pandemia (con la diferencia de un punto a favor de los NNA sin NEE). En el caso de las calificaciones finales, estas no reflejan los aprendizajes de los alumnos, pues la Secretaría de Educación Pública indicó que ningún alumno que hubiera realizado actividades escolares debía reprobar (Acuerdo número 16/06/12) y lo lógico es que las calificaciones finales fueran las mismas que tenían los NNA antes de la pandemia.

En cuanto al cuarto objetivo, conocer qué dificultades experimentaron las MyP a causa del confinamiento, se encontró que las preocupaciones de las MyP con respecto a la educación de sus hijas/os con y sin NEE durante la pandemia son muy parecidas. La mayor es su dificultad para apoyarlos en la realización de sus actividades escolares seguida por la falta de recursos de la familia para conectarse a internet, la falta de un lugar apropiado para que las NNA hicieran sus actividades académicas y dificultades para entender las actividades que enviaron los maestros, lo cual afectó a la tercera parte o más de las familias. A lo anterior se agrega que algunas MyP experimentaron cierta impotencia y cansancio, pues consideran que se esforzaron mucho y lograron pocos aprendizajes de sus hijas/os, condiciones que pueden configurar cierta ansiedad y depresión (Sáez-Delgado, 2020), particularmente para las mujeres, quienes en muchas ocasiones se hicieron cargo de las labores de

la casa, de realizar las actividades escolares con las hijas/os y de realizar sus propios trabajos (Cervantes-González y Hernández, 2020; García *et al.*, 2020).

Por otro lado, los resultados evidencian diferencias menores en las calificaciones de alumnos con y sin NEE, lo cual contrasta con algunos hallazgos de la literatura, en la que se menciona que el alumnado con discapacidad tuvo mayores afectaciones en sus aprendizajes (Moreno-Rodríguez, *et al.*, 2020; Duk y Murillo, 2020). Este resultado probablemente tiene que ver con el hecho de que la mayoría de los hijos de los participantes recibían apoyo de alguna USAER.

Finalmente, se encontró que las MyP han enfrentado la pandemia con muchos estresores económicos, laborales, sociales, relacionados con el espacio en casa y con la falta de recursos materiales y para hacerse cargo de la enseñanza a sus hijos. Entre el 15 y 30 % de las MyP se sienten muy insatisfechas y cansadas por los escasos resultados que consiguieron en relación con los aprendizajes de sus hijas/os. Por otro lado, hubo diferencias notables entre los MyP de niños con y sin NEE o discapacidad en cuanto a sus expectativas de logro académico. Mientras dos terceras partes de las MyP de alumnas/os con NEE esperan que sus hijas/os logren terminar solamente la primaria o la secundaria, dos terceras partes de las MyP de alumnos sin NEE esperan que sus hijas/os terminen la preparatoria o la licenciatura. Es probable que estas expectativas se conviertan en profecías autocumplidas (Choi, 2018).

5. CONCLUSIONES

Las alumnas/os que vivieron confinados durante la pandemia del COVID-19 enfrentaron muchas dificultades para realizar sus estudios a distancia. Aunque algunas investigaciones muestran que los niños con discapacidad o NEE enfrentaron condiciones más difíciles y que resultaron más afectados que los alumnos sin discapacidad; en el presente estudio, en general, no se observó esta situación, probablemente porque antes y durante la pandemia fueron atendidos por sus maestros y por el personal de las USAER.

Por otro lado, debe reconocerse que los aprendizajes de la gran mayoría de las/los estudiantes estuvieron muy lejos de lo deseado y que sus reacciones emocionales durante la pandemia fueron, en general, negativas. Las MyP, a su vez, también vivieron situaciones muy difíciles por el confinamiento, que consistieron en dificultades económicas, temores al contagio y una sobrecarga de obligaciones, al tener que trabajar, hacerse cargo de las labores del

hogar y además de la educación de sus hijos, lo cual llevó a muchos de ellos a sentirse cansados y frustrados.

Urge el regreso de las NNA a las escuelas, pero esto genera mucha incertidumbre, pues es mucho lo que se desconoce sobre el COVID-19, hay nuevas cepas del virus y hay posibilidades de contagios masivos, aunque el avance de la vacunación de la población en general ha sido muy alentador. Por otro lado, las escuelas mexicanas ubicadas en los entornos más pobres no están en condiciones de regresar a la presencialidad de tiempo completo, pues no cuentan con el suficiente espacio en los salones y en muchas de ellas no hay sanitarios, agua, luz, ni espacios deportivos (Miranda, 2018).

Resulta muy preocupante que la Secretaría de Educación Pública no se esté movilizando lo suficiente para apoyar a las escuelas, al personal docente y a las familias para que recuperen o al menos eviten un mayor deterioro de los aprendizajes del estudiantado de educación básica. Parece que las autoridades delegan la responsabilidad de mejorar los aprendizajes del alumnado solamente en la planta docente, la cual está ya muy desgastada por los grandes esfuerzos que tuvieron que hacer durante la pandemia para paliar los efectos del aprendizaje a distancia.

El futuro educativo de las NNA en el mundo y en el país es incierto... la pandemia provocada por el COVID-19 ataca en sucesivas olas a países de todo el mundo, generando miedo, incertidumbre y una mayor pobreza en la población. Pese a esta situación, los gobiernos deben hacer todo lo que esté a su alcance para brindar la mejor educación posible a todos sus estudiantes, pues de esto depende conservar la esperanza de que un futuro mejor es posible.

5.1. Limitaciones

Al ser un estudio exploratorio, no se pueden generalizar los resultados del presente estudio. El instrumento utilizado, los formularios, permiten identificar tendencias, lo que implica que los resultados deben confirmarse con investigaciones más controladas.

Conflicto de interés: no se presenta ningún conflicto de interés en la investigación que pudiera comprometer los resultados obtenidos.

Financiamiento: propio.

Agradecimientos: a las autoridades educativas y a los participantes de la investigación por su colaboración para la realización de este trabajo.

REFERENCIAS

- Acuerdo 16/06/21. Diario Oficial de la Federación. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5621985&fecha=22/06/2021
- Aguilar, F. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, XLVI(3), 213-223, DOI: 10.4067/S0718-07052020000300213. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/6411/7474>
- Albalá, M. A. y Guido, J. I. (2020). *La brecha socioeducativa derivada del COVI 19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social*. RLEE Nueva Época (México) 2020, Número especial, 173-194. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/101>
- Alianza para la Protección de la Infancia en la Acción Humanitaria (2019). Nota técnica: Protección de la infancia durante la pandemia de coronavirus, versión 1. https://www.unicef.org/media/66276/file/SPANISH_Technical%20Note:%20Protection%20of%20Children%20during%20the%20COVID-19%20Pandemic.pdf
- Amaro, A. y Martínez, N. (2020). Importancia de la educación inclusiva y justicia social en época de pandemia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(3). 135-144. DOI: <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n3.10>
- Banco Mundial (enero 2021). Se requieren medidas urgentes y eficaces para mitigar los impactos de la COVID-19 en la educación en todo el mundo. https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide?cid=ECR_E_NewsletterWeekly_ES_EXT&deliveryName=DM92409
- Baptista, L., Loeza, C., Almazán, A., López, V. y Cárdenas, J. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia. *RLEE Nueva Época*, 50(e), 41-88. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/96>
- Bautista, A. R. (2020). Reflexión respecto a la equidad educativa en México durante el periodo Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-14. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12806/12592>
- Berástegui, A. (2020). La educación especial en tiempos de la COVID-19. *Padres y Maestros*, 382, 19-24. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/13190>
- Cabrera, L., Pérez, C.N. y Santana, F. (2020). ¿Se Incrementa la Desigualdad de oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el Coronavirus?, *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 27-52. <http://doi.org/10.17583/riase.2020.5613>
- Cervantes-González, E. y Hernández, M. S. (2020). El emprendimiento de padres de familia con la modalidad de clases en línea durante la pandemia del covid-19. *Emprennova* 1, 1(2), 87-112. <http://emprennova.uaq.mx/index.php/ojs/article/view/21/15>
- Chaverri Chaves, P. (2021). La educación en la pandemia: Ampliando las brechas preexistentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-22. Doi. 10.15517/aie.v21i3.46725
- Choi, A. (2018). De padres a hijos: expectativas y rendimiento académico en España. *Presupuesto y Gasto Público* 90, 13-31. https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/revistas/pgp/90_01.pdf
- Cortés-Meda, A. y Ponciano-Rodríguez, G. (4 de mayo de 2021). Impacto de los determinantes sociales de la COVID-19 en México. *Boletín sobre COVID-19*, 2(17), 9-13. <http://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2013/12/COVID-19-No.17-04-Impacto-de-los-determinantes-sociales-de-la-COVID-19-en-Me%CC%81xico.pdf>

- 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. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/69651/4564456554068>
- Department of Education (2015). Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years. Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf
- Dube, B. (2020). Rural Online Learning in the Context of COVID-19 in South Africa: Evoking an Inclusive Education Approach. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 135-157. doi: 10.4471/remie.2020.5607
- Duk, C. y Murillo, J. (2020). Editorial: El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2020, 14(1), 11-13. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v14n1/0718-7378-rlei-14-01-11.pdf>
- Erades, N. y 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. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/006_0.pdf
- Espada, J. P., Orgilés, M., Piqueras, J. A. y Morales, A. (2020). Las Buenas Prácticas en la Atención Psicológica Infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y Salud*, 31(2) 109-113. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a14>
- Ferguson, L. (2021). Vulnerable children's right to education, school exclusion, and pandemic law-making. *Emotional and behavioural difficulties* 26(1), 101-115. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1913351>
- Flores, R. (2008). ¿Qué es la brecha digital?: una introducción al nuevo rostro de la desigualdad. *Investig. bibl* 23(48), Ciudad de México may./ago. 2009. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v23n48/v23n48a11.pdf>
- Forteza-Forteza, D., Rodríguez-Martín, A., Álvarez-Arregui, E. y Menéndez, D. (2021). Inclusion, Dyslexia, Emotional State and Learning: Perceptions of Ibero-American Children with Dyslexia and Their Parents during the COVID-19 Lockdown. *Sustainability*, 13, 2739. <https://doi.org/10.3390/su13052739>
- García, A., Castellano, R., Pérez, D. y 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. <http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/27/pdf>
- García, A., Castellanos, R., Pérez, D. y 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. https://www.unicef.org/cuba/media/1936/file/COVID-19_III%20reporte%20efectos%20psicol%C3%B3gicos.pdf
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>
- García, M., Navarro-Sempere, A. y Segovia, Y. (2021). Opinión del alumnado sobre el uso de WhatsApp en el aprendizaje de la histología durante COVID-19. *Int. J. Morphol.*, 39(3):692-697. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v39n3/0717-9502-ijmorphol-39-03-692.pdf>
- García, Romero-Contreras y Flores. (2022). 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. <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/1050>
- Garmendia, Y. R., Montes, B. y Culebro, R. (2008). *Armonización legislativa en materia de discapacidad en México: actualidad y retos*. Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia. https://imdhd.org/wp-content/uploads/2020/01/Armonizacion_legislativa.pdf
- Gómez-Becerra, I., Fluja, J. M., Andrés, M., Sánchez-López, P. y Fernández-Torres, 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. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/004_0.pdf
- Guterres, A. (2020a). Informe sobre los efectos del Covid-19 en refugiados, desplazados y migrantes. El COVID-19 es una oportunidad para redefinir los desplazamientos humanos. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/coronavirus/articles/efectos-covid-19-en-refugiados-desplazados-migrantes>.
- INEE (2017). La educación obligatoria en México. Informe 2019. Autor. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_020405.html
- INEGI (2019). Encuesta Nacional de Discriminación. Comunicado de prensa 346/18. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/estso-ciodemo/enadis2017_08.pdf
- Institute for Global Health Sciences (2021). La respuesta de México al COVID19. Estudio de caso. https://globalhealthsciences.ucsf.edu/sites/globalhealthsciences.ucsf.edu/files/la_respuesta_de_mexico_al_covid_esp.pdf
- Jia, L. y Santi, M. (2021). Inclusive education for students with disabilities in the global COVID-19 outbreak emergency: some facts and thoughts from China. *Disability & Society*, DOI: 10.1080/09687599.2021.1925226
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A. Ruzek, E. y Lewis, K. (December 3, 2020). How is COVID-19 affecting student learning? Brown Center Chalkboard. <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2020/12/03/how-is-covid-19-affecting-student-learning/>
- Lázaro, L. M., Ancheta, A. y Pulido-Montes, C. (2020). The Right to Education and ICT during COVID-19: An International Perspective. *Sustainability*, 12(9091), 1-16. doi:10.3390/su12219091
- Mendoza, J. C. y Abellán, J. (2021). Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(86), pp.169-185] – OEI <https://doi.org/10.35362/rie8614342> - ISSN: 1022-6508 /
- Menéndez, D. y Figares, J. L. (2020). Retos Educativos durante el Confinamiento: La Experiencia con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 1-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12229/12092>
- Miranda, F. (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles educativos*, XI(161), 32-52. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n161/0185-2698-peredu-40-161-32.pdf>
- 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
- Moreno-Rodríguez, R., Tejada-Cruz, A. y Díaz-Vega, M. (coords.) (2020). COVID-19. Educación Inclusiva y Personas con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de la Teleeducación. *Colección iAccessibility* Vol. 23. La Ciudad Accesible. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7181_d_COVI19-EducacionInclusiva.pdf

- Morgül, E., Kallitsoglou, A. y 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. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/008_0.pdf
- Naciones Unidas-CEPAL (2021). *Panorama social de América Latina*. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46687/8/S2100150_es.pdf
- Observatorio Nacional Ciudadano (s.f.). Estrategias gubernamentales frente al contexto del covid-19 y la violencia familiar. <https://onc.org.mx/uploads/ViolenciaFamiliar.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2007). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Autor. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pabón, R. (2012). Cartas a la profesora Matilde. *Una mirada a las experiencias de inclusión educativa en estudiantes con discapacidad en Colombia*. Alianza Educación Compromiso de Todos. https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2016/04/Libro_Cartas_Matilde_final_web-1-Colombia.pdf
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C. y Sperandio, S. (2020). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, DOI: 10.1080/1475939X.2020.1856714
- Pascal, C. y Bertram, T. (2021). What do young children have to say? Recognising their voices, wisdom, agency and need for companionship during the COVID pandemic. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 21-34, DOI: 10.1080/1350293X.2021.1872676
- Petasis, A. (2019). Discrepancies of the Medical, Social and Biopsychosocial Models of Disability; A Comprehensive Theoretical Framework. *The International Journal of Business Management and Technology*, 3(4), 42-54. <https://www.theijbmt.com/archive/0928/1686534688.pdf>
- Pozas, M., Letzel, V. y Schneider, C. (2021). Homeschooling in times of corona': exploring Mexican and German primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 35-50. DOI: 10.1080/08856257.2021.1874152
- Ramírez, A. (2020). Reflexión Respecto a la Equidad Educativa en México, Durante el Periodo Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-14.
- REDEM (12 de abril de 2021). COVID-19: El número de niños con dificultades para leer aumentó en cien millones debido al cierre mundial de escuelas. <https://www.redem.org/covid-19-el-numero-de-ninos-con-dificultades-para-leer-aumento-en-cien-millones-debido-al-cierre-mundial-de-escuelas/>
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del covid-19. *EnseñaPerú*. https://gloaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf
- Román, I., Zayas, M. L., Román, M. Y., Rodríguez, R. R. y Fonseca, Y. (2020). Alteraciones psicológicas en niños y adolescentes durante confinamiento social por COVID- 19. Policlínico René Vallejo Ortiz. Multimed. *Revista Médica Granma*, 25(2), e2095. <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/2095/2078>
- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I. y 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). London: SAGE.

- Ruiz (2020). Pensar la educación en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 229-237. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n85/1405-6666-rmie-25-85-229.pdf>
- Rusca-Jordán, F., Cortez-Vergara, C., Tirado-Hurtado, B. C. y 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), 556-558. <https://amp.cmp.org.pe/index.php/AMP/article/view/1851/1237>
- Saavedra, J. (5 de enero de 2021). Una crisis educativa silenciosa y desigual. En https://blogs.worldbank.org/es/education/una-crisis-educativa-silenciosa-y-desigual-y-las-semillas-para-su-solucion?cid=ECR_E_NewsletterWeekly_ES_EXT&deliveryName=DM90204
- Sáez-Delgado, F., Olea-González, C., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., García-Vázquez, H., Cobo-Rendón, R. y Sepúlveda, F. (2020). Caracterización Psicosocial y Salud Mental en Familias de Escolares Chilenos durante el Aislamiento Físico por la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 281-300. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_015/12817
- Sakellariou, D., Serrata, A. P. y Rotaro, E. (2020). Disability inclusiveness of government responses to COVID-19 in South America: a framework análisis study. *International Journal for Equity in Health*, 19(131), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12939-020-01244-x>
- semana.com (5 de octubre de 2020). 7 de cada 10 niños está aprendiendo poco o nada. bit.ly/3hUej8u
- Suárez Lantarón, B. (2018). Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 121-135. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/342/386>
- Toquero, C.M. D. (2020). Inclusion of People with Disabilities amid COVID-19: Laws, Interventions, Recommendations. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 158-177. doi: 10.4471/remie.2020.5877
- UNESCO (13-07-2021). Un nuevo informe de la UNESCO, el UNICEF, el Banco Mundial y la OCDE documenta las respuestas educativas al COVID-19 en 142 países. Autor. <https://es.unesco.org/news/cada-tres-paises-no-esta-tomando-medidas-ayudar-estudiantes-ponerse-al-dia-aprendizaje-cierre>
- UNESCO. (2020). Inclusion and education, all means all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNICEF (2020a). EDUCACIÓN EN PAUSA: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. Panamá: Autor. <https://www.unicef.org/lac/informes/educacion-en-pausa>
- UNICEF (Mayo 2020b). RESULTADOS DE LA #encovid19Infancia. Acumulado mayo-julio de 2020. <https://www.unicef.org/mexico/informes/encuesta-encovid19infancia>
- Van der Graaf, L., Dunajeva, J., Siarova, H. y Bankauskaite, R. (2021). Research for CULT Committee. Education and Youth in Post-COVID-19 Europe—Crisis Effects and Policy Recommendations, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels. [http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL_STU\(2021\)690872](http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL_STU(2021)690872)
- Vivanco, A. A. (2020). Teleeducación en tiempos de COVID-19. *Revista CienciAmerica*, 9(2), s. p. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>

Esta obra está bajo: Creative commons attribution 4.0 international license. El beneficiario de la licencia tiene el derecho de copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas siempre y cuando reconozca y cite la obra de la forma especificada por el autor o el licenciante.

