

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS FRENTE AL COVID-19. LA EXPERIENCIA DESDE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

(Educational strategies facing COVID-19. the experience from special education.)

Valencia Cuamatzi, Angelica Michell
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Saldivar Reyes, Andrea
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Aguilar Guevara, Francisco Javier
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 12/01/2021

Fecha aceptación: 08/03/2022

Resumen

El presente artículo muestra los resultados obtenidos de una investigación cualitativa, cuyo objetivo fue identificar las experiencias de maestros de educación especial en cuanto al proceso de enseñanza de niños y niñas con discapacidad a partir de la situación que desencadenó la pandemia. La metodología empleada fue a través de una entrevista semiestructurada que se aplicó a ocho profesoras de educación especial que trabajan en Unidades de Servicio de Educación Especial (USAER) en el Estado de Tlaxcala, México. Los resultados identifican las estrategias implementadas para mantener la comunicación con los alumnos y sus familias, y continuar con la atención educativa de los alumnos en función de sus necesidades particulares, así como el aprender e implementar el uso de las tecnologías para tal fin, la gestión del tiempo en la organización de las actividades y las emociones que desencadenó esta modalidad de trabajo.

Palabras clave: Discapacidad, Educación especial, Enseñanza, Pandemia.

Abstract

This article shows the results obtained from a qualitative research, in which the aim was to identify the experiences of special education teachers, regarding the process of teaching children with disabilities, in the situation that triggered the pandemic. The

Como citar este artículo:

Valencia Cuamatzi, A. M., Saldivar Reyes, A. y Aguilar Guevara, F. J. (2022). Estrategias educativas frente al covid-19. la experiencia desde la educación especial. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 247-264.



methodology used was through a semi-structured interview that was applied to eight special education teachers, who work in Special Education Service Units (USAER) in the State of Tlaxcala, Mexico. The results identify the strategies implemented to establish communication with the students and their families, to give continuity to the educational attention of the students based on their particular needs, as well as to learn and implement the use of technologies for this purpose, the management of the time in the organization of the activities and the emotions that this type of work unleashed.

Key Word: Disability, Pandemic, Special education, Teaching.

Introducción

En la actualidad, la humanidad vive una pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, que ha generado un impacto inédito en distintos ámbitos, entre los que se encuentra la educación, pues fue necesaria la suspensión de actividades escolares presenciales para evitar contagios a partir de la interacción en las escuelas. La incertidumbre respecto del momento en que se podrá regresar a las aulas y del estado actual de los procesos formativos, hacen primordiales las investigaciones sobre la educación en tiempos de contingencia sanitaria, para conocer las características del seguimiento de las clases a distancia del alumnado y de las estrategias que emplean los docentes para promover los aprendizajes esperados.

La educación a distancia ha cambiado esquemas tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues debemos entenderla como:

Situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que el docente y el alumno están geográficamente separados y supeditados a apoyarse en materiales electrónicos para la consecución de dicho proceso, además de que la enseñanza a distancia corresponde al profesor, y el aprendizaje a distancia corresponde al alumno (Keegan, 1982, como se citó en Palacios-Jiménez, 2005, p. 461).

Como se puede observar, se resalta que ni el profesor ni el estudiante asisten físicamente al lugar de estudio y el medio que se utiliza para llevar a cabo la enseñanza es a través de la tecnología. A causa de estos cambios al esquema tradicional, se hace necesario ofrecer a los alumnos diversas opciones para continuar con sus aprendizajes durante la suspensión de actividades escolares presenciales a causa de la pandemia.

Adicionalmente, la idea de que la enseñanza a distancia corresponde al profesor y el aprendizaje a distancia depende del alumno, podría tener mayor aceptación en el nivel de educación superior en el que se presume que los estudiantes cuentan con una serie de habilidades que les permiten, en alguna medida, encargarse de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, en la educación básica los alumnos están aún en procesos de conformación de regulación y en la consolidación de estrategias para aprender. Evidentemente no cuentan con el repertorio que les permite aprender de forma autónoma. Por supuesto, la situación en la educación especial es mucho más compleja, puesto que se trabajan aspectos particulares en función de las necesidades de cada estudiante. A partir de características y necesidades particulares, se decide trabajar en el desarrollo de habilidades básicas, adaptativas, sociales o académicas, que de ninguna manera pueden adquirir los estudiantes de forma autónoma (Camacho y Aguilar, comunicación personal, 15 de octubre 2020).

Sin embargo, dadas las circunstancias de aislamiento social, en México, en el mes de abril del 2020 se instruyó a los docentes de todos los niveles escolares para que se dispusieran a impartir clases a distancia a sus alumnos (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2020). Asimismo, entre las propuestas para que los alumnos pudieran continuar cursando los niveles educativos correspondientes, se propuso que, por medio de la televisión y la radio, junto con otros medios tecnológicos, se realizara la difusión de los contenidos educativos. El objetivo perseguido fue que los niños tuvieran diversas opciones para continuar con sus aprendizajes durante la suspensión de actividades escolares presenciales (Almazán et al., 2020).

Naturalmente, no toda la población estudiantil ha podido atender a estas propuestas de la misma manera, por lo que el uso indispensable de las tecnologías digitales se constituye, de forma más sensible, en una nueva forma de exclusión educativa a distintos sectores (Navarrete et al., 2020). Esta situación empata con la llamada “brecha digital”, definida como el rezago existente en un porcentaje considerable del mundo en cuanto al acceso y aprovechamiento de la Internet como medio de crecimiento económico y cultural (Sandoval-Foreo, 2007).

Ante la situación anteriormente descrita, los padres de familia se han visto forzados a asumir un rol diferente al que tenían previo a la pandemia ante los procesos de aprendizaje. Ahora son también ellos, quienes median los contenidos curriculares de sus hijos, deben establecer una comunicación diferente con los profesores, y deben ser capaces de involucrar el uso de la tecnología como mediadora de las diversas actividades y tareas académicas. Ante este nuevo papel de los padres de familia frente a la educación, las situaciones económicas, laborales, de infraestructura en el hogar, de acceso a la tecnología y la propia organización familiar, son factores que limitan de forma sensible el involucramiento y la participación parental ante este nuevo reto educativo. En consecuencia, son aspectos de primer orden que se deben conocer y atender de forma inaplazable (Montenegro et al., 2020).

Otro elemento que es esencial en esta situación pandémica tiene que ver con las propias habilidades y conocimientos académicos que tienen los padres de familia para cumplir con las nuevas demandas. Los datos relacionados con el grado promedio de escolaridad de la población mayor a 15 años del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) muestran claramente la variabilidad que existe a nivel nacional, incluso por género, en términos de la formación académica de la ciudadanía que incluye a los padres y madres de familia. Pese a que los datos de escolaridad de Tlaxcala superan ligeramente la media nacional, es claro que no todos los padres de familia tienen la formación académica necesaria para afrontar su papel frente a los nuevos retos educativos de sus hijos.

En consideración del panorama que se ha descrito hasta este punto, exigente para todos, que incluye la desigualdad social, la brecha digital, las dificultades propias de la educación a distancia y la variabilidad de niveles educativos de los diferentes padres de familia, el papel que desempeñan los docentes como guía y apoyo de éstos, para que niñas y niños sigan desarrollándose, sigue siendo esencial. Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) pertenecientes al servicio de educación especial,

en el sistema presencial, han apoyado de forma importante en el proceso de inclusión educativa de los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), prioritariamente aquellos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación inicial y básica de las diferentes modalidades educativas. Para lograr tal cometido se ha partido del trabajo colaborativo entre profesores de grupo y el resto de la comunidad escolar, así como del apoyo de los padres de familia. En esta situación en la que el trabajo colaborativo se complica y el apoyo de los padres de familia se transforma en un papel protagónico de los mismos, guiado y apoyado por los docentes de USAER, el objetivo del presente estudio fue conocer las experiencias de maestros de educación especial que trabajan en USAER a nivel primaria, en su labor de dar respuesta a los procesos de enseñanza de niños y niñas que viven con una condición de discapacidad en esta situación de pandemia.

Estrategia metodológica

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo que, de acuerdo con Stake, (1999) intenta establecer una comprensión empática, mediante la descripción de sucesos en la que se transmite aquello que la experiencia misma comunica. Desde esta perspectiva, cada caso y contexto individual es relevante para la comprensión, por tanto, la particularidad es un componente importante. A su vez, Tonon (2015) destaca la validez de los métodos cualitativos en temas poco conocidos, siendo el objetivo principal entender el significado que los participantes asignan a eventos, situaciones y acciones en los que se encuentran involucrados. La entrevista semiestructurada fue el método para la recolección de la información. Constó de 21 preguntas, dirigidas a conocer las experiencias educativas derivadas del aislamiento social provocado por la COVID-19.

Las participantes de la presente investigación fueron ocho docentes de educación especial del género Femenino, que se encontraban en un rango de edad de entre 25 y 33 años, en el periodo en el que se desarrolló la investigación. Todas ellas fueron docentes adscritas a una USAER del estado de Tlaxcala, con experiencia laboral no mayor a diez años, con plaza docente obtenida por medio de examen de oposición. Algunas de las funciones que suelen desempeñar incluyen, orientar a profesores y padres de familia sobre estrategias específicas para atender condiciones como discapacidad, problemas de aprendizaje, trastornos generales del desarrollo, aptitudes sobresalientes, y también, realizan actividades individuales para algunos alumnos que así lo requieren.

Las entrevistas se realizaron por medio de la plataforma Zoom y/o por medio de llamadas telefónicas según fuera más accesible para cada una de las participantes, pues por la situación de pandemia, el encuentro cara a cara fue descartado. Conviene destacar que estas entrevistas se efectuaron a principios del mes de diciembre del 2020, debido a que se buscó que las profesoras recuperarán en sus relatos las vivencias del inicio de la pandemia en marzo de ese mismo año, el cierre de un ciclo escolar en modalidad virtual y el arranque del nuevo ciclo escolar en la misma modalidad.

El tratamiento de los datos se realizó a partir de la estrategia combinada (Huberman y Miles, 2000), que consiste en construir una narrativa por cada caso, con la intención de tener la perspectiva general y captar los significados personales, para posteriormente realizar un análisis entre los relatos de los

diversos participantes y con ello identificar las categorías de análisis, que a continuación se presentan.

Estrategias para la atención educativa en tiempos de COVID-19

En esta categoría se identificó una serie de estrategias que establecieron las docentes para que sus alumnos continuaran con sus aprendizajes. Se pudieron identificar tres principales estrategias implementadas para la atención educativa a niños y niñas con discapacidad, tras la llegada de la pandemia. La primera, consistió en el uso de diversas herramientas y aplicaciones tecnológicas como WhatsApp, Video Llamadas y la plataforma Zoom. Como segunda estrategia, se identificó el diseño de cuadernillos. Por último, se encontró que desarrollaron planes individuales, en función de las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Con respecto a la primera estrategia, una profesora indicó:

“Más que una nueva forma de trabajo son varias, dependiendo de las accesibilidades que tengan los pequeños y los recursos que dispongan, por ejemplo, con algunos son video llamadas por Whatsapp, con otros les tengo que hacer videos y se los mando por Whatsapp, con otros solamente son llamadas telefónicas, con otros son por Zoom. Entonces es adecuarte a los recursos que disponga cada familia.” (Informante 1, 3 años de servicio, 30 de noviembre de 2020).

En este relato es posible observar, cómo la profesora ha recurrido a diversas herramientas tecnológicas, a partir de la identificación de las condiciones particulares de cada alumno, para mantener comunicación y hacer llegar actividades formativas. Este relato confirma las apreciaciones de Navarrete, et al., (2020) quienes mencionan: “Muchos docentes, por iniciativa o por orden de su autoridad inmediata, han ido tomando conciencia de la importancia de la educación a distancia” (p.158). Con ello se ha logrado brindar atención a los alumnos en un sistema a distancia, en el que el docente debe adecuar y buscar los recursos que permitan la interacción con los alumnos y sus familias para intentar conseguir los aprendizajes esperados.

Con respecto a la segunda estrategia, la elaboración de cuadernillos, también es necesario que los profesores identifiquen las condiciones particulares de sus alumnos, por ejemplo, el nivel de competencia curricular, intereses particulares y necesidades educativas inmediatas. De acuerdo con lo anterior, una de las informantes comentó que elaboró cuadernillos conforme a las habilidades que presenta cada uno de sus estudiantes y tomando en cuenta, también, los objetivos académicos que se pretenden alcanzar.

Recopilé muchos, bueno varias actividades de otros cuadernillos... sabiendo cuáles son las habilidades de mi alumna y cuáles son los objetivos que queremos alcanzar durante este tiempo, el cuadernillo va enfocado a la escritura y a... habilidades del pensamiento matemático” (Informante 7, 6 años de servicio, 04 de diciembre de 2020).

La estrategia de planes individuales, guarda relación con la elaboración de cuadernillos, pero incluye los acuerdos a los que se llega con los docentes de aula regular, en los que éstos últimos consideran en sus planeaciones aquellos ajustes que propician mayor accesibilidad a las estrategias de enseñanza por parte de los estudiantes. Algunos de los ajustes que se pactan, contemplan el uso de materiales para realizar las actividades, de tal suerte que los alumnos puedan entrar en contacto con ellas de una forma que facilite su comprensión.

Dicho de otra forma, el docente ajusta las actividades tomando en cuenta las características de cada alumno.

Aporto más a la planeación de los docentes... el día viernes, nos envían su planeación y hay un apartado donde dice ajustes, entonces yo lo pongo ahí, los ajustes de lo que está viendo, del aprendizaje escolar dando sus actividades, entonces yo le voy poniendo los ajustes para el niño... (Informante 6, 10 años de servicio, 03 de diciembre de 2020).

Este es un paso importante en términos de acciones encaminadas a la inclusión, pues como señalan Jardí y Siles (2019), el trabajo colaborativo entre docentes es fundamental para promover prácticas inclusivas.

Desafío al confinamiento

En la segunda categoría, se identificaron casos de alumnos que por las situaciones geográficas y económicas de sus familias presentaban serias dificultades para cumplir con la dinámica de educación a distancia. Por lo tanto, las profesoras desplegaron estrategias para estar en comunicación con los alumnos y sus familias: acuerdos con algunas papelerías del rumbo, visitas domiciliarias, y asistencia a la escuela una vez por semana. En el siguiente relato se describe cómo se llevaba la primera estrategia.

Se evaluó el contexto de los padres de familia, los que no tenían acceso a internet o que no les puedo mandar las actividades por Whatsapp, hicimos un enlace con una papelería [...] entonces a esa papelería le mandamos, por ejemplo, mi plan semanal ¿no? si vienen actividades de lunes a viernes se las mando a esa papelería y yo ya le digo al padre de familia este... “ya vaya a la papelería [...] porque ya está su plan de trabajo”, entonces ellos son los que imprimen... (Informante 4, 2 años y 6 meses de servicio, 02 de diciembre de 2020).

La estrategia no asegura al 100% que los beneficiarios entren en contacto con los planes de trabajo, pues depende de que el padre de familia tenga el recurso económico, para realizar la impresión, que el alumno entienda las actividades y pueda responder de manera correcta, así como que la profesora realice una retroalimentación precisa del aprendizaje esperado. Al considerar estos inconvenientes, otras dos profesoras indicaron que realizaron visitas domiciliarias. Para ello incluyeron al resto del equipo de USAER.

Para ir a visitar, por ejemplo, un alumno que no tiene acceso a internet o un teléfono inteligente, una computadora, en mi centro de trabajo siempre es, tenemos que comunicarlo a mi directora... todo tiene que ser en comunicación con directora, trabajador social, ya se acuerda una fecha y se van a hacer las visitas domiciliarias con las medidas respectivas de la mascarilla y todo eso, ir a ver a los niños, pero si es mediante una organización con el equipo de USAER... (Informante 2, 4 años de servicio, 01 de diciembre de 2020).

Sin duda, esta estrategia posibilita que el alumno y su familia se sientan motivados a continuar con las tareas encomendadas, pues observan, en este caso, que las profesoras están interesadas en que los alumnos no se retrasen en sus procesos educativos. En el siguiente relato, se observa, además, que la entrega de los cuadernillos ha sido diseñada por todo el equipo de USAER, considerando para ello, los aprendizajes esperados dependiendo del nivel educativo y de los contenidos que marca el plan de estudios, priorizando la relevancia de los mismos.

Tenemos reunión con las maestras de apoyo, entonces las maestras de apoyo dicen “vamos a trabajar este aprendizaje esperado”, entonces nos reunimos todo el equipo de apoyo y la maestra y empezamos a escribir “¡ah!, bueno, ella va trabajar eh... no sé, el cuento, entonces ya es de mi área, de mi función cómo le apporto a lo que la maestra de apoyo va a hacer o va a mandar, entonces yo ya le pongo “desde mi área le sugiero esta actividad... También hay otras actividades que se hacen, como visitas, entonces si he hecho visitas domiciliarias para algunos niños que no cuentan con un aparato tecnológico ¿no?, y les he llevado algún material... Por ejemplo cada área hicimos un cuadernillo, para preescolar, primaria y secundaria... (Informante 6, 10 años de servicio, 03 de diciembre de 2020).

Por último, se tiene el caso de una profesora, que pese al mandato oficial de la suspensión de clases presenciales, ella y un grupo de compañeros de la misma institución educativa, decidieron desafiar un tanto la indicación, considerando que en la comunidad no había casos de COVID y que podían atender de mejor manera a aquellos alumnos que enfrentan condiciones de vulnerabilidad y que no pueden dar continuidad a sus procesos de aprendizaje a distancia por falta de acceso a algún medio tecnológico.

Los compañeros nos atrevimos a desafiar un poco las autoridades y decidimos ir una vez a la semana los días viernes de forma escalonada, para poder trabajar con los niños que tienen mayor dificultad, entonces lo que hacíamos por ejemplo: mi niño de sexto el maestro le trabajaba contenidos y después se pasaba conmigo para trabajar matemáticas o lectura, principalmente era eso ¿no?, o primero el niño de segundo pasaba conmigo dos horas y después ya se iba con su maestro para solamente que estuvieran solo máximo dos horas en la escuela [...], aunque iban una vez a la semana los niños iban con mucha motivación y en verdad nunca los había visto con esa ganas de trabajar y de estar ahí... incluso ni se querían ir de la escuela ¿no?, dos horas eran muy poquito para ellos, eso fue muy fructífero, tuvimos resultados en esos dos pequeños meses (Informante 3, 10 años de servicio, 02 de diciembre de 2020).

La actividad de visita a la escuela fue suspendida porque las autoridades identificaron esta acción “...*sin embargo las autoridades nos lo prohibieron, nos llamarón la atención y nos prohibieron ir a la escuela, incluso a la comunidad*” (Informante 3, 10 años de servicio, 02 de diciembre de 2020). Al margen de la suspensión de esta acción, por motivos de preservación de la salud, puede considerarse como una opción a considerar para el eventual retorno a clases presenciales. La estrategia consistiría en la asistencia de los alumnos de forma escalonada, con tareas y horarios específicos para que puedan ser atendidos de forma personal por el profesor regular y por el personal de USAER, para recibir retroalimentación, aclarar dudas, y llevarse tareas y actividades a casa.

De acuerdo con el relato de la profesora, esta estrategia era indispensable para que muchos alumnos continuaran su formación académica, dado que por sus propias condiciones no podrían seguir con los programas televisivos de “Aprende en casa¹”: “*A raíz de eso se dificultó mucho, mucho el acceso con los*

¹ Aprende en casa, es la Estrategia Nacional implementada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para dar continuidad a los aprendizajes de los alumnos de nivel básico. Se

alumnos, yo estaba trabajando con todo mis alumnos y a raíz de que nos prohibieron ir, como muchos no tienen los medios, ni siquiera televisión, ni celular, entonces perdí la comunicación y solo empecé a trabajar con la mitad de mis alumnos, que son los únicos que me respondían". (Informante 3, 10 años de servicio, 02 de diciembre de 2020).

El dato anterior, guarda relación con los resultados publicados en la encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (INEGI, 2020), en la que se identifica que para el ciclo escolar 2019-2020, de las 738.4 mil personas que corresponde al 2.2% de la población de entre 3 a 29 años no concluyó el grado escolar en el que estaba inscrito. Al cuestionar el motivo, el 58.9% respondió que por motivos relacionados con el COVID-19, entre estos motivos destaca que 28.8% perdió el contacto con maestras/maestros o no pudo hacer tareas, mientras que 22.4% indican que alguien de la vivienda se quedó sin trabajo o sus ingresos disminuyeron, 20.2% comentan que la escuela cerró definitivamente y 17.7% carecía de computadora u otros dispositivos o conexión a internet.

Desafíos para realizar actividades en casa

En correspondencia con la información de la encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación, en la sección en la que se reporta que se perdió el contacto con los profesores o no se pudieron realizar las tareas, las profesoras informantes de este estudio mencionan aspectos que permiten entender la dificultad para continuar con las tareas y actividades en casa.

Las actividades familiares en interacción con las restricciones que impone el tiempo, convierten a la dedicación de tiempo suficiente para las actividades escolares en un desafío. Evidentemente, las horas del día se reparten en actividades diversas como el trabajo, el cuidado de los hijos, la limpieza del hogar, la preparación de alimentos, entre otras. Así, una maestra reconoce: *"Son varios desafíos, desde los tiempos de los que disponen los papás, los recursos de los que disponen los niños..."* (Informante 1, 3 años de servicio, 30 de noviembre de 2020). En ocasiones, aunque los padres deseen dedicar tiempo a las actividades encargadas por los profesores, sus tiempos se ven reducidos. Además, existen casos en los que los niveles formativos de los padres son mínimos o nulos: *"Otra limitante es que tengo papás que... no saben leer, no saben escribir, cómo van a apoyar también. Se dificulta, entonces ahí entra las barreras a las que nos tenemos que enfrentar."* (Informante 4, 2 años y 6 meses de servicio, 02 de diciembre de 2020).

Si sumamos a la baja probabilidad de que los padres puedan acompañar y supervisar las actividades escolares por falta de conocimientos básicos como lectura, escritura y cálculo, es aún más complejo considerar el uso de la tecnología, pues existen comunidades en donde es de difícil acceso: *"Estoy trabajando en una comunidad rural donde en general la población, he... donde ni celular tenían, este... ni televisión y pues obviamente su internet máximo... es tener datos... fue muy complicado en el sentido de comunicarse con tus alumnos y más sobre todo si tienen algún problema, entonces sí... más que nada por la*

pretende llegar al total de la población escolar a partir de diferentes canales de comunicación, como son la radio, la televisión y el internet.

parte económica..." (Informante 3, 10 años de servicio, 02 de diciembre de 2020).

El último desafío referente a la comunicación con los padres de familia lo reporta una maestra: *Mi mayor desafío, ha sido el tener el contacto con los papás, o sea... yo no puedo terminar de acercarme a ellos. Como... en la escuela, porque, como sea los atrapaba (ríe) en la entrada o en la salida, los atrapaba... Y a distancia, no, o sea... aunque les hable, aunque les mande whatsapp... no he logrado ese contacto* (Informante 5, 6 años de servicio, 02 de diciembre de 2020). Sin duda, este es un elemento que requiere atención, pues, si bien, con algunos padres se tiene comunicación, de ninguna manera se equipara en calidad con aquella que se tenía en la modalidad presencial.

La gestión del tiempo en pandemia

La experiencia docente señala que se tuvieron que realizar cambios profundos en la gestión del tiempo, cristalizados en una notable ampliación de los horarios destinados a responder a las necesidades de cada uno de los alumnos, y a generar interacciones que permita a los estudiantes y a sus padres, tener mayor claridad acerca de las actividades a realizar para continuar con la educación a distancia. Así lo relata una profesora:

Es estresante, porque, por ejemplo, los lunes tengo reuniones de USAER ¿no? y pueden durar desde una hora y media, dos horas, tres horas, cuatro horas ¿no? y eso es de ley todos los lunes. Y todos los jueves o viernes tengo reunión de primaria, igual, que puede durar de una hora, dos horas, tres horas (ríe) y la reunión de primaria normalmente es en la tarde y la de USAER en la mañana... A veces piensan que estás jugando, que estás en las redes, y créeme que no, estás contestando preguntas, este... comunicándote con los papás, con los alumnos, eh... El tiempo que tienes, por ejemplo, los videos <<cre'me>> que, que es un poco desgastante hacer tus propios videos porque tratar de que salga bien, el pizarrón y que en un video trates que tu alumno entienda, si sabes que de forma presencial, les cuesta... Piensan que como estamos en casa hay más tiempo y nos tienen saturados de que <<ve a este curso, ve esto, ve esto, inscríbete>> y nos las pasamos a veces reunidos, todo el día es, a veces es cuantas veces, en un solo día desde que yo desayunando y la primera reunión, yo haciendo la comida la segunda reunión, termino de comer y la otra reunión y la otra reunión, o sea todo el día reunión... ahorita no tienes un horario fijo de trabajo... (Informante 3, 10 años de servicio, 02 de diciembre de 2020)

La modificación de las actividades docentes, descrita anteriormente, en combinación con la disociación de las prácticas escolares y las prácticas personales a contextos específicos, han propiciado que la situación de pandemia modifique radicalmente el tiempo destinado a ambos tipos de práctica. Incluso en algunos casos, no existe tal división pues el otrora espacio físico escolar esta deshabitado. Se eliminó el traslado del hogar al trabajo, no se cumple una jornada laboral, después de la cual se regresa al hogar para cumplir con otras tareas. La permanencia en el hogar durante todo el día, ha desdibujado los espacios físicos y temporales para las tareas docentes y aquella del hogar y la familia.

Martinic y Villalta (2015), identifican que el tiempo académico puede considerarse un nivel macro, que corresponde a los días y horas. Este nivel macro se establece a partir de los lineamientos de la política educativa, por ejemplo, el

calendario escolar, horas lectivas, horas administrativas, y similares. El nivel micro, corresponde a lo que ocurre dentro del aula, donde el efecto del tiempo se ve mediado por diversos aspectos como la instrucción, las trayectorias de los estudiantes, las interacciones que se establecen entre los alumnos y el profesor.

En el relato de la docente, se identifica cómo también el tiempo académico en sus niveles macro y micro, se encuentra indefinido, en las dinámicas propiciadas por la pandemia. Se han promovido reuniones y cursos en días y horarios diversos, de duración incierta, debido a que las autoridades de las escuelas no tienen acceso directo a la evidencia del trabajo y a los horarios que las y los docentes están empleando para realizar actividades educativas con los niños y sus familias. En consecuencia, los momentos disponibles en horarios laborales para el diseño de los materiales didácticos necesarios para dar cuenta de las estrategias planeadas, se encuentran limitados. La conjunción de esta situación y que el diseño de los materiales que promuevan los aprendizajes consume una significativa cantidad de tiempo, pues se requieren actividades diversas, como es la búsqueda de videos, o bien la elaboración de los propios videos, que incluye, diseño, elaboración, edición y distribución del mismo, genera que los docentes recurran a ampliar sus horarios laborales. Por supuesto, también se debe contemplar el tiempo para dar respuesta a los padres de familia, que se comunican en horarios variados en función de sus ocupaciones.

Como se ha mostrado hasta este punto, con la situación de pandemia no se cumple con lo propuesto por Razo y Cabrero (2015), en términos de que el uso del tiempo es uno de los pocos recursos que pueden ser controlados por los profesores. Ya se comentó acerca de las reuniones que son programadas por día, sin identificar el tiempo de conclusión, se comentó acerca del tiempo para la preparación de materiales y la interacción con los padres de familia. Pero se adhieren nuevas actividades, como es la capacitación para emplear los diversos recursos tecnológicos que existen: *“Invertimos más tiempo, tomando en cuenta, todos los cursos a los que ahorita estamos asistiendo, tanto las reuniones virtuales que a lo mejor pueden durar una hora, dos horas... pero este... si es un poco más desgastante”* (Informante 2, 4 años de servicio, 01 de diciembre de 2020).

En otro orden de ideas, las informantes de este estudio, enuncian su preocupación por que los alumnos realicen las actividades y con ello continúen con su proceso de aprendizaje, como se registró en la primera categoría “Estrategias para la atención educativa en tiempos de COVID-19”. A partir de ello realizan los materiales que serán propuestos, y que deben ser remitidos nuevamente a las docentes, para verificar que se haya realizado la actividad, que haya cumplido con su propósito, promoviendo un nuevo aprendizaje. Para este fin, las docentes tienen en consideración los ritmos de aprendizaje y las necesidades particulares de los alumnos, a partir de las cuales, planean tiempos de entrega que permitan la revisión mencionada. Sin embargo, el envío de la evidencia de las actividades, queda sujeto a los tiempos de las familias y a las dificultades que afronta la familia para realizar la actividad:

El tiempo es mucho, es demandante porque pues yo mando mis actividades y... no falta quien, “oiga maestra es que no le entiendo aquí, ¿me puede explicar?” entonces es todo el tiempo con el teléfono y a veces las evidencias no las mandan, o nosotros ponemos un horario ¿no? y “evidencias

hasta las seis de la tarde” para que nos dé tiempo ir registrando y darles la retroalimentación, pero ¿qué pasa cuando mandan evidencias a las ocho, a las nueve de la noche, hasta las diez, once? sin mentirte, en verdad, luego ya son las diez y están mandando sus evidencias... es más el tiempo que se le dedica ahorita que presencial, por lo mismo de revisar tareas, de mandar, de retroalimentar, de estar en contacto con los papás o con los maestros, marcar a quien ya desapareció, que te deja en visto...(Informante 4, 2 años y 6 meses de servicio, 02 de diciembre de 2020)

Nuevamente, se identifica cómo el tiempo micro, ha sido rebasado por la infinidad de circunstancias que viven las familias que imposibilitan o dificultan la entrega de las tareas. De esta forma, se presenta el relato de una docente, que identifica que la madre de familia también tiene una condición de discapacidad *“Ahorita si es doble trabajo porque por ejemplo cuando me conecto con mi alumna a través de la plataforma es explicarle también a la mamá, te vuelvo a repetir, tiene discapacidad intelectual. Es como si tuviera dos alumnas ¿no?... entonces es difícil”* (Informante 7, 6 años de servicio, cuatro de diciembre del 2020).

Cada aspecto de los antes señalados requiere tiempo, atención y todo un despliegue de estrategias que las profesoras de este estudio han tenido que realizar para dar respuesta a las tareas que demanda la educación en tiempos de pandemia, y que sin duda muchos de los profesores de diversas latitudes están viviendo. Sin embargo, la atención de la discapacidad implica una serie de particularidades que se detallan en la siguiente categoría de análisis.

Particularidades de la atención de alumnos con discapacidad

La discapacidad, de acuerdo con la Ley General para la inclusión de las personas con Discapacidad (DOF, 2011), es aquella situación que puede experimentar una persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal; las deficiencias demandan que los tiempos y estrategias de aprendizaje se ajusten, de tal suerte que la persona pueda desarrollar su máximo potencial académico. Tal ajuste se convierte en un reto cuando la atención de la población escolar es numerosa, los alumnos están matriculados en escuelas distintas, las condiciones de discapacidad varían y los grados de severidad son diferentes:

Dividimos, a los de autismo se les manda unas actividades, a los de Down otras actividades, o sea buscamos la manera de que ellos puedan realizarlas, pero haciendo la adecuación de acuerdo a su discapacidad y aun así principalmente en autismo, he... aunque son más o menos como ocho o diez niños con autismo, ya por las cuatro escuelas se divide, todavía en dos grupos, porque no tienen el mismo rango de discapacidad hasta cierto punto, unos son más severos, otros son como más vivillos hasta cierto punto... (Informante 5, 6 años de servicio, 02 de diciembre de 2020)

Además de formar grupos y asignar a los alumnos por alguna característica que posibilite una atención más apropiada, cada alumno también debe recibir la atención en convivencia con el resto de sus compañeros de aula y con el profesor de aula regular, pues la propuesta de inclusión se enmarca en que todos los niños sean atendidos por su profesor de grupo y puedan beneficiarse de las propuestas pedagógicas generales, y tener una participación

activa en las mismas. Estas acciones de inclusión, con frecuencia generan encrucijadas, puesto que sigue siendo necesaria la atención particular en función de las necesidades y cualidades de los alumnos, y ello implica el repensar y reorganizar las actividades a partir también de los referentes teóricos-metodológicos de la discapacidad, como se enuncia en el siguiente relato:

En el caso de mi niña con TEA, pues que no adquiere el aprendizaje esperado que es primer grado... estamos llevando un plan individual, nuestra prioridad no es que aprenda a leer y escribir, sino que adquiera estas habilidades que no están consolidadas, tan solo de lenguaje ¿no? su vocabulario es muy poco y pues estamos trabajando con la atención, la memoria, con funciones psicológicas y... pues mis actividades van enfocada a ello. (Informante 4, 2 años y 6 meses de servicio, 2 de diciembre de 2020).

Promover el desarrollo de las habilidades como atención, seguimiento de instrucciones y memoria, es necesario para acercar al alumno a contenidos curriculares formales. Lograrlo, requiere trabajo con materiales concretos y actividades lúdicas intencionadas, como se menciona en el siguiente relato:

Con mi niño con discapacidad intelectual intenté ir a dejar cuadernillos pero mi situación fue que, una, o no los contestaba, o, los contestaba la mamá y el niño pues no avanza, o sea no le veía por dónde, todo se quedó con sugerencias con la mamá; “mamá necesito que me ayude a trabajar los colores, usted se los sabe entonces ayúdeme a que su niño se los aprenda”, le lleve material para trabajar el conteo oral, que unos bolos, una pelota, unos dados, les lleve algunas cosas para trabajar la coordinación viso-motriz de meter y sacar la figurita, o sea sí tiene tarea ¿no?, sí le dejé aunque sea de que ya no lo puedo ver, pero tú no sabes si realmente lo está haciendo... después de que nos prohibieron ir, perdí completamente contacto con él... (Informante 3, 10 años de servicio, 02 de diciembre de 2020)

En el relato se observa la preocupación de la maestra por dotar al estudiante y a sus familiares con materiales específicos, y procurar secuencias de aprendizaje que implican un reiterado recordatorio de lo que se está trabajando. Como se ha enunciado, incluso los tiempos propuestos para la enseñanza de alguna situación concreta pueden extenderse en el tiempo. Otro ejemplo, de la necesidad de trabajo con materiales específicos, es el siguiente “*Tengo dos alumnos con discapacidad visual, bueno son débiles visuales, entonces con ellos sí buscamos actividades que incluyan pues macro-tipos, materiales que puedan manipular, material concreto*” (Informante 2, 4 años de servicio, 01 de diciembre de 2020). Dado que estos materiales no son de fácil adquisición, muchas veces las propias profesoras diseñan los materiales “ex profeso” para cada alumno y en función de los contenidos curriculares a abordar.

La diversidad de aspectos que hasta ahora se han señalado, ha provocado en los profesores, que tengan que resolver de manera novedosa y de la mejor forma posible los retos que enfrentan en su labor docente en tiempos de pandemia. Como resultado, muchos de ellos, desarrollan alteraciones emocionales. Por ello se presenta el análisis de la última categoría de este estudio.

Las emociones que desencadenó en los docentes impartir clases a distancia

El cambio de una modalidad presencial a una modalidad virtual, el aprendizaje de nuevas formas de enseñanza, la comunicación con los padres de familia y los alumnos, y el uso del tiempo, han generado una serie de sentimientos y emociones en las profesoras de este estudio. Como se podrá observar, frustración, preocupación, angustia y tristeza son las palabras que se presentan de forma recurrente en los relatos.

Fueron muchos sentimientos, me generó frustración, me generó tristeza, me generó preocupación... angustia en mi persona en el sentido de decir “¿cómo apoyar a nuestros pequeñitos?” si estando dentro del aula nos costaba trabajo, fuera del aula es un reto totalmente inmenso. Entonces he... aprendí a controlar este tipo de emociones, porque en verdad me generaba mucha angustia, mucho estrés, porque yo decía “no me van a entender” o sea, por más que yo me explique por medio de una pantalla, pues no es lo mismo ¿no?... (Informante 5, 6 años de servicio, 02 de diciembre de 2020).

Este relato guarda relación con el trabajo individualizado que se realiza desde la educación especial, pues la población atendida enfrenta una serie de retos particulares como es la comprensión. En general, muchos de los sentimientos y emociones que experimentan las docentes tienen que ver con la impotencia de no poder seguir apoyando a sus estudiantes en la misma medida en que lo podían hacer de forma presencial. Especialmente si se tiene en consideración que el apoyo que brindaban en la situación pre-pandémica no solo cubría el trabajo en la escuela, sino que incluía dotar a los estudiantes de los materiales adecuados, como se ha podido ver en relatos anteriores y en el siguiente:

Nuestros alumnos con discapacidad estamos un poquito en desventaja económicamente y socialmente ¿no?, entonces llega un sentimiento de incertidumbre porque pues ya no veo a mis alumnos. Entonces, cuando trabajaba con ellos de manera presencial, prácticamente yo era quien llevaba el material porque sabía que si les pedía una cartulina no lo iban a llevar, si les pedía copias no las iban a llevar, entonces yo me encargaba de llevar todo ese material [...]. Entonces, llega este tiempo y pues todo se viene abajo, porque pues hay que buscar la estrategia de cómo vamos ahora a trabajar... sabiendo que a lo mejor no van a tener computadora, no van a tener celular, no van a tener a lo mejor dinero para imprimir... entonces sí entra mucha incertidumbre de “¿y ahora como le vamos a hacer?” (Informante 7, 6 años de servicio, cuatro de diciembre del 2020).

Este relato, retrata la preocupación por la atención de los alumnos con discapacidad. La preocupación de las docentes por ofrecer la mejor atención de la forma más eficiente se justifica doblemente si se toma en cuenta lo expuesto por el INEGI (2016), cuando reconoce que para este grupo poblacional existen desventajas significativas para el acceso, permanencia, y egreso de la educación básica, entre otras razones porque, para la población de quince años y más a nivel nacional, el promedio de años de escolaridad son de nueve, mientras que para la población con discapacidad es de cinco años. Más aún, se identifica que la mayor asistencia escolar de la población con discapacidad converge en el rango de edad de entre seis a once años, correspondiente a nivel primaria, donde además, se concentran la mayor cantidad de servicios de USAER. Más

adelante, tanto los servicios educativos especializados como la demanda de los mismos, disminuye.

Las profesoras de este estudio, identifican que la educación, con discapacidad y en pandemia, es una fórmula que anuncia un panorama poco alentador, y ello genera frustración al pensar en el futuro: *“Sobre todo frustración, primordialmente frustración porque si bien sabes que nuestra sociedad y nuestro país no está preparado para afrontar un evento de esta magnitud con impacto a nivel educativo, entonces, de pronto pues si te cuestionas de qué manera llegas hasta tus pequeños, cuando existen diversas barreras, entonces primordialmente frustración.”* (Informante 1, 3 años de servicio, 30 de noviembre de 2020).

Con las experiencias de las docentes, se puede detectar que para ellas lo más importante es que sus alumnos continúen con sus estudios, y que, si bien consideran que no todos tienen la misma oportunidad de acceso a las herramientas, ellas hacen su mayor esfuerzo para que se haga posible continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante lo expuesto, es innegable que el objetivo de cada docente es que todos los alumnos tengan la misma oportunidad de continuar con la educación a distancia, pues consideran fundamental que los alumnos tengan las herramientas para continuar con dicho proceso. Tal convicción, concuerda con lo que señalan Lugo, et al., (2020):

El sector educativo ha tenido que habilitar espacios y procesos, así como ajustar métodos y medios de interacción para contar con la capacidad adecuada y atender las demandas educativas de la población. Esta reconversión educativa ha implicado la adecuación creativa de la dinámica escolar. (p. 257)

Esto indica que se han buscado estrategias que permitan a los estudiantes continuar con su proceso educativo, por medio de distintas herramientas y adecuaciones a pesar de las dificultades, de la falta de compromiso de otros actores, de los tiempos indefinidos y de los efectos anímicos propios de la situación.

Conclusiones

Este estudio analizó las experiencias de maestros de educación especial que trabajan en USAER de nivel primaria, y que atienden a alumnos en condición de discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo y dificultades en el aprendizaje, en tiempos de pandemia. Como se mencionó en la introducción, la estrategia gubernamental para continuar con la educación a nivel básico "Aprende en Casa", fue clara y contempla el uso de cuatro medios: los libros de texto gratuito, la televisión, la radio y el internet a través de una plataforma. Incluso se mencionó en el Diario Oficial de la Federación, que se produjeron 1,140 programas televisivos y que, en la radio, se transmitieron 444 programas, transmitidos en 15 lenguas indígenas distintas (DOF, 2020).

Los resultados del presente estudio muestran que, pese a los notables esfuerzos, especialmente dirigidos a la difusión de contenidos televisivos y radiofónicos, la estrategia "Aprende en casa" no contempló una serie de elementos básicos e indispensables para la promoción de habilidades del estudiantado con discapacidad. Dicho de otra forma, el apego total a esa

estrategia habría ampliado las desventajas para la permanencia y el egreso a nivel básico, señaladas por el INEGI (2016).

Los resultados obtenidos en el presente estudio, muestran que, si en la modalidad presencial es patente la necesidad de atención especializada en función de las características de cada caso, en tiempos de pandemia, la adecuación de estrategias y contenidos individualizados se mantiene como necesidad de primer orden. En los resultados se puede apreciar la búsqueda de múltiples estrategias para mantener la comunicación con las familias que les permita a los docentes continuar incidiendo en los procesos de aprendizaje. Así mismo se puede observar que la multiplicidad de estrategias, parte de la evaluación que permite el conocimiento particular de cada caso, no solo en el momento de realizar planes individuales, que se traducen en cuadernillos de trabajo, sino desde identificar aquellas familias que no tienen acceso a dispositivos electrónicos que algunos pueden concebir como básicos, como una televisión, hasta los dispositivos electrónicos que facilitan otros tipos de interacción, como los teléfonos inteligentes y las computadoras.

En cuanto al uso de la tecnología, los datos del presente estudio muestran que se usó principalmente como medio para la actualización docente y para la comunicación entre el personal educativo y el personal administrativo de las propias instituciones educativas. Por supuesto, y en concordancia con lo que se vivió en otros ámbitos, la tecnología se identificó como la opción principal para dar cuenta de las actividades que posibilitan el proceso enseñanza-aprendizaje. El ejemplo más claro es la propuesta de la estrategia "Aprende en casa". Incluso algunas de las docentes reportan haberse esforzado en dominar programas y plataformas en un periodo corto con la finalidad de generar condiciones, materiales e instrumentos educativos mediados por tecnología.

Sin embargo, también se aprecia un cambio de estrategia radical por parte de las docentes al identificar que no todos los estudiantes tenían la posibilidad de seguir sus procesos de aprendizaje empleando dispositivos electrónicos por razones diversas, tales como: escasez de servicios de internet en su zona, situación económica insuficiente para acceder a los servicios necesarios para el uso de tecnología, falta de dedicación de los padres por múltiples motivos, entre otras. Dicho de otra manera, los resultados obtenidos confirman una brecha digital (Montenegro et al., 2020) vinculada a la adquisición de habilidades.

Otro dato a resaltar y a ser considerado por las instancias pertinentes tiene que ver con la demanda excesiva del uso del tiempo para dar cabida a reuniones administrativas, capacitación docente, a la atención requerida por los estudiantes y sus familiares, elaboración de materiales, recepción, revisión y retroalimentación de trabajos, así como para la planeación de los siguientes contenidos. Es importante destacar que las informantes de esta investigación no mencionaron tener hijos o familiares bajo su cuidado que, sin duda, constituye una línea de investigación que habría que abordar para caracterizar en su justa medida qué ocurre con las y los docentes de educación especial que tienen hijos pequeños, hijos adolescentes, u otros familiares que están a su cuidado.

En voz de las docentes participantes en esta investigación, la atención a la discapacidad, los procesos de aprendizaje, los ajustes en función de la discapacidad y los planes de atención, se vieron alterados, pues dar continuidad a la atención y asegurar los aprendizajes no ha sido fácil, el cumplimiento y

seguimiento por parte de las familias ha sido desigual, en función de las propias condiciones de cada familia. Incluso, pese a todos los esfuerzos, en algunos casos se ha irrumpido la atención de estos alumnos.

Es comprensible que todo lo que se mencionó con anterioridad como vertientes analíticas, ha generado sentimientos y emociones en las docentes participantes. Duro, et al., (2020), refieren que, si no se atienden las necesidades emocionales de los docentes, éstas pueden condicionar los procesos de enseñanza y el ejercicio profesional. Por tanto, estos autores sugieren que tanto en pandemia, como en pos-pandemia se deberán desplegar acciones desde la agenda pública para dotar a los docentes de recursos socioemocionales que posibiliten alcanzar mayor libertad en la toma de decisiones, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los climas escolares sean áulicos o no, y promover mejores oportunidades educativas para la población escolar. A los efectos señalados por Duro et al., se añade la dignificación de la labor docente que, a la larga, favorecerá un círculo virtuoso del que la sociedad en su conjunto se verá beneficiada.

A partir de esta investigación se posibilitan otras líneas de investigación, como el análisis entre educadores especiales con más años de antigüedad académica, que es una variable que puede tener relación con la concepción de las estrategias de enseñanza, comparativas entre contextos de servicios de educación especial ofertados por la secretaria de educación pública, como los Centros de Atención Múltiple (CAM) y USAER, así como la comparativa entre profesores y profesoras. Por supuesto, es necesario dar continuidad a las experiencias de los docentes en las siguientes etapas pos-pandemia, incluyendo el regreso a clases, y sus posibles modalidades.

Referencias

- Almazán, A., López, V.A., Cárdenas, J.L. Baptista, P. y Loeza, C.A. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (núm. Esp.), 41-87.
<https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/96/369>
- Diario Oficial de la Federación. (2020). (DOF 02/03/20).
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Diario Oficial de la Federación. (2011). *Ley General de las personas con discapacidad* (DOF 12-07-2018).
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Duro, E., Bonelli, S, Cortés, R., Cortelezzi, M. y Llobenes, L. (2020). Recursos emocionales en la población en contexto COVID-19. Una exploración en la población docente. 1-54. [https://unso.edu.ar/Informe-Bienestar-Emocional-en-contexto-de-COVID-19 Observatorio.pdf](https://unso.edu.ar/Informe-Bienestar-Emocional-en-contexto-de-COVID-19%20Observatorio.pdf)
- Huberman, A.M. y Miles, B.M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de los datos. En C.A. Denman y J.A. Haro. (comp.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). Hermosillo, Colegio de Sonora.
- INEGI. (2016). *La discapacidad en México, datos al 2014*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México.
http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf

- INEGI. (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED)*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf
- INEGI. (2020). Grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años por entidad federativa según sexo, años censales seleccionados 2000 a 2020. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México.
https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_05_2f6d2a08-babc-442f-b4e0-25f7d324dfe0
- Jardí, A. y Siles, B. (2019). Estrategias de apoyo como enriquecimiento de las interacciones y de la actividad del aula. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí. (Ed.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva* (pp. 131-164) Ed. Grao.
- Lugo, M.D., Zamarripa, M.J. y Anzures, S. (2020). La reconversión educativa. Voces y experiencias de educadores en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(núm. Esp.), 255-262.
<https://rlee.iberomexico.mx/index.php/rlee/article/view/110/483>
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237007/html/index.html>
- Martinić, S. y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles educativos*, 37(147), 28-49.
http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/articloe/view/47260/42543
- Montenegro, S. Raya, E., y Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica durante el Covid – 19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 9(3e), 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- Navarrete, Z., Manzanilla, H.M. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al Covid-19. El caso de educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(núm. Esp.), 143-172.
<https://rlee.iberomexico.mx/index.php/rlee/article/view/100/474>
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237025/index.html>
- Palacios-Jiménez, N. M. (2005). Un panorama de la educación a distancia. *Revista Médica del IMSS*, 43(6), 461-463.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2005/im056a.pdf>
- Razo, A.E. y Cabrero, I. (2015). *Uso y organización del tiempo en las aulas de educación media superior*. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Media Superior.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-y-cabrero-uso-y-organizacion-del-tiempo-2015.pdf>
- Sandoval Foreo, E.A. (2007). Cibersocioantropología de comunidades virtuales. *Revista Argentina de Sociología*, 5(9), 64-89.
<https://www.redalyc.org/pdf/269/26950905.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. (2nd ed.). Morata.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Tonon, G. (2015). *Qualitative studies in quality of life: methodology and practice*. Social indicators research series Vol 55. (pp. 3-21). Springer.