

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15856>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Experiencia de docentes en tiempo de pandemia con estudiantes con retos educativos: Desafíos en el retorno a educación presencial con enfoque inclusivo en Medellín

Teachers' Experience in Times of Pandemic with Students with Educational Challenges: Challenges in Returning to Face-To-Face Education with an Inclusive Approach in Medellín, Colombia

A experiència de professores em tempos de pandemia com estudantes com desafios educacionais. Desafios no retorno à educação presencial com uma abordagem inclusiva em Medellín, Colômbia



Jorge Iván Correa-Alzate

Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria
Medellín, Colombia
jcorrea@tdea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-8490-0134>

Juan Pablo Suárez-Vallejo

Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria
Medellín, Colombia
jsuarez7@tdea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-9396-6944>

Nataly Restrepo-Restrepo

Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria
Medellín, Colombia
nrestr13@tdea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-5185-352X>

Recibido • Received • Recebido: 01 / 08 / 2021
Corregido • Revised • Revisado: 16 / 03 / 2023
Aceptado • Accepted • Aprovado: 24 / 04 / 2023

Resumen:

Objetivo. Analizar cómo asumieron la educación en casa 63 docentes de la educación primaria que han trabajado el proceso de inclusión con estudiantes que presentan retos educativos en lo visual (procesamiento a través de imágenes), cognitivo (procesamiento en acciones concretas) y comunicativo (procesamiento viso-gestual para personas usuarias de lengua de señas colombiana-LSC) en la ciudad de Medellín durante la pandemia 2020-2021. **Método.** Este trabajo de investigación cualitativa con enfoque interpretativo utilizó la técnica de grupo focal, organizando al personal docente en tres grupos por colectivo de estudiantes con retos educativos: visual, cognitivo y comunicativo, el análisis se centró en la forma como asumieron la educación en casa, estrategias



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15856>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

utilizadas y toma de decisiones para la orientación del aprendizaje en consideración a los desafíos que implica este colectivo de personas en sus formas de aprender. Los datos se analizaron mediante la codificación abierta selectiva y axial. **Resultados.** Los resultados se agrupan en seis momentos de la educación en casa por la que ha transitado el personal docente, referidos a: la desorientación, el aterrizaje forzoso, la adaptación, la cooperación, la expansión y el retorno, cada espacio tiene sus características, aciertos y desaciertos durante el tiempo de la experiencia. **Conclusiones.** Lo más cercano a la realidad vivida durante la pandemia por el personal docente corresponde a la educación remota y no a educación en casa, caracterizada en desaciertos durante el tiempo de pandemia influenciada en el bajo conocimiento en accesibilidad cognitiva y en uso de las TIC en plataformas, orientación a familias carentes o con baja accesibilidad en conectividad, y aciertos en el trabajo colaborativo en red entre docentes, comunidad académica para discutir las prácticas de enseñanza y evaluación en la educación inclusiva. Los hallazgos en cada momento experimentado por el profesorado durante la pandemia fueron aprovechados para proyectar los desafíos en la educación con el estudiantado. Estos hallazgos se centran a nivel socioemocional, en el aprendizaje, la enseñanza, el apoyo familiar y la formación docente en el retorno a la presencialidad.

Palabras claves: Adaptación del personal docente; aprendizaje; educación remota; estudiantes con retos educativos; educación inclusiva.

Abstract:

Objective. This article aims to analyze how 63 primary education teachers who have worked on the inclusion process with students presenting educational challenges in the visual (image processing), cognitive (concrete action processing), and communicative (viso-gestural processing for Colombian Sign Language-LSC users) fields in Medellín, assumed home education during the 2020-2021 pandemic. **Method.** This qualitative research work with an interpretive approach utilized the focus group technique, organizing the teachers into three groups based on the students' educational challenges: visual, cognitive, and communicative. The analysis focused on the teachers' approach to home education, the strategies they used, and their decision-making processes in terms of orienting learning, considering the challenges that this group of students faces in their learning styles. Data were analyzed using selective open coding and axial coding. **Results.** The results were grouped into six moments of home education through which the teachers passed, which were disorientation, forced landing, adaptation, cooperation, expansion, and return. Each moment had its characteristics, successes, and failures during the experience. **Conclusions.** The teachers' experience during the pandemic was closest to remote education rather than home education, characterized by mistakes influenced by low knowledge in cognitive accessibility and the use of ICT platforms, orientation to families lacking or with low accessibility in connectivity, and successes in collaborative networking among teachers and the academic community to discuss teaching and evaluation practices in inclusive education. The findings in each moment experienced by the teachers during the pandemic were used to project the challenges in education with the students that focus on challenges at the socioemotional level, in learning, teaching, family support, and teacher training in the return to face-to-face education.

Keywords: Adaptation teacher; learning; remote education; students with educational challenges; inclusive education.

Resumo:

Objetivo. Analisar como 63 professores do ensino primário, que trabalharam no processo de inclusão de estudantes que apresentam desafios educativos nas áreas visual (processamento através de imagens), cognitiva (processamento em ações concretas) e comunicativa (processamento visual-gestural para usuários da Língua de Sinais colombiana - LSC) em Medellín, assumiram a educação em casa durante a pandemia de 2020-2021. **Metodo.** Este trabalho de pesquisa qualitativa com abordagem interpretativa utilizou a técnica de grupo focal, organizando os professores em três grupos, por grupo de estudantes com desafios educativos: visual, cognitivo e comunicativo. A análise centrou-se na forma como assumiram a educação em casa, nas estratégias utilizadas e nas decisões tomadas para a orientação da aprendizagem. Os dados foram analisados usando codificação seletiva aberta e axial. **Resultados.** Os resultados são agrupados em seis momentos de educação em casa pelos quais os professores passaram: desorientação, aterrissagem forçada, adaptação, cooperação, expansão e retorno, cada um com suas próprias características, sucessos e fracassos durante o tempo da experiência. **Conclusão.** O mais próximo da realidade vivida pelos professores durante a pandemia corresponde à educação remota, e não à educação em casa, caracterizada por erros durante o tempo da pandemia influenciada pelo baixo conhecimento da acessibilidade cognitiva e uso de plataformas TIC, orientação para famílias com baixa acessibilidade ou falta de conectividade, e sucessos em redes de colaboração entre professores e a comunidade acadêmica para discutir práticas de ensino e avaliação na educação inclusiva. Os resultados em cada momento vivido pelos professores durante a pandemia foram utilizados para projetar os desafios na educação com os estudantes que se concentram no nível socioemocional, na aprendizagem, no ensino, no apoio familiar e na formação de professores no retorno ao ensino presencial.

Palavras chave: Adaptação profesor; aprendizagem; educação à distancia; estudantes com desafios educativos; educação inclusiva.

Introducción

La pandemia generó un cambio de forma abrupta en la modalidad de educación, pasando de presencialidad a virtualidad desde casa, lo cual implicó la incorporación de las TIC como recurso para orientar el aprendizaje del estudiantado a través de plataformas tecnológicas con acceso a computador y a celular.

Mediante el enfoque interpretativo fue posible analizar el proceso que han experimentado 63 docentes de educación primaria que trabajan el proceso de inclusión en la ciudad de Medellín y las decisiones que han asumido para la orientación del aprendizaje durante la pandemia en consideración a los desafíos que implica este colectivo de personas con retos educativos por su forma de procesar la información para el aprendizaje.

La educación en tiempos de pandemia implicó el cambio de modalidad en la enseñanza, de una educación presencial a una educación en casa, fenómeno que llevó a repensar las formas de acompañar los procesos educativos especialmente del estudiantado que presentan retos educativos en lo visual (procesamiento a través de imágenes), cognitivo (procesamiento en acciones concretas) y comunicativo (procesamiento viso-gestual para personas usuarias de lengua de señas colombiana-LSC) para lo cual se requería incorporar el enfoque de accesibilidad



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15856>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

cognitiva y el diseño universal del aprendizaje en las metodologías de enseñanza, de manera que se brindará la oportunidad de un aprendizaje accesible.

Al revisar parte de la bibliografía producida en este período, 2020-2021 (Blume et al., 2021; Pachay-López & Rodríguez-Gámez, 2021; Thorell et al., 2022; Williams & Corwith, 2021; Yadarola et al., 2021), se encuentra que las personas investigadoras coinciden en señalar que esta modalidad develó que el personal docente, el estudiantado y las familias no tenían la preparación para el cambio, situación que develó la falta de dominio en plataformas por parte del personal docente, baja conectividad y accesibilidad de las familias y el desconocimiento con respecto a la implementación de la accesibilidad cognitiva y el diseño universal del aprendizaje en las diferentes estrategias de enseñanza que se utilizarían en plataforma.

También señalan que las familias revelan poco acompañamiento por parte del personal docente al estudiantado en general, el cual es una fortaleza en educación presencial, reflejándose mucho más en el estudiantado con retos educativos. Llama la atención que este fenómeno se presenta en el ámbito mundial, en razón de ello, el trabajo de Thorell et al. (2022) es ilustrativo, toda vez que ellos y ellas realizaron un estudio comparativo entre Bélgica, Suecia, España e Italia, y encontraron que entre el (18%-45%) de los padres y las madres de niñez con retos educativos, considera que el apoyo por parte del personal docente y las escuelas es insuficiente. Por su parte, Kreussler et al. (2020) señala que si en la educación presencial se presentan dificultades para garantizar la inclusión del estudiantado con retos educativos, en educación desde casa, esta se agudiza aún más.

Para afianzar estos hallazgos, Plena Inclusión (2020) anota que “las familias que asumen el apoyo a sus hijos/as con discapacidad intelectual o del desarrollo desde sus hogares en estos momentos de confinamiento, están sometidas a grandes cargas” (p. 6). Para efectos de esta investigación, las personas con discapacidad intelectual corresponden a personas con retos cognitivos.

En este sentido, el presente trabajo recurre a la voz de un grupo de 63 docentes de la educación primaria que han trabajado el proceso de inclusión con estudiantes que presentan retos educativos en lo visual, cognitivo y comunicativo para comprender cómo asumieron la educación en casa con aciertos y desaciertos en la experiencia durante la pandemia y, a partir del análisis de los resultados que dieron origen a seis momentos vividos en la experiencia de ellos y ellas, proyectar los desafíos del retorno a la presencialidad.

Referente conceptual

La apuesta conceptual permite referenciar los conceptos que se abordan en la investigación, a partir de una diferenciación entre educación en casa o *homeschooling* y enseñanza remota, para darle lugar a la postura conceptual de personas con retos educativos (comunicativos, visuales, cognitivos) en la mirada de los desafíos desde la accesibilidad cognitiva y el diseño universal para el aprendizaje.

El concepto educación en casa o *homeschooling* emerge del movimiento de familias que no encuentran en la educación escolarizada (en las instituciones privadas u oficiales), un programa que cumpla con los propósitos que dichas familias esperan desarrollar en sus hijos e hijas. En este sentido, Cahapay (2022) precisa: La educación en casa, también conocida como homeschooling, es una reforma educativa en todo el mundo, en la que los padres y las madres educan a sus hijos e hijas en casa y en diversos lugares. Hay muchas razones por las que los padres y las madres prefieren la educación en casa. Algunas personas no están satisfechas con las oportunidades educativas actuales, mientras que otras creen que la niñez no obtiene una ventaja con la educación escolar tradicional. También ha sido adoptada por los padres y las madres que tienen hijos o hijas con discapacidades. El número de niños y niñas con discapacidades que reciben instrucción alternativa en casa ha aumentado significativamente desde la fusión de la educación en el hogar. Lo acontecido durante la pandemia no corresponde a la finalidad universal sino que fue una necesidad para la escuela y no una elección de las familias con hijos que presentan retos educativos.

La educación en casa no significa replicar la escuela en la casa, por el contrario, implica proyectar un escenario educativo rico en experiencias y por tanto debe ser planificada ya por los padres y las madres o con la ayuda de una persona tutora; en este sentido, la casa se convierte en un escenario pedagógico. La responsabilidad de la educación en la modalidad de *homeschooling* recae sobre los padres y las madres, quienes se ocupan de orientar a sus hijos e hijas (Pachay-López & Rodríguez-Gámez, 2021). Por esta razón, se encuentra un movimiento que plantea la formalización legal de la educación en casa, en el que se coincide que esta alternativa necesita ser regulada por los sistemas educativos de cada país, para formalizar y avalar en las familias la posibilidad de garantizar los derechos a la educación de los niños, las niñas, y jóvenes desde sus hogares, pero a la vez que las familias certifiquen el cumplimiento de la enseñanza básica que ofrece el estado (Avalos-Obregón et al., 2018; Soberantes Díez & Trejo Osorno, 2011).

En este sentido, lo planteado como alternativa para las instituciones educativas durante su cierre, en el marco de la pandemia del Covid-19, no responde estrictamente al concepto de *homeschooling*, toda vez que se planteó seguir los mismos planes de estudio de la educación escolarizada, mediados por las TIC, o por guías de aprendizaje. Por tanto, siguiendo a Yadarola et al. (2021), lo más acertado será comprender que durante la pandemia no se implementó el *homeschooling*, sino *enseñanza remota*, la cual se define como:

Un cambio temporal de la manera en que se desarrolla la instrucción presencial a un modo de entrega alternativo por motivos de situaciones de crisis. En este sentido, se ofrecen soluciones de enseñanza remota que -de otra manera- se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos. Cuando la situación de emergencia haya disminuido, se retomarán los formatos anteriores de enseñanza. La enseñanza remota de emergencia puede o no ser virtual. (Yadarola et al., 2021, p. 61, citando a Hodget, C. et al., 2020)



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15856>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Ahora bien, desde la enseñanza remota desarrollada en el marco del Covid-19, se incluyen prácticas del *homeschooling*, toda vez que los padres y las madres terminaron fungiendo como educadores y educadoras de sus hijos e hijas, sin embargo, varios estudios (Cahapay, 2022; Thorell et al., 2022; Yadarola et al., 2021), revelan que no recibieron la orientación necesaria por el personal docente para cumplir la labor educativa en casa. En este sentido, se evidencia que los padres y las madres se supeditaron a las orientaciones de las instituciones educativas a la que asistían sus hijos e hijas, y que no eran los padres y las madres quienes habían decidido asumir la educación en casa. Por tanto, lo más adecuado será asumir que durante el Covid-19, se implementó la enseñanza remota, sin embargo, esta propuesta requiere ser ajustada para que esta se logre desarrollar adecuadamente.

Es importante destacar que la enseñanza remota no se puede confundir con la educación a distancia o virtual, dado que permanentemente se necesita de un trabajo colaborativo entre el personal docente, los padres y las madres de familia, pues, por las características que tiene el estudiantado con retos comunicativos, cognitivos y visuales, en algunos momentos se requieren apoyos específicos e implementar accesibilidad cognitiva a el uso de plataformas, guías de aprendizaje, material educativo y actividades de trabajo independiente en casa, propuesta que no estaba diseñada al momento que surge la pandemia.

En este caso se analiza la educación en casa para estudiantes con retos educativos, asumiendo la postura de la literacidad crítica, esta no instala el término discapacidad en consideración al ser humano en sus capacidades e identidades. Al respecto, Correa (2019, citado en Correa Alzate et al., 2021) establece:

Las personas con retos cognitivos, comunicativos, visuales, auditivos, kinestésicos y en movilidad son seres humanos dignos en su ser, con capacidad de participación, desarrollo de la autonomía y pensamiento crítico, se reconocen en su identidad de género, credo, cultura, lengua y nacionalidad, y son un reto para la educación por su diversidad de formas de aprender, comunicarse y relacionarse. Convocan al aprovechamiento de sus potenciales en diferentes roles de la sociedad y a reconocer su capacidad de interactuar con otras personas de manera natural. (p. 64)

El desafío para la educación de las personas con retos educativos se centra en la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en concordancia con sus diferentes formas de aprender e invita a superar la visión de un ser humano opacado por las deficiencias; más bien se aprovechan sus capacidades. Corresponde a una educación que empodera a las personas, por lo tanto, la educación en casa tendría que continuar con la orientación de los procesos de autonomía y la autodeterminación para el aprendizaje y la participación.

Los principales desafíos de la educación para personas con retos educativos se centran en:

- Propiciar espacios de participación que de voz a las personas con retos educativos en expresar, construir, resignificar y proponer sus propios intereses de aprendizaje.
- Conocer los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las estudiantes para anticiparse a dificultades predecibles y pensarlas en acciones potenciales de aprendizaje.
- Visionar el aula como como posibilitadora de construcciones y resignificaciones del aprendizaje como un proceso permanente.
- Utilizar lenguajes disciplinares accesibles, representados en el mundo de los objetos de las personas con retos educativos y que abre posibilidades de conocimiento interactivo con diversidad de objetos de aprendizaje, utilizando las orientaciones de la accesibilidad cognitiva.
- Movilizar pensamiento concreto a partir de la reflexión de las acciones para posibilitar construcciones conceptuales, apoyarse en pictogramas, pictosonidos y esquemas conceptuales.
- Considerar las habilidades lingüísticas necesarias para favorecer las diferentes formas comunicativas, involucrando patrones de conocimiento de la cultura y siguiendo las orientaciones de lectura fácil.
- Considerar el texto accesible para apoyar aprendizajes en cuatro niveles de complejidad: complejidad mínima (abundancia en imágenes e ilustraciones con texto corto de complejidad sintáctica y lingüística baja), complejidad media (textos con imágenes que representan vocabulario de la vida cotidiana y con instrucciones fáciles de seguir), texto de mayor complejidad (texto con pocas ilustraciones y mayor escritura de frases que tengan sentido en el contexto cultural, combinando palabras de poco uso para despertar el interés en conocer su significado) y, por último, los texto de lectura convencional adaptados en las estrategias de lectura fácil y otros construidos con el mismo estudiantado).

Los cambios de la presencialidad a la educación remota y en casa, provocados por la pandemia del Covid-19, trastocó las dinámicas educativas, en tanto se planteó cerrar las escuelas para evitar la propagación del Covid-19, con lo cual se obligó a plantear la *enseñanza remota* (Yadarola et al., 2021), y con ella se vio la necesidad de implementar las TIC como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje.

Sin duda, la relación TIC y la educación desde antes de la pandemia había demostrado que la escuela tradicional necesita reconocer que el estudiantado de hoy está accediendo al conocimiento de manera informal y participando de educación formal desde cualquier lugar



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15856>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

gracias a los dispositivos móviles (celulares y tablets) (Martinenco et al., 2021). Partiendo de esta realidad, se convocó al personal docente y a las familias a implementar las herramientas TIC para hacer frente al cierre de las instituciones educativas a causa de la pandemia.

Sin embargo, la investigación de Williams & Corwith (2021) señala que las clases en línea desarrolladas durante la pandemia evidencian poca presencia del personal docente y desconexión entre el estudiantado. Estas autoras reconocen que las TIC pueden favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado, pero se requiere que el personal docente explore e implemente diversas herramientas TIC. Al respecto, Williams & Corwith (2021), plantean: Los espacios de las aulas en línea, especialmente en relación con los sistemas de gestión de cursos ofrecen su propio conjunto de retos y posibilidades para estructurar un entorno de aprendizaje significativo, interactivo e inclusivo. Para ello, el DUA adopta su propio enfoque específico para este medio y su aplicabilidad (Williams & Corwith, 2021).

Por tanto, el DUA-diseño universal para el aprendizaje es una de las apuestas para impulsar una educación accesible, emerge en las conversaciones del personal docente como una opción para pensar el diseño de las mediaciones pedagógicas desde “un enfoque multidimensional que posibilita la puesta en práctica de variadas didácticas y estrategias metodológicas que fomentan la participación, el reconocimiento y la implicación de los sujetos, y además reconoce la singularidad y la identidad” (Restrepo Restrepo et al., 2020, p. 110). La pregunta por el aprendizaje accesible lleva al desarrollo de estrategias desde la accesibilidad física, cognitiva, sensorial y emocional, especialmente en lo que respecta al acceso a la información, el procesamiento, la expresión del conocimiento y la evaluación para el estudiantado con retos educativos.

El trabajo de Williams & Corwith (2021) invita a implementar los principios del diseño universal del aprendizaje (DUA), en la implementación de las clases virtuales, toda vez que se asumieron como la alternativa para continuar el proceso educativo del estudiantado durante el cierre de las instituciones educativas a causa del Covid-19. El estudiantado con retos visuales, cognitivos y comunicativos se beneficiaría, al igual que el resto de estudiantes, toda vez que se asuman estos principios del DUA y se posibilite su mayor participación en el aprendizaje, respetando sus formas de aprender.

Metodología

La investigación se orienta desde la perspectiva interpretativa, permite reconocer la realidad, en este caso la experiencia vivida por el personal docente de la educación primaria que trabaja con estudiantes que presentan retos educativos comunicativos, visuales y cognitivos; se pretende ir más allá de los datos para trascender la vivencia, interpretarla y organizarla en la presentación de resultados.

Para la obtención de la información se utiliza la técnica de grupo focal de manera que permitiera la identificación de elementos comunes y diferenciados en las experiencias que vivenció el personal docente con la educación remota a través de plataformas, interacción directa y asesoría telefónica a las familias del estudiantado con retos educativos. Para lograr el propósito de la investigación se diseñó una guía de discusión definida en cuatro tópicos: adaptación en la situación, estrategias para asumir la educación en casa, aprendizajes y dificultades.

La recopilación de la información se realiza a través de grabaciones y el análisis de datos estableciendo como criterio el consenso de los tres grupos definidos mediante videoconferencias, adicional se recurre al análisis narrativo a partir de los datos cualitativos para encontrar categorías, en las que se tiene en cuenta el contexto de la experiencia de las personas participantes. Para el análisis de la información se establece el proceso de la categorización abierta, donde se clasifican las respuestas por grupo focal; posterior se establece una categorización selectiva, en la que se agrupan por campos de similitud conceptual; finalmente se procede a la codificación axial en la que se relacionan las categorías y se agrupan en 6 momentos, los cuales emergen de la investigación y no son preconcebidos: la desorientación, el aterrizaje forzoso, la adaptación, la cooperación, la expansión y el retorno.

Las personas investigadoras estuvieron atentas a mitigar las subjetividades de manera que el material que se recopilaba trascendiera la anécdota y la experiencia particular, cuando esta surgió se devolvió al grupo para su interpelación con la posibilidad de llegar al consenso, en algunos casos una situación particular evoca situaciones vividas por las demás personas participantes.

La población participante corresponde a 63 docentes, 48 mujeres, 14 hombres y 1 no binario, todos con título de licenciados en educación, 38 con maestría en educación y de estos, 3 estudiantes de doctorado, quienes orientan grados escolares de la educación primaria en procesos de inclusión así: 1° (18), 2° (15), 3° (12), 4° (10), 5° (8), por colectivo de estudiantes se distribuyen así:

- Docentes con estudiantes sordos -retos comunicativos: 12 mujeres
- Docentes con estudiantes con autismos-retos visuales: 17 (15 mujeres y 2 hombres)
- Docentes con estudiantes con discapacidad intelectual - retos cognitivos: 34 (21 mujeres, 12 hombres y 1 no binario).

Los criterios de selección que se tuvieron para elegir la población participante fueron docentes de la básica primaria que tuvieran estudiantes con retos educativos (cognitivo, comunicativo, visual) y experiencia entre dos y cinco años en la educación inclusiva, la muestra total es de 177, estratificada por el tipo de población atendida para seleccionar en los tres grupos. En total se establece un porcentaje representativo de 35,5%. Se procedió con diligenciar los consentimientos informados para garantizar la protección de los participantes.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15856>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos en los seis momentos experimentados por el personal docente durante la educación en tiempo de pandemia, referidas a la desorientación, el aterrizaje forzoso, la adaptación, la cooperación, la expansión y el retorno. Los resultados dan cuenta de que los tres grupos de docentes experimentaron situaciones similares con los tres grupos de estudiantes en los momentos de desorientación, el aterrizaje forzoso; las diferencias se encuentran en los momentos de aterrizaje forzoso y adaptación.

El primer momento de la desorientación: se caracteriza por el cambio abrupto de la modalidad presencial a una educación en casa, la sorpresa de una nueva realidad que implicó cambiar de esquema de trabajo; se acompaña por la incertidumbre de no saber cómo actuar, *no se pasó por la cabeza que esto me fuera a pasar algún día, estaba muy cómoda en el aula y la pandemia me desubicó* (maestra de 2° grado que trabaja con estudiantes con retos visuales), no se tenía la preparación, ni la experiencia en la mayoría del personal docente para trabajar una educación que implicaba el manejo de las TIC, agravado por las circunstancias sociales de la pandemia reportadas por los noticieros y periódicos locales y extranjeros.

Emerge una mezcla de emociones y sentimientos entre miedo e incertidumbre, saber que se tenía que asumir el rol de maestro o maestra de manera distinta, pensando en qué será del estudiantado que un día, de manera intempestiva, tuvo que cambiar el aula de clase por el espacio educativo en casa; esta modificación requirió estar presente en un sitio remoto que no era el habitual y al mismo tiempo imaginando que estaba sucediendo con la humanidad, y la incertidumbre de no saber cuándo sería el final para empezar un nuevo comienzo.

Este momento se caracteriza por una marcada tensión entre la vivencia como ser humano frente a la pandemia y la responsabilidad con el rol de docente en educación inclusiva y sin claridad en cómo asumir la educación para personas con retos educativos. La situación vivida permite reconocer el bajo empoderamiento del personal docente con la educación inclusiva y la dependencia del personal profesional de apoyo para las orientaciones en el aula. Ambos grupos, docente de grado y maestro o maestra de apoyo no tenían experiencia en orientar educación en casa.

Estas situaciones se evidencian en las prácticas pedagógicas y son narradas en los grupos focales, en la construcción de guías inicialmente poco accesibles, lo que llevo al rediseño de las planeaciones y apuestas educativas, en la forma de pensar la enseñanza desde el marco del diseño universal para el aprendizaje y la accesibilidad cognitiva; la incertidumbre refleja desconocimiento en el manejo de las TIC, plataformas digitales y en menor grado de redes sociales, sumado al acompañamiento que se debía realizar a las familias.

Momento de aterrizaje forzoso: se reconoce en la necesidad de salir de la incertidumbre, la presión institucional de las directivas, las comunicaciones del estudiantado preguntando *maestro cuándo vuelve, maestro cuándo clase, maestro qué hago, maestro en casa nada*, adicional las familias por la pregunta *qué hago con mi hijo en casa*. Estas demandas se agudizan en las conversaciones con los otros maestros y maestras, saber que todos el personal se encontraba en la misma situación de aprendices para enfrentar la educación en casa. El comunicado de las direcciones de la institución fue un punto de aterrizaje, El *Ministerio de Educación decide que no podemos dejar estudiantes sin atención, debemos trabajar usando las TIC* (expresa el personal docente en los grupos de discusión). Este fue el punto clave para reaccionar y empezar a actuar. En este momento de la experiencia se presenta diferencia entre el personal docente:

- Docentes de estudiantes con retos comunicativos usuarios de la lengua de señas: en su mayoría conocen lengua de señas sin dominio que permita una comunicación fluida con el estudiantado, en el aula de clase están acompañados de intérpretes en lengua de señas lo cual les daba seguridad, la decisión en educación remota fue establecer contacto con este grupo para realizar el proceso de interacción.
- Docentes de estudiantes con retos visuales: se conocen las características del procesamiento de la información con imágenes y las actividades en la presencialidad implicaba de materiales educativos existentes en el aula, se disponen a orientar los objetos virtuales considerando que serán de utilidad en el aprendizaje.
- Docentes de estudiantes con retos cognitivos: tienen el conocimiento de que los intereses del estudiantado son el punto de partida para pensar la orientación del aprendizaje y que sería probable continuar con esta posibilidad en la educación remota.

Momento de adaptación: el personal docente, motivado por la necesidad de orientar al estudiantado en casa, busca conocer herramientas TIC o fortalecer este conocimiento en el diseño de clases a través de medios virtuales. Las capacitaciones, asesorías de colegas con mayor experiencia y los tutoriales en internet fueron decisivas, adicional la secretaria de educación empezó con la capacitación en educación virtual. La adaptación implicó asumir el diseño de guías transfiriendo la experiencia previa en educación presencial y aprovechando elementos del diseño universal para el aprendizaje. La realidad fue que la mayoría de las familias estaban sin recursos tecnológicos por su bajo nivel socioeconómico y sin manejo de las TIC para recibir las orientaciones.

Empezaron las primeras clases a través de las plataformas, *fue como chocar con un muro que te golpea y te hace reaccionar, desde nuestro imaginario las familias tienen acceso a internet, por lo menos un computador en casa y un celular, en el mundo de lo real muchas familias de los estratos socioeconómicos más bajos solo tienen para la supervivencia de sus necesidades básicas*, esto implicó asumir que la realidad es distinta a como la imaginamos y que existe una gran brecha tecnológica en las familias. Este fue uno de los momentos más críticos, expresan varios maestros y maestras, porque fue enfrentar el contexto de las familias.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15856>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Ante este panorama, se decide trabajar con las guías de aprendizaje, las cuales inicialmente tenían el diseño estándar de la clase presencial, en la implementación fue necesario organizarlas con más precisión, detallarlas en los procedimientos, tener cuidado con el lenguaje, las instrucciones debían ser claras y las evidencias de aprendizaje cercanas al contexto del estudiantado con retos educativos. *Implico imaginar qué pasaba en la realidad estudiantil porque tenía la limitación de no poder desplazarme a sus casas y conocer la realidad de cerca* (maestro de segundo grado con estudiante con retos visuales).

Las guías estaban más centradas en desarrollar contenidos o proponer variedad de actividades, las cuales eran recibidas por las familias, algunas por internet, otras se desplazan a los colegios a reclamarlas previa agenda. Queda un grupo de familias que no las reciben por ninguno de estos medios, acentuando la preocupación por la educación de algún estudiantado que está sin actividad académica.

Esta reflexión fue llevando a los maestros y a las maestras a pensar en la enseñanza contextualizada y accesible que en el modelo presencial no fue preocupación porque se tenían recursos en el aula, el estudiantado llevaba sus libros y cuadernos, es el instante que el maestro o la maestra empieza a ser consciente de su rol real frente al estudiantado con retos educativos y surge la pregunta por el aprendizaje estando en casa.

El profesorado de los grados primero y segundo tuvieron mayor dificultad en adaptar las guías por el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas con retos educativos que están en proceso de lectoescritura, para quienes tenían estudiantes con retos comunicativos les implicaba reconocer el vocabulario en lengua de señas, por lo tanto, las guías se debían pasar a videos para mostrar la seña en movimiento, situación que fue una dificultad con las familias que no tenían acceso a computador o a un celular de alta gama.

En este tercer momento surge la pregunta por las condiciones de las personas con retos educativos.

- El personal docente con estudiantes con retos comunicativos estableció comunicación con la persona intérprete para interactuar con estudiantes, también se recurre a las familias que en su mayoría domina la lengua de señas y analizan logros y dificultades.
- El personal docente con estudiantes con retos visuales y cognitivos acude al conocimiento que tienen las familias sobre la forma como acceden al aprendizaje sus hijos e hijas, implicó reconocer objetos físicos y virtuales que posibilitarán el aprendizaje.

A partir de la comunicación con las familias, quienes manifestaban que la educación no se ajustaba a las necesidades de aprendizaje de sus hijos e hijas, se dan cuenta de la realidad, situación que también es dada a conocer al personal docente de apoyo y se valora que las guías no concordaban con la realidad familiar ni de aprendizaje del estudiantado con retos educativos.

Momento de cooperación: este cuarto momento se caracteriza por ser clave en la necesidad de trabajar de manera coordinada con el personal docente de apoyo y de grado pensando en cómo hacer accesible la enseñanza y el aprendizaje, se utiliza el diseño universal para el aprendizaje de manera intencionada, pensando en las necesidades de la población con retos educativos en casa.

Acciones de cooperación:

- La primera acción que se realiza desde la Unidad de Atención Integral (USAER y Gabinete pedagógico en otros contextos de Latinoamérica) para revisar los planes de apoyo que se ajustarán a la nueva realidad, implicó centrar las orientaciones en las familias para un acompañamiento más efectivo al estudiantado.
- El diseño conjunto de las guías de aprendizaje entre personal docente de la educación formal y personal docente de apoyo, incluyendo personal intérprete de lengua de señas, de tiflogía y de orientación escolar.
- Se consideran cambios en la didáctica que se enfocaron no solo en el estudiantado con retos educativos, sino que se adaptaran a las diferentes necesidades, articulando los principios del diseño universal del aprendizaje.
- En la orientación del aprendizaje se ha dado mayor comprensión a la situación que viven estudiantes con otros retos educativos, con situaciones psicosociales y que poco se estaba abordando durante la pandemia (entender al otro ser en el contexto, se comprenden más las barreras del contexto), especialmente en estados emocionales variados ocasionado por el aislamiento social.
- Se diseñan estrategias para contenidos virtuales en blogs, redes sociales, páginas web y se aprovechan los OneDrive de las instituciones para alojar recursos de apoyo a conceptos presentados en las guías de aprendizaje.
- Se observa un marcado interés en el personal docente de la educación formal en conocer más sobre los procesos de educación inclusiva y los procesos de aprendizaje del estudiantado con retos educativos, aquellos grupos que en la presencialidad permanecían incrédulos, veían en la educación en casa una posibilidad de trabajar con mayor responsabilidad con este estudiantado.

La implementación de las guías de aprendizaje trae otras acciones requeridas con las familias y el personal docente, a saber:

- La educación en casa demostró la necesidad de conocer más al estudiantado con retos educativos en su situación de aprendizaje, hecho que se evidencia tanto para las personas profesionales de la unidad de atención integral (UAI), como en el personal docente de aula. Fue un momento de reconocer por parte de los maestros y las maestras



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15856>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

de la educación formal el poco conocimiento que tenían del proceso de aprendizaje de este colectivo de estudiantes.

- Visualización de un trabajo de mayor coordinación para orientar a las familias en coherencia con las necesidades de aprendizaje de los hijos, las hijas y los recursos del contexto.
- La necesidad de acompañar las guías de aprendizaje con tutoriales y videos para su implementación y ampliación de opciones de actividades en plataformas.
- Descentrar la mirada exclusiva en las guías de aprendizaje para el análisis del proceso de acompañamiento a partir de la realidad de las familias.
- El desarrollo de talleres para orientar a las familias para la implementación de actividades académicas en casa.

El momento de la expansión: este momento se caracteriza por la comunicación con otros colegas sobre el trabajo que se realiza; se pudo hablar de lo que hacían y cómo lo hacían; se empiezan a compartir prácticas, recursos, estrategias que han dado resultado. La UAI redefine el proceso de acompañamiento a las instituciones que implementan la educación inclusiva, las cuales se revierten en asesorías y asistencia técnica en respuesta a las nuevas características de la educación en casa y en apoyar procesos de la gestión escolar como la flexibilidad curricular y la evaluación flexible.

El personal docente se abre a participar en foros educativos virtuales en temas específicos en inclusión y en enseñanza, aprendizaje y evaluación para diferentes situaciones de discapacidad y otros temas del quehacer docente compartiendo experiencias a través de las Webinar como un recurso digital para convocar a colegas y familias.

Se inician varias acciones de acompañamiento a las familias, porque el personal docente observa que los niños y niñas con retos educativos no estaban respondiendo al aprendizaje. Para favorecer dicho aprendizaje, se implementan modelos de acompañamiento desde (1) orientación telefónica-asesoría de las actividades a realizar en casa por medio de los teléfonos celulares, (2) desplazamiento a los hogares para brindar la orientación familias que presentaron dificultad en la conectividad y (3) remisión de guías y planes de trabajo por correo certificado.

Momento del retorno: este momento se caracteriza por la incertidumbre de regresar a las clases presenciales con los avances en el proceso de vacunación; en el país el personal docente del sistema educativo fue priorizado. Incógnitas que surgen:

- Las personas con retos educativos asociadas a su desarrollo presentan morbilidades y se desconoce cómo reaccionarán a un eventual contagio por el Covid-19.
- Después de más de un año de permanencia en las casas, se desconoce si los niños y las niñas quieren regresar a clases presenciales.

- Desconocimiento de las expectativas del estudiantado por el regreso al colegio.
- Surge el interrogante de si las familias desean el retorno de sus hijos e hijas a la educación presencial y en caso afirmativo cuáles son sus temores y expectativas.

La incertidumbre también hace referencias a las prácticas pedagógicas a nivel presencial, la forma de acompañar los procesos teniendo en consideración las normas y orientaciones ministeriales desde los aforos propuestos, las características socioemocionales del estudiantado y el personal docente en este proceso de readaptación. Surgen preguntas como: qué priorizar, los aprendizajes o el ser; cómo seguir enseñando después de la experiencia en la pandemia; el cómo de la evaluación accesible y que métodos priorizar. Readaptarse se convertía en un nuevo desafío.

Discusión

Hacer escuela de forma remota, como lo expresa (Kohan, 2020), (Yadarola et al., 2021), es una de las reflexiones que queda frente al análisis de esta, la desaparición de la escuela física y material en pandemia y el retorno a ella en la presencialidad posibilita repensar en voces del personal docente: el aprendizaje, la enseñanza, el soporte socioemocional, el apoyo familiar y la capacitación, incluidos los desafíos para el retorno a la educación.

Desde la educación remota se registra la ruptura con el aprendizaje, particularmente con las rutinas previas en la presencialidad; la orientación de actividades no se correspondía con el contexto de las familias; se privilegió el desarrollo de contenidos académicos sobre habilidades; además, las plataformas y objetos de aprendizaje virtuales, en su mayoría, no eran accesibles en navegación y comprensión para la mayoría de las familias y sus hijos e hijas con retos educativos; la pandemia muestra que no teníamos preparación para la educación en la incertidumbre, lo que exige una mirada centrada en el sujeto y contexto: como lo establece Connell (2006), la vinculación de los conceptos con las situaciones y realidades de los sujetos. Por otro lado, evidencia el reto que se tiene aún frente a una educación que transversalice los saberes-aprendizajes con sentido-contextuales; que recupere las voces, experiencias y necesidades de las familias; un aprendizaje que propicie las habilidades para la vida, el desarrollo humano; que se dé en el marco del trabajo colaborativo, interdisciplinario. Un aprendizaje que tenga presente el desarrollo de la empatía, tolerancia y solidaridad frente a situaciones de vulnerabilidad presentes en la vida de las personas. Es de resaltar el rol de las familias que “han actuado entre miedo, incertidumbre y caminado en exploraciones, buscando lo mejor para sus hijos” (Correa Alzate et al., 2020, p. 103).

El retorno a clases presenciales está caracterizado en temores e incertidumbres, el estudiantado que presenta retos educativos necesita reestablecer, nuevamente, rutinas escolares; es necesario dar tiempo a la adaptación antes de empezar de nuevo con la orientación del aprendizaje, analizar las condiciones de aprendizaje de cada estudiante, caracterizar el logro de habilidades, escuchar a sus familias y al estudiantado para la construcción de propuestas socioeducativas conjuntas que favorezcan prácticas colaborativas y la codocencia.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15856>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La búsqueda constante de alternativas para promover la participación del estudiantado y las familias, la accesibilidad a los contenidos, tal como lo expone Skliar (2020), y, en esta búsqueda, el ensayo y error fue lo que posibilitó entender las experiencias que se estaban experimentando en los hogares y adaptar la enseñanza en función de las situaciones socioemocionales cognitivas y culturales. En esta experiencia se ha comprendido que una educación centrada en contenidos está reevaluada, se requiere de una enseñanza que esté mediada por los principios de accesibilidad y flexibilidad en los currículos, orientada desde las pautas y principios del diseño universal para el aprendizaje -DUA y la accesibilidad cognitiva.

El estudiantado con retos educativos, para la permanencia del aprendizaje, requiere que las actividades tengan aplicabilidad en los contextos y sean reflexionadas; deben tener objetos de referencia concreta; por ello, el diseño de planes de áreas y guías de aprendizaje debe partir de reconocer sus capacidades, compaginar fortalezas, necesidades y recursos del contexto. Un elemento para resaltar es que la educación remota muestra la tecnología como una oportunidad para la enseñanza, por lo tanto, en la presencialidad la escuela debe incorporar en la educación las TIC como mediación pedagógica en actividades sincrónicas y asincrónicas para no perder lo que se ha ganado en educación remota. Al respecto, López Bedoya & Yotagrí Moreno (2019) consideran:

Las TIC son abordadas desde diversos puntos de vista, no solo como la computadora, el celular, la televisión, el internet, la radio, el DVD, la memoria USB, etc., sino también como aquellas herramientas físicas que se convierten en mediadoras y motivantes para el aprendizaje de los estudiantes. (p.140)

Indiscutiblemente, la crisis enfrentada por la pandemia desató un conjunto de emociones en estudiantes, familias y docentes, producto del aislamiento, que manifestaron situaciones de angustia, depresión, ansiedad y estrés. Para el personal docente esta carga fue más sentida por la recepción de las situaciones emocionales de las familias, pues sin ser profesionales en psicología, debían escuchar y canalizar el apoyo en redes. Sin embargo, como lo establece López Cassà & Pérez Escoda (2020), "cuando hablamos del docente no podemos olvidar que es una persona y que la dimensión personal es crucial para un adecuado desempeño profesional" (p. 6); el maestro y la maestra son seres humanos que de igual manera sufren las consecuencias de la pandemia, tienen una familia y presiones como toda persona en esta situación. Por ello, en momentos de crisis, es necesario pensar que todos los seres humanos necesitamos apoyos para disminuir el impacto de la sobrecarga y las presiones que lleva asumir con responsabilidad el rol docente: volver a la presencialidad implicará un proceso de adaptación y readaptación a las nuevas dinámicas de la educación.

Como desafíos para el retorno a la presencialidad en este aspecto socioemocional se destacan:

- Considerar un período de transición al regreso a la presencialidad, la adaptación socioemocional es importante después de un largo período de permanencia en casa.

- Los espacios para la escucha son necesarios, estos se deben acompañar de diferentes estrategias que favorezcan la comunicación y expresión para permitir que las emociones que están reprimidas y la novedad de enfrentar la nueva situación del regreso a la presencialidad se pueda exteriorizar.
- Espacios de elaboración de duelo ante pérdidas humanas relacionadas con la vida escolar como algún maestro, maestra, compañero, compañera de clase, u otra persona cercana a la institución.
- Seguimiento a niños, niñas y jóvenes que presentaron síntomas de depresión, ansiedad, estrés, tristeza, soledad, pesimismo o miedo por la situación del aislamiento durante la pandemia o por la pérdida de un ser querido a causa del Covid-19.
- La pandemia continua y se debe prever el manejo de duelos ante posibles muertes de familiares o compañeros o compañeras de la clase o de la institución.

Frente al aspecto de apoyo familiar en el retorno a la presencialidad, se deben considerar espacios para hablar y generar procesos de empoderamiento con respecto a los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas. Ello implica identificar las necesidades de las familias y la persona con retos educativos, además el reconocimiento de los recursos y prácticas desarrolladas por las familias durante la pandemia, para promover prácticas centradas en la familia, implementando el principio de intervención en entornos naturales y educación centrada en oportunidades familiares, escolares y redes comunitarias. Los programas de orientación familiar deben considerar que los padres y las madres no son las únicas personas que trabajan con los hijos e hijas con retos educativos, se debe ampliar la red familiar a hermanos y hermanas, abuelos y abuelas, tíos y tías, entre otros apoyos.

Finalmente, la experiencia de la educación remota muestra las barreras que aún tiene el personal docente para asumir la educación inclusiva, en cuanto al retorno a clase presencial:

1. Sistematizar la experiencia en educación remota vivenciada por docentes de grado, docentes de apoyo pedagógico, familias y estudiantes con retos educativos para proyectar estrategias que consoliden una educación renovada.
2. La educación inclusiva orientada al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas que consoliden procesos y superen la fragilidad vivida durante la pandemia-educación basada en habilidades para la vida, educación emocional desde un trabajo interdisciplinario y colaborativo.
3. La formación en las TIC y la enseñanza accesible se vuelven un imperativo para seguir proyectando una educación de calidad e incluyente. Los programas de formación en TIC deben articular el diseño universal para el aprendizaje – DUA para permitir al aprendizaje y la accesibilidad cognitiva, y favorecer la comprensión en el acceso y la navegación para las personas con retos educativos.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15856>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Conclusiones

La forma como el personal docente asume la educación en casa evidencia la flexibilidad cognitiva para readaptar su acto pedagógico y ponerse en el lugar de la otra persona, en la experiencia que transita por este momento de incertidumbre. Esto pone en convergencia la pregunta por los aprendizajes situados con sentido, por la enseñanza y la flexibilidad en los currículos y reafirma la importancia de orientar sus mediaciones pedagógicas desde la creación de contextos de aprendizajes accesibles, pero también sitúa la mirada en esas otras formas de hacer educación. Si bien la enseñanza remota permitió la participación del estudiantado con retos educativos, aún es un desafío pensar en una propuesta que más allá de la educación inclusiva, desde el marco de la justicia educativa, permita su participación activa y reconocimiento de las personas con retos educativos en el contexto de la pluralidad humana.

El personal docente que asumió la educación remota para estudiantes con retos educativos visuales, cognitivos y comunicativos no muestra diferencias significativas en los aciertos y desaciertos en sus prácticas apoyados en las TIC, incluso quienes tienen niveles de formación de maestría y doctorado. Importante de resaltar el aprendizaje que mostraron para emerger de la situación inicial de desorientación y llegar a momentos de cooperación y expansión.

La educación en casa se caracteriza en seis momentos: desorientación, el aterrizaje forzoso, la adaptación, la cooperación, la expansión y el retorno. Cada uno tiene sus características, aciertos y desaciertos durante el tiempo de la pandemia, de los cuales fue posible inferir desafíos en el aprendizaje, la enseñanza y los procesos socioemocionales que implican renovación pedagógica para proyectar el regreso a la presencialidad del estudiantado con retos educativos.

Lo más cercano a la realidad vivida durante la pandemia por el personal docente corresponde a la educación remota con el estudiantado con retos comunicativos, visuales y cognitivos, fue una propuesta educativa incorporada en la emergencia para la que no se habían preparado, sin embargo, se asumió con el apoyo de la tecnología con las limitaciones que tiene no utilizar un material concreto lo más cercano al entorno de las familias, por lo tanto, la educación en casa en la mediación de las TIC es un concepto por construirse.

El personal docente implementa las plataformas digitales en la educación remota en la pandemia como estrategia emergente con la pretensión de orientar la enseñanza en casa desde condiciones de baja accesibilidad, lo cual se convierte en una barrera para el aprendizaje y limitaciones en la participación, situación que va en contravía del derecho a una educación de calidad. La mayoría de las familias no tenían acceso a internet o su acceso era de baja calidad, pues pertenecen a estrato socioeconómico de nivel bajo.

Los principios de la educación inclusiva como equidad, flexibilidad, contextualización y accesibilidad no se aprecian con precisión durante la educación remota acompañada de las TIC, significa que la orientación brindada al estudiantado con retos educativos fue genérica para

cualquier estudiante sin que se tuviera en cuenta sus formas de aprender y de comunicarse, por lo menos al principio de la pandemia.

La experiencia del personal docente muestra la falta de formación y dominio en accesibilidad cognitiva de entornos digitales, los cuales están diseñados como entornos para personas con competencias de lectura y comprensión y no tienen en cuenta las características de las personas con retos educativos. Se evidencia la invisibilización del ser humano al implementar la educación remota y realizar una propuesta emergente apoyada en las TIC que desconoce capacidades y el desarrollo de la autonomía en estudiantes con retos educativos.

Los resultados permiten definir los desafíos para proyectar el retorno a la presencialidad del estudiantado con retos educativos relacionados al soporte socioemocional, el aprendizaje, la enseñanza, el apoyo familiar y la capacitación, pensando en una educación que debe ser renovada, accesible y que beneficie a todo el estudiantado.

Las escuelas deben reestablecer rutinas nuevamente para el estudiantado con retos educativos que requieren de la trazabilidad de la cotidianidad, entre estos el estudiantado con retos visuales y algunos con retos cognitivos, y dar tiempo para la adaptación antes de empezar de nuevo con la orientación del aprendizaje.

Se deben analizar las condiciones de aprendizaje de cada estudiante al retorno a clases presenciales. Durante la educación remota se orientaron actividades diversas en plataforma y de manera física y se desconoce el logro de habilidades. La educación remota con apoyo de la virtualidad se trabajó por ensayo-error con el estudiantado con retos educativos y sus familias, no es claro el impacto en el aprendizaje. Queda el interrogante: ¿Durante la pandemia hubo un retroceso en el derecho a la educación de calidad para el estudiantado con retos educativos?, aspecto que deberá continuar en indagación.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **J. I. C. A.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **J. P. S. V.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **N. R. R.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Referencias

Avalos-Obregón, M. L., Ávalos-Obregón, M. D., & Cazar del Pozo, F. (2018). Homeschooling una alternativa en educación. *Polo del Conocimiento*, 3(10), 205-222. <https://doi.org/10.23857/pc.v3i10.743>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15856>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Blume, F., Schmidt, A., Kramer, A. C., Schmiedek, F., & Neubauer, A. B. (2021). Homeschooling during the SARS-CoV-2 pandemic: the role of students' trait self-regulation and task attributes of daily learning tasks for students' daily self-regulation. *Z Erziehungswiss*, 24(2), 367-391. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01011-w>
- Cahapay, M. B. (2022). How Filipino parents home educate their children with autism during COVID-19 period. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(3), 395-398. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1780554>
- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social*. Morata.
- Correa-Alzate, J. I., Restrepo Restrepo, N., & Suárez Vallejo, J. P. (2021). La educación en casa para estudiantes con retos visuales, cognitivos y comunicativos en tiempos de pandemia. En C. Correa-Arias (Coord), *Responsabilidad social, ética e inclusión en los procesos de formación* (pp 61-83). Octaedro.
- Correa Alzate, J. I., Restrepo Restrepo, N., Suárez Vallejo, J. P., Urrea Betancur, D., Echavarría Luján, D. M., Mosquera Valoyes, K. S., Aristizábal Restrepo, E., & Ochoa Ocampo, M. P. (2020). *Narrativas en discapacidad. Escuchando voces en la trayectoria educativa*. 120 f. Sello Editorial T Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. [https://www.researchgate.net/publication/347468335 Narrativas En Discapacidad Escuchando voces en la trayectoria educativa](https://www.researchgate.net/publication/347468335_Narrativas_En_Discapacidad_Escuchando_voces_en_la_trayectoria_educativa)
- Kohan, W. O. (2020) ¿Es posible hacer escuela de forma remota? Afectos y pensamientos de un coloquio internacional remoto en Río de Janeiro. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 225-239). Editorial Universitaria; CLACSO. [https://www.academia.edu/44737038/Pensar la educaci%C3%B3n en tiempos de pandemia II Experiencias y problem%C3%A1ticas en Iberoam%C3%A9rica](https://www.academia.edu/44737038/Pensar_la_educaci%C3%B3n_en_tiempos_de_pandemia_II_Experiencias_y_problemticas_en_Iberoam%C3%A9rica)
- Kreussler, C., Scannone, R., Pereira, M. A., Duryea, S., & Álvarez Marinelli, H. (Redactores). (2020). ¿Cómo garantizar la educación inclusiva en emergencia para estudiantes con discapacidad? BID. <https://doi.org/10.18235/0002886>
- López Bedoya, M. C. & Yotagrí Moreno, N. M. (2019). Las TIC como mediadoras del aprendizaje en niños y niñas con necesidades educativas especiales en los grados de transición y primero. *Revista Senderos Pedagógicos*, 10(10), 121-143. <https://doi.org/10.53995/21458243.948>
- López Cassà, È. & Pérez Escoda, N. (2020). La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: El caso de España desde la percepción del profesorado. Universitat de Barcelona. GROU. <http://hdl.handle.net/2445/173449>
- Martinenco, R. M., Martín, R. B., & García Romano, L. (2021). Ecologías de aprendizaje en educación secundaria: TIC y aprendizaje informal. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (18), 77-97. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.571>

- Pachay-López, M. J. & Rodríguez-Gámez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del conocimiento*, 6(1), 130-155. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2129/4239>
- Plena Inclusión. (2020). *El derecho a la educación durante el COVID19. Análisis, propuestas y retos para la educación del alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo durante el confinamiento*. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/el_derecho_a_la_educacion_durante_el_covid19.pdf
- Restrepo Restrepo, N., Henao García, N. M., Zapata Ospina, B. E., y Suárez Urrego, R. A. (2020). *Trayectorias en la construcción del conocimiento referente a las infancias y a la educación infantil*. Sello Editorial T Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria
- Skliar, C. (2020). *Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos*. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 31-44). Editorial Universitaria; CLACSO. https://www.academia.edu/44737038/Pensar_la_educaci%C3%B3n_en_tiempos_de_pandemia_II_Experiencias_y_problemas_A1ticas_en_Iberoam%C3%A9rica
- Soberantes Díez, J. M. & Trejo Osorno, L. A. (2011). Educación escolarizada vs. educación en casa. Reflexiones sobre la sentencia *Homeschooling* del tribunal constitucional español. *Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, (25), 353-365. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2011.25.5977>
- Thorell, L. B., Skoglund, C., Giménez de la Peña, A., Baeyens, D., Fuermaier, A. B. M., Groom, M. J., Mammarella, I. C., van der Oord, S., van den Hoofdakker, B. J., Luman, M., Marques de Miranda, D., Siu, A. F. Y., Seinmayr, R., Idrees, I., Soares, L. S., Sörlin, M., Luque, J. L., Moscardino, U. M., Roch, M., Crisci, G., & Christiansen, H. (2022). Parental experiences of homeschooling during the COVID 19 pandemic: differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(4), 649-661. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1>
- Williams, K. M. & Corwith, A. (2021). Beyond Bricks and mortar: The efficacy of online learning and community-building at College Park Academy during the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5055-5076. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10516-0>
- Yadarola, M. E., Valdez, R., Sesto, C., Molina, J. L., Medina, K., Lambertucci, V., González, F., & Erramouspe, C. (2021). Apoyos para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en tiempos de COVID-19, en la voz de las familias. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (4), 60-69. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4943/3262>

