

Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, UNED, Costa Rica
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga>
ISSN: 1409-4002 • e-ISSN: 2215-454X

Atención de la población estudiantil con discapacidad que enfrenta barreras para el aprendizaje en Costa Rica durante la pandemia en el 2020

Attention to the student population with disabilities facing barriers to learning in Costa Rica during the 2020 pandemic

Accompagnement des apprenants en situation de handicap confrontée à des obstacles à l'apprentissage au Costa Rica pendant la pandémie en 2020

Natalia Alvarado-Soto *

<https://orcid.org/0009-0008-3014-4060>

Viviana Abarca-Bonilla **

<https://orcid.org/0000-0002-7078-5750>

Recibido: 6 de junio de 2023 || Aceptado: 6 de diciembre de 2023

* Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Tutora de las cátedras de Psicopedagogía y Psicología de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Estatal a Distancia, de Costa Rica. Correo: aalvarados@uned.ac.cr

** Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Latina de Costa Rica. Licenciatura en Educación con énfasis en Enseñanza Especial y Retardo Mental de la Universidad de las Ciencias y el Arte, de Costa Rica. Tutora de la Cátedra de Psicopedagogía de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Estatal a Distancia, de Costa Rica. Correo: vabarca@uned.ac.cr



Resumen: El artículo plantea los resultados de una investigación realizada entre 2020 y 2022 por parte de dos tutoras de la cátedra de Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia, con el objetivo de analizar la atención recibida por la población estudiantil con discapacidad que enfrenta barreras para el aprendizaje en tiempos de la pandemia por el COVID-19 y las estrategias usadas por el personal docente para orientar a las familias en el acompañamiento a la población. A nivel metodológico, la investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, que utilizó como principal insumo la entrevista semiestructurada con 20 docentes y 20 familias de 12 instituciones públicas de primaria del Gran Área Metropolitana. El estudio revela que la pandemia tuvo un impacto en el proceso de aprendizaje de las personas estudiantes con discapacidad, quienes enfrentan barreras para el aprendizaje debido a la dificultad en la identificación e implementación de estrategias pedagógicas virtuales adecuadas a las condiciones de cada estudiante de acuerdo con su condición de discapacidad.

Palabras clave: Educación, escuela, familia, docentes.

Abstract: The article presents the results of a research conducted between 2020 and 2022 by two tutors from the Chair of Psychopedagogy at the Distance State University of Costa Rica. The aim was to analyze the attention received by the student population with disabilities facing barriers to learning during the COVID-19 pandemic and the strategies used by teaching staff to guide families in supporting this population. Methodologically, the research adopted a qualitative approach, primarily using semi-structured interviews with 20 teachers and 20 families from 12 public primary institutions in the Greater Metropolitan Area. The study reveals that the pandemic had an impact on the learning process of students with disabilities, who encountered barriers due to difficulties in identifying and implementing virtual pedagogical strategies suitable for each student's condition based on their disability.

Keywords: Education, family, school, teachers.

Résumé: Cet article expose les résultats d'une recherche menée entre 2020 et 2022 par deux tutrices de la chaire de Psychopédagogie de l'Université d'État à Distance du Costa Rica. L'objectif était d'analyser l'attention accordée à la population étudiante en situation de handicap faisant face à des obstacles d'apprentissage pendant la pandémie de la COVID-19, ainsi que les stratégies utilisées par le personnel enseignant pour guider les familles dans le soutien à cette population. Au niveau méthodologique, la recherche s'est inscrite dans une approche qualitative, en utilisant comme principal input l'entrevue semi-structurée avec 20 enseignants et 20 familles de 12 institutions primaires de la Grande Zone Métropolitaine. L'étude révèle que la pandémie a eu un impact sur le processus d'apprentissage des étudiants en situation de handicap, lesquels font face à des obstacles à l'apprentissage en raison de la difficulté à identifier et à mettre en place des stratégies pédagogiques virtuelles adaptées aux conditions de chaque étudiant en fonction de son handicap.

Mots-clés: Éducation, école, famille, enseignants.

Introducción

El presente artículo responde a una investigación realizada por la Cátedra de Psicopedagogía de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Estatal a Distancia, la cual buscó conocer la realidad del estudiantado con discapacidad que enfrentó barreras para el aprendizaje durante la pandemia por la COVID-19. Esta realidad se exploró desde la mirada de las familias y del personal docente que acompañó el proceso educativo de estas niñas y niños. La investigación quiso dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medidas las familias y personal docente a cargo de estudiantes con discapacidad han logrado atender las necesidades de dicha población en el contexto de la situación de la pandemia por la COVID-19?

Sistematizar las experiencias de personas docentes y familias, permitió conocer las diversas estrategias empleadas durante la pandemia para favorecer el aprendizaje del estudiantado con discapacidad, eliminar las barreras que enfrentan para el aprendizaje y de esta manera valorar si sus requerimientos y necesidades educativas fueron atendidas durante esta nueva realidad.

El acercamiento al sistema educativo contribuyó además a visibilizar buenas prácticas y retos por superar en el proceso educativo del estudiantado, lo que aportará a la diversificación de las prácticas educativas para brindar a esta población el acompañamiento integral para su aprendizaje. Asimismo, los resultados posibilitan realizar recomendaciones a las personas docentes y a los departamentos de educación especial de las instituciones, para de este modo promover que el sistema educativo se acerque a espacios de aula inclusivos, así como al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), con el fin de aminorar o eliminar las barreras que pueden intervenir en la formación académica de la población con discapacidad.

El objetivo general de la investigación fue analizar la atención recibida por la población estudiantil con discapacidad que enfrenta barreras para el aprendizaje en tiempos de la pandemia por el COVID-19 y las estrategias usadas por el personal docente para orientar a las familias en el acompañamiento a la población. Como parte de este objetivo, se buscó identificar las principales necesidades y retos de las familias en el apoyo a la atención de esta población estudiantil, esto para determinar cuáles son las principales estrategias pedagógicas implementadas por el personal

docente para orientar a las familias de estudiantes en condición de discapacidad, así como establecer la percepción que tienen estas en cuanto a dichas estrategias para finalmente identificar los principales retos que, según las familias y las personas docentes, se tendrán que solventar en el retorno a las aulas en el contexto pos pandémico.

Marco conceptual

A continuación se presentan los elementos conceptuales que respaldan la investigación realizada y fundamentan el posicionamiento teórico del estudio a partir de la identificación de personas autoras que han desarrollado previamente dichos contenidos.

Educación inclusiva

La educación inclusiva es un concepto que, de acuerdo con el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva¹, se entiende como un proceso continuo que se debe ofrecer a la totalidad de la población estudiantil, esto a través de procesos educativos de calidad y equidad, tomando como base un currículo pertinente y flexible que promueve el desenvolvimiento integral. Involucra además a todas las personas en igualdad de condiciones, reconoce y valora la diversidad humana y busca la eliminación de barreras que pueden limitar u obstaculizar el aprendizaje y la participación plena en equidad de oportunidades. Esta definición promueve entonces, el trabajo de una educación que derribe barreras para el aprendizaje y que garantiza el derecho y goce de una educación de calidad.

Tanto a nivel nacional como internacional, la educación inclusiva ha tenido una evolución importante con el paso del tiempo. Desde la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990, donde se señala como finalidad primordial el «satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos»², esto en aras de garantizar una educación de calidad sin distinción de edad, género, religión o condición de discapacidad.

¹ Ministerio de Educación Pública, Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC) (San José: Ministerio de Educación Pública, 2017). <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/centro-nacional-recursos-educacion-inclusiva.pdf>

² UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Nueva York: UNESDOC Digital Library, 1990), 10, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

A su vez, en el artículo 6 de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, redactado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se señalan los derechos de las personas con discapacidad, a la vez se resalta como acción trascendental en este tema el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, que buscó abordar la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos y promover los principios de igualdad de oportunidades e integración en centros educativos³.

Asimismo, se destaca la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales, el cual se convierte en un acto clave para dar el espacio al derecho de la educación de las personas con discapacidad dentro del sistema educativo; esto deja por escrito no solo esa necesidad de la educación para todas las personas, sino que plantea, en el marco de acción, ideas clave a nivel político, de legislación y de programas que permitan trascender el escrito a la realidad.

En este caminar hacia la educación inclusiva, en Costa Rica se firma el Acuerdo de Mascate⁴, el cual refiere que, después del 2015, la educación «debe basarse en los derechos y tener una perspectiva de equidad e inclusión, prestando especial atención a la igualdad de género y a la superación de todas las formas de discriminación en la educación y a través de ella», además, lo anterior es pauta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), propiamente el objetivo número 4, en el cual la educación ocupa un lugar relevante en la Agenda 2030, el cual define que se debe «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos»⁵, lo que pone en evidencia la importancia de la educación inclusiva y de calidad.

Propiamente en Costa Rica, los cambios en torno a la educación inclusiva han ido de manera progresiva, se pasó de educación excluyente en aulas integradas y centros de enseñanza especial, a espacios que promueven la inclusión del estudiantado con discapacidad en los diversos contextos escolares, con ello se brinda los distintos tipos de apoyo educativo desde el requerimiento de cada estudiante.

³ Organización de las Naciones Unidas (ONU), *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (Nueva York: CIDH, 1993), <https://corteidh.or.cr/tablas/23293.pdf>

⁴ UNESCO, *Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014: El Acuerdo de Mascate* (Mascate: UNESDOC Digital Library, 22), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122_spa

⁵ «Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis COVID-19», Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), acceso el 27 de enero de 2024, https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19 22.Hernández

Barreras para el aprendizaje y la participación

El término «barreras para el aprendizaje y la participación» se acuña con el objetivo de dejar de responsabilizar al estudiantado que presenta una condición de discapacidad, el concepto como tal es referido por Booth y Ainscow, en Gran Bretaña y pretende adoptar el mismo en lugar de necesidades educativas especiales, esto con el fin de hacer hincapié en que «las barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas»⁶, a la vez, el Ministerio de Educación Pública (MEP)⁷ refiere que las barreras serán conceptualizadas como todos «los obstáculos del entorno que impiden el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de la persona estudiante», con la definición anterior se denota que las personas en condición de discapacidad que no logran participar en pleno con el resto de sus iguales, enfrentan barreras para aprender y son expuestas por el contexto en el que convive.

De esta forma, el concepto refiere a que el estudiantado se enfrenta a barreras que le impiden aprender y participar de manera activa en el contexto escolar porque no se adecua a los requerimientos según la condición de la persona, estas barreras se pueden visualizar en los elementos y las estructuras del sistema educativo; por ejemplo, al imposibilitar el acceso al centro educativo o al limitar su participación. Esas barreras se identifican al no existir infraestructura adecuada o estrategias pedagógicas que permitan al estudiantado con discapacidad desarrollar su potencial y trabajar a su ritmo, lo que ejemplifica que las barreras para aprender se incrementan, al no considerar la condición específica del estudiantado.

Se debe tener en cuenta que este término no debe ser utilizado para estigmatizar, ya que desde la génesis del concepto la responsabilidad recae en el contexto. Señala que la idea es trascender del modelo médico que se enfoca en las causas del individuo y que se oriente hacia el modelo social, el cual busca conocer las deficiencias del

⁶ Tony Booth y Mel Ainscow, *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Madrid: FUHEM, 2011), <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

⁷ Ministerio de Educación Pública (MEP), *Líneas de acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la educación especial en el sistema educativo costarricense* (San José: Ministerio de Educación Pública, 2022), 10.

ambiente para apoyar a las personas según sus características personales⁸.

Al referirse a las barreras para el aprendizaje y la participación se hace énfasis en contextos sociales y académicos, al respecto⁹, refieren las dimensiones culturales, políticas inclusivas y prácticas educativas como espacios que suelen tornarse en barreras o a su vez pueden ser oportunidades de espacios para el convivir y la concientización de la necesidad de generar espacios de inclusión.

Al poner la mirada en el contexto, resulta preponderante dar énfasis a la incidencia de la educación inclusiva en situación de pandemia por la COVID-19, ya que dicha crisis de salud pudo haber sido otra barrera para el acceso y la participación de personas estudiantes con discapacidad.

Educación en pandemia por la COVID-19

La pandemia por la enfermedad del coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, a mediados de mayo de 2020 más de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe¹⁰.

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas adoptadas por los países de la región ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas; y la atención a la salud y el bienestar integral del estudiantado.

⁸ Lianeth Rojas Vargas, *Reconociendo la diversidad estudiantil en el aula*, 1era ed. (San José, Costa Rica: EUNED, 2017).

⁹ Booth y Ainscow, *Guía para la...*

¹⁰ UNESCO, *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* (Nueva York: UNESCO, 2020), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>

En Costa Rica, se adoptó la suspensión de clases presenciales en aras de cumplir con las normas de salud, emitidas para mitigar los efectos de propagación de la COVID-19, el 17 de marzo de 2020¹¹. En abril, se reanuda el curso lectivo desde el marco de una educación a distancia, en la cual el estudiantado y las personas docentes debían hacer uso de la tecnología y conexión de internet para acceder a la formación educativa.

Desde la jerarquía del MEP, con fundamentación en la Política Educativa y Política Curricular, se instruye a las personas docentes a hacer uso de las Guías de Trabajo Autónomo (conocidas como GTA). De acuerdo con el MEP¹², estas son una «herramienta pedagógica para la mediación a distancia. Estas guías permiten al personal docente visualizar el andamiaje de los aprendizajes esperados en el estudiantado, mediante los momentos de planificación, autorregulación y evaluación». Esta estrategia permitió que la persona docente, de manera flexible, guiara al estudiantado hacia el objetivo del aprendizaje con el fin de apoyar en la interiorización de las competencias para el siglo XXI que son requeridas.

Propuesta metodológica

A partir del objetivo general, la presente investigación tuvo un enfoque cualitativo, ya que este se basa en realizar una comprensión del fenómeno estudiado desde la perspectiva de las personas que se encuentran inmersas en él, en un ambiente natural y en relación con su contexto¹³. Ante esto, Flick¹⁴ refiere que la investigación cualitativa centra su atención en el significado subjetivo de la experiencia de las personas participantes, desde una diversidad de perspectivas de la realidad estudiada; por tanto, resultó importante la incorporación de familias y personas docentes con el fin de valorar la experiencia de acompañamiento educativo a las personas menores de edad con discapacidad, desde sus diferentes vivencias.

¹¹ «MEP ofreció más de 1200 Guías de Trabajo Autónomo como referencia para docentes», Katherine Díaz Rojas, Ministerio de Educación Pública, acceso el 18 de agosto de 2021, <https://www.mep.go.cr/palabras-clave/guias-trabajo-autonomo>

¹² Ministerio de Educación Pública, *Pautas para la implementación de las guías de trabajo autónomo en la estrategia Aprendo en Casa, Transformación Curricular* (San José: Ministerio de Educación Pública, 2020), 6, <https://aulavirtualabierta.mep.go.cr/wp-content/uploads/2020/05/Pautas-para-la-implementaci%C3%B3n-de-las-gu%C3%ADas-de-trabajo-aut%C3%B3nomo-07-05-2020VF-3.pdf>

¹³ Roberto Hernández Sampieri et al, en *Metodología de la investigación*, Quinta (México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores, 2014), 494, <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

¹⁴ Uwe Flick, *Introducción a la investigación cualitativa*, 2da Edición, vol. Primero, Ocho vols. (Madrid: Ediciones Morata, 2007), <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>

Se partió de un diseño de investigación fenomenológico, ya que desde este se busca describir y comprender los fenómenos desde las personas protagonistas de sus experiencias y desde la perspectiva colectiva que se puede construir a partir del análisis de los discursos, asimismo «se enfoca menos en la interpretación del investigador y más en describir las experiencias de los participantes»¹⁵.

Asimismo, es un estudio de tipo exploratorio, ya que el tema de la educación en pandemia con personas con discapacidad quienes enfrentan barreras para el aprendizaje es una variable nueva y poco explorada, al ser la pandemia una experiencia que no se había vivido desde hace 100 años¹⁶. Según Hernández et al¹⁷, este tipo de diseño implica «comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables, se trata de una exploración inicial en un momento específico. Por lo general, se aplican a problemas de investigación nuevos o poco conocidos».

En el proceso se utilizaron dos técnicas de recolección de información: el cuestionario y la entrevista semiestructurada; esta última es «una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información»¹⁸. El cuestionario, por su parte, posee tanto preguntas cerradas como abiertas y, según Chasteauneuf, consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables por medir¹⁹, este último se utilizó para complementar la información que se recuperó por medio de las entrevistas.

Como parte del proceso de sistematización y análisis de la información, el proceso consistió en transcribir las narrativas de las experiencias recolectadas por medio de las entrevistas y los cuestionarios. Posteriormente, se identificaron las unidades de análisis y generaron las categorías de análisis presentes en las descripciones y narrativas de las personas participantes sobre las experiencias con respecto al tema central del estudio.

¹⁵ Roberto Hernández Sampieri et al., *Metodología de la investigación* (Ciudad de México: McGraw-Hill, 2014), 494, <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

¹⁶ Cristina Crespo Garay, «Las cinco pandemias más letales de la historia de la humanidad», National Geographic, acceso el 18 de agosto de 2021, <https://www.nationalgeographic.es/historia/2020/11/cinco-pandemias-mas-letales-de-historia-de-humanidad>

¹⁷ Hernández Sampieri et al, *Metodología de la...*, 155.

¹⁸ *Ibíd.*, 403.

¹⁹ *Ibíd.*, 217.

Participantes del estudio

En esta investigación se solicitó la participación de 20 familias y 20 personas docentes de 12 centros educativos públicos de primaria del MEP de la Gran Área Metropolitana, quienes accedieron voluntariamente a participar del estudio, posterior al envío de la carta de invitación. Como parte de las familias, participaron las personas que tienen el rol de encargadas de las personas menores de edad en edad escolar, entre 7 y 12 años. Se aplicó 20 cuestionarios a familias, 20 cuestionarios a personas docentes, cinco entrevistas a familias y cinco entrevistas a docentes, esta cantidad respondió a la disponibilidad de las personas durante la pandemia, el recurso tecnológico para acceder a la comunicación y además ser familias o docentes que acompañaron a niños y niñas con discapacidad, quienes voluntariamente quisieran participar del estudio.

El criterio para establecer que las personas menores de edad tuvieran una discapacidad se basó en el docente y de las familias, según el expediente de la persona estudiante y las adecuaciones curriculares brindadas durante su historia escolar.

Dentro de las previsiones tomadas para proteger a las personas participantes de la investigación, se aplicó el consentimiento informado, con el fin de que tuvieran claridad de los beneficios y riesgos de su participación, así como de la voluntariedad de la misma.

Resultados y análisis de resultados

A partir de la información compartida por las personas y las familias participantes, se extrae una serie de resultados que se distribuyen en cuatro grandes categorías que se describen a continuación.

Necesidades y retos de las familias

Como parte de las principales necesidades identificadas por las familias se describen los recursos tecnológicos, los cuales refieren al conocimiento en aplicaciones virtuales a utilizar en los procesos educativos con las personas menores de edad, así como la presencia o ausencia del equipo tecnológico necesario para el uso de las aplicaciones (celulares, *laptops*, computadora de escritorio), así como la conexión a internet. Antes de la pandemia, las personas menores de edad con discapacidad, accedían a los apoyos educativos personales definiendo estos como la participación de otros profesionales distintos al profesor de aula en el espacio

educativo²⁰, la tecnología hasta antes de marzo del 2020 no era utilizada en espacios educativos como herramienta central, al menos no con las personas participantes de la investigación. Esto se evidencia en la siguiente cita de lo externado por una madre de familia, quien indica que «ni él ni yo habíamos tocado una computadora antes de la pandemia... entonces con la pandemia nos tocaba hasta aprender a usarla».

Las familias entrevistadas referían que el apoyo pedagógico que se daba hasta antes de la pandemia era con apoyo directo, las personas estudiantes recibían las clases con las personas docentes de educación especial en horario fuera de clases y les asignaban el material según el estilo, posibilidad y ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Con la pandemia, la atención fue limitada y los materiales no se lograban adaptar; lo que reafirma el reto de las familias al no contar con el contacto directo de las personas profesionales.

En las familias participantes predominó la ausencia de este recurso tecnológico, así como un muy bajo nivel de conocimiento en el manejo de las aplicaciones y del internet, las cuales fueron clave para el acompañamiento educativo durante la pandemia. 14 de las 20 familias encuestadas en este estudio indicaron que los principales retos durante el proceso de aprendizaje virtual fueron la ausencia de recurso tecnológico y de acceso a internet. Asimismo, se indica que, ante la ausencia de conectividad y de computadora, el celular resultó ser el dispositivo más utilizado como medio para realizar las asignaciones y para establecer comunicación con la persona docente. Ante esto, Ambuludí y Cabrera²¹ confirman al indicar que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han sido las protagonistas, ya que, durante la pandemia se han convertido en el mecanismo idóneo para garantizar la continuidad de los procesos educativos entre docentes y estudiantes.

Esta situación se evidenció como una importante complicación en el proceso educativo de las personas menores de edad con discapacidad, ya que las familias indican que su condición se vio violentada al tener que enfrentar las barreras para el aprendizaje, tales como: no contar con acceso a material adaptado, apoyo educativo, personal de apoyo directo sumado a las dificultades de acceso tecnológico, los cuales fueron elementos que se conjugaron

²⁰ Rojas Vargas, *Reconociendo la diversidad...*

²¹ José Lanier Ambuludí-Marín y Luis Bolívar Cabrera-Berrezueta, «TIC y educación en tiempos de pandemia: retos y aprendizajes desde una perspectiva docente», *Episteme Koinonia* 4, n.º 8 (2021): 185-203, <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1352>

para obstaculizar y retrasar el proceso académico de esta población. Esto se confirma con lo manifestado por Meresman y Ullmann²², quienes indican que, como parte de las barreras para la continuidad de la escolaridad y aprendizaje de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, se identifican las dificultades para acceder a las propuestas de aprendizaje a distancia provocadas por la falta de acceso a internet y a equipos de computación en las familias.

Otra de las necesidades detectadas por las familias refiere a la mediación pedagógica llevada a cabo por el equipo docente. De acuerdo con el MEP²³, la mediación pedagógica se entiende como las estrategias, métodos y técnicas por utilizar por las personas docentes en el contexto educativo para promover y acompañar el aprendizaje del estudiantado. Según lo manifestado por las familias, estas percibieron dificultades en las personas docentes para acompañar al estudiantado en condición de discapacidad en un contexto de virtualidad, al no saber cómo llevar a cabo la mediación pedagógica en este nuevo contexto. Esto es también revelado por Meresman y Ullmann²⁴, quienes afirman que hay preocupación por la falta de propuestas inclusivas de la población con discapacidad en las iniciativas de educación a distancia; anteriormente el estudiantado con discapacidad era apoyado en el contexto de aula y se ajustaban los requerimientos desde la condición propia de cada persona estudiante con discapacidad.

La generalidad de las familias afirma que se realizaron pocos encuentros sincrónicos, los cuales hubiesen podido ser espacios valiosos para generar un mayor acompañamiento al estudiantado y a la persona a cargo, quienes fueron las que asistieron el proceso educativo en casa. Ante esta necesidad detectada se puede comprender que la falta de preparación y de propuestas pedagógicas apropiadas se traduce en la ausencia de adaptaciones curriculares según las necesidades educativas de las personas estudiantes con discapacidad²⁵. Esta falta de acompañamiento en los espacios virtuales o a distancia, originaron, precisamente, las barreras para el aprendizaje que empezaron a percibirse en las familias entrevistadas del estudiantado con discapacidad.

²² Sergio Meresman y Heidi Ullmann, *COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina: mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana* (Santiago: CEPAL, 2020), <https://repositorio.cepal.org/items/a8138a8a-3455-4fc4-bcce-9d7e471906b8>

²³ Ministerio de Educación Pública (MEP), *Orientaciones de mediación pedagógica para la educación combinada* (San José: Ministerio de Educación Pública, 2021).

²⁴ Meresman y Ullmann, COVID-19 y las....

²⁵ *Ibíd.*

Como tercera necesidad se identifica la falta de interés o de conocimiento de las familias en el proceso educativo, esto debido a que se detecta que las personas cuidadoras, fueron quienes asumieron el principal rol de acompañamiento educativo en los hogares, esto independientemente de tener o no el conocimiento sobre cómo trabajar con la persona con discapacidad en tareas académicas, por lo que la falta de conocimiento al adaptar un material o la manera en que se abordaban los contenidos, fue otro obstáculo que propuso una barrera para el aprendizaje y la participación de este sector de la población entrevistada.

Ante esto, el MEP²⁶ indica que la familia se convirtió en un apoyo fundamental y debió asumir un rol de participación activa y de acompañamiento para la persona estudiante en cada uno de los momentos didácticos.

Asimismo, se evidencia que, si bien las familias asumieron este rol, no contaban con la debida preparación para hacerlo y por tanto manifestaron sobrecarga, desmotivación y preocupación ante el proceso educativo de sus hijos e hijas, de esta forma lo refleja el discurso de una participante «yo no sé cómo lo logré, hubo momentos de mucha desesperación porque no sabía cómo hacerlo y sentía que no lo íbamos a lograr». Al respecto, Meresman y Ullmann validan esta información al confirmar que hubo una sobrecarga en «las familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad al tener que combinar cuidados, de por sí muy demandantes e intensos en muchos casos, con tareas educativas»²⁷.

Sobre el rol de la persona encargada del acompañamiento educativo de la persona menor de edad, es necesario acotar que, en todas las familias entrevistadas, quienes desempeñaron este rol fueron las madres de familia, esto se ratifica con lo indicado en el Programa Estado de la Nación por medio de una consulta realizada por el Programa de Ayudas Técnicas del MEP: «se encontró que en el 90 % de las familias, las madres fueron el principal apoyo para los estudiantes, para ello, tuvieron que desplazar labores domésticas y laborales para priorizar el proceso de aprendizaje de sus hijos(as)»²⁸.

Asimismo, el desgaste físico y emocional manifestado por ellas se incrementó debido a la gran cantidad de tareas por realizar, tanto dentro como fuera de la casa, lo que confirma el rol tradicional de

²⁶ Ibíd.

²⁷ Meresman y Ullman, *COVID-19 y las...*, 27.

²⁸ Programa Estado de la Nación, *Octavo Informe Estado de la Educación* (San José: CONARE, 2021), 42.

género asociado a que las tareas de cuidado se siguen asignando mayoritariamente a la figura femenina de la familia. El Programa Estado de la Nación²⁹ confirma esta realidad al indicar que a partir de otros procesos investigativos se evidencia que, en los hogares de personas con discapacidad, hubo una sobre carga adicional en las actividades que realizan las madres³⁰ y en el caso de los hogares con estudiantes con discapacidad y barreras para el aprendizaje, «esta propuesta supuso un recargo adicional de tareas para las madres»³¹.

Otro aspecto referente a la necesidad indicada se relaciona con que muchas familias, en medio de las labores cotidianas de trabajo, el estrés económico, el cuidado y la crianza, se enfocaban únicamente en hacer entrega de las GTA, por lo cual solicitaban ayudas externas para realizarlas, al no contar con el tiempo y el conocimiento para acompañar a sus hijos e hijas para llevarlas a cabo, desfavoreciendo con esto el proceso de aprendizaje de las personas menores de edad, pero asegurándose de que sus hijos e hijas hicieran la entrega de las asignaciones necesarias para pasar el año. Con esto se hace visible que no se cumplió lo que el MEP³² indicó sobre dichas guías, al referir que ellas son una herramienta didáctica que le permitirá a la persona estudiante autorregular su aprendizaje y tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos y socioafectivos mientras aprende, el concepto de trabajo autónomo no solo se mantiene, sino que se fortalece, al reconocer la participación activa y la responsabilidad de la persona estudiante en la construcción y reconstrucción de su aprendizaje, de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y competencias.

En la población con discapacidad, el no recibir el acompañamiento requerido limitó la posibilidad de llevar a cabo este trabajo autónomo, ya que implicaba una serie de ajustes pedagógicos particularizados a los requerimientos de cada persona estudiante; desde esta investigación, se identifica que este proceso de ajuste no se llevó a cabo en las personas participantes del estudio, lo que dificultó que la persona estudiante pudiese cumplir con los objetivos educativos de su proceso individual.

La última necesidad identificada refiere a las limitaciones económicas y materiales asociadas al contexto socioeconómico de las familias. Se visibiliza que la condición socioeconómica de las familias fue, en parte, una barrera adicional para acceder a los

²⁹ Ibíd.

³⁰ Ibíd.

³¹ Ibíd., 99.

³² Ministerio de Educación Pública (MEP), *Orientaciones de mediación...*, 24.

recursos necesarios para la educación virtual o a distancia, esto debido a que dicho contexto determinaba la dificultad o facilidad en el acceso a las estrategias de aprendizaje y de evaluación, de acuerdo con la realidad particular de cada sistema familiar. Al respecto, afirman que la pandemia ha tenido una notable repercusión en el sector educativo, pero se ha evidenciado que el impacto ha sido aún mayor en algunas poblaciones debido a las desigualdades socioeconómicas existentes³³. Las familias participantes del estudio indicaron que durante la pandemia hubo momentos donde no tenían dinero para llevar a cabo las actividades que se solicitaban en las GTA, realizar la recarga telefónica para el uso del internet, pagar recibos de celular o internet o acceder a los recursos necesarios para cumplir con lo esperado; todo esto dificultó considerablemente el proceso educativo de sus hijos e hijas. Particularmente la población con discapacidad que participó del estudio requería ajustes considerables en sus materiales y en las GTA, por lo que las familias trataban de usar material de reciclaje al no contar con el insumo económico para realizar las diversas estrategias.

Ahora bien, con respecto a los retos detectados para brindar apoyo a la población estudiantil con discapacidad que enfrentan barreras para el aprendizaje, se identifica como elemento recurrente el bajo conocimiento en estrategias de mediación virtual y a distancia, esto desde los diferentes entes que intervienen en el proceso educativo: docentes, estudiantes y familias. Es claro que la pandemia llegó a revelar la poca preparación que existe a nivel país en el manejo de estrategias pedagógicas virtuales y a distancia, a la vez se evidenció un desconocimiento en aplicaciones, materiales o *software* accesibles para el estudiantado con discapacidad y esto dificultó que el proceso pudiese llevarse a cabo de forma continua, por tanto, este elemento retrasó las posibilidades de aprendizaje, al tener que priorizar inicialmente el aprendizaje en el uso de las herramientas virtuales para posteriormente utilizar este aprendizaje en la mediación del proceso pedagógico. Una persona docente lo expresa de esta forma «nunca antes tuvimos que implementar a la fuerza herramientas tecnológicas en el proceso educativo, no las conocíamos y hasta nosotros tuvimos que aprenderlas para poder usarlas en el camino, esto dificultó definitivamente la educación durante la pandemia». Al respecto, Ambuludí y Cabrera³⁴ aseveran esta realidad al indicar que el «estado de emergencia evidenció una deficiente formación docente en torno al uso de herramientas tecnológicas».

³³ Ambuludí-Marín y Cabrera-Berrezueta, «TIC y educación...».

³⁴ *Ibíd.*, 187.

A la vez, el Programa Estado de la Nación señala «que más de la mitad del cuerpo docente no contaba con formación especializada ni capacitación en temas de educación remota o a distancia con uso de TIC y hay deficiencias importantes en temas clave»³⁵; ante estas afirmaciones, se deduce que si el personal docente no tenía el conocimiento, no sabría cómo actuar ante procesos educativos que requieren mayor demanda como es adecuar estrategias para estudiantes con discapacidad sin que medie la condición.

Otro reto que se identifica a partir de la información recolectada es en torno a la salud mental de las personas docentes, estudiantes y familias, esto debido a que de manera reiterada se describen las afectaciones en el bienestar emocional y psicológico de las personas producto de la pandemia. Las situaciones de cambio e incertidumbre, ocasionaron un estrés sostenido manifestando un deterioro importante en esta área. Las personas docentes indican una sobrecarga laboral, aunado a transformaciones importantes a nivel pedagógico que les implicó mucho tiempo, estudio y preparación; además, las familias manifiestan una sobrecarga para los niños, niñas y personas adolescentes con las GTA y los tiempos de entrega, que se tradujo en recarga para las madres, al ser quienes debían acompañar en este proceso de estudio, comprensión y realización de las actividades. Las familias confirman manifestaciones de ansiedad, miedo, tristeza, aislamiento, desmotivación y desánimo en sus hijos e hijas con discapacidad, lo que se sumaba a lo ya de por sí complejo que el proceso educativo resultaba ser al enfrentar alguna barrera para el aprendizaje, puesto que no se estaban viendo contemplados los requerimientos en las estrategias de aprendizaje según la condición de discapacidad de cada estudiante.

De acuerdo con lo anterior, la UNICEF³⁶ asevera que las transformaciones en la cotidianidad de las niñas, niños y personas adolescentes durante la pandemia significó una reducción de intercambios con grupos de pares y otros referentes adultos significativos, lo cual se expresó en manifestaciones como altibajos emocionales, desgano, enojo, irritabilidad, angustia y resignación, soledad, tristeza, ansiedad, miedo y presentar una mayor sensibilidad, lo que sucedió en un marco de incertidumbre donde

³⁵ Programa Estado de la Nación, «Octavo Informe Estado...», 47.

³⁶ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niños, niñas y adolescentes por COVID-19* (Buenos Aires: UNICEF, 2021), 31. <https://www.unicef.org/argentina/media/11051/file/Estudio%20sobre%20los%20efectos%20en%20la%20salud%20mental%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20por%20COVID-19.pdf>

muchas familias y agentes socializadores responsables se encontraban también afectados en similar condición.

Finalmente, se evidencia otro reto más de carácter contextual y refiere a que se aumentó la brecha entre la educación pública y la educación privada, esto debido a que las personas docentes afirmaron que las diferencias en cuanto al acceso y uso de recursos, la cantidad de población estudiantil y la autonomía en las directrices amplió dicha brecha. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)³⁷ confirmó esta realidad al indicar que era necesario tomar en consideración que la crisis de la pandemia iba a agudizar la desigualdad educativa y que lamentablemente iba a impactar de una forma más significativa a los sectores más *vulnerabilizados* de la población. Esta brecha continúa poniendo en desventaja educativa a las personas estudiantes que transitan por la educación pública del país, quienes experimentaron afectaciones en su continuidad pedagógica.

Estrategias utilizadas por el personal docente

El personal docente que participa de la investigación, detalla una serie de estrategias que utilizó para acompañar al estudiantado en el proceso educativo durante la pandemia, las mismas se explican a continuación.

Acompañamiento virtual

Como principal estrategia implementada por el personal docente, acotan el acompañamiento virtual, con clases sincrónicas por distintas plataformas y reuniones informales con las familias de las personas estudiantes. Al profundizar en el concepto de acompañamiento virtual, se puede hacer alusión a la orientación que brinda la persona docente por diversos medios tecnológicos. Las personas entrevistadas destacan recursos como: llamadas telefónicas, video llamadas por *WhatsApp*, además del uso de diversas plataformas tales como el *Microsoft Teams* y *Zoom*, las cuales son de uso compartido y permiten la comunicación sincrónica y un repositorio de documentos y videos. La totalidad de las personas participantes indicó que la plataforma más utilizada fue *Microsoft Teams*.

Las familias mencionaron que el acompañamiento es muy importante, puesto que permitió aclarar las dudas que surgieron en

³⁷ OECD, *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life* (Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 2021), https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2021_0ae365b4-en

cada una de las actividades asignadas a la persona estudiante, a la vez se identificó que, en un inicio, no había claridad de los medios de interacción por los cuáles esclarecer dudas, por lo que sentían una importante incertidumbre, ya que no tenían conocimiento sobre cómo apoyar a sus hijos e hijas con discapacidad. El Programa Estado de la Nación indica que paulatinamente se generó «la activación de cuentas de correos para docentes, estudiantes y directivos; la adopción y habilitación de plataformas para la comunicación entre docentes y alumnos»³⁸, no obstante, a pesar de que existían estos espacios, las familias y docentes indicaron que eran desconocidos tanto en uso, cómo en la instalación en sus dispositivos móviles o computadoras, principalmente por parte de las familias.

Las fuentes de investigación coinciden en que la herramienta de mayor utilidad durante la pandemia fue la llamada telefónica, ya que esta permitía un acercamiento con el centro educativo para conocer cuál sería el paso por seguir hacia la atención de niños y niñas. A la vez, por parte de las personas docentes se indicó que la llamada telefónica era una forma de conocer cómo las familias estaban viviendo la situación de la pandemia, priorizando la salud integral sobre el proceso académico.

Ausencia de estrategias ajustadas a los requerimientos individuales

Meresman y Ullmann³⁹ indican que «a partir del momento que la Organización Mundial de la Salud declaró como pandemia el brote de la COVID-19, se pudo predecir que el impacto sanitario de esta enfermedad podría ser mayor en los grupos más vulnerables, incluyendo las personas con discapacidad». Esta afirmación, fue vivenciada por las personas docentes, quienes indicaron que, al final del 2020, aún no había respuestas para atender a la población con discapacidad, no se contemplaba el intérprete para estudiantado con discapacidad auditiva usuario de Lengua de Señas Costarricenses (LESCO), tampoco lectores de pantalla para estudiantado con ceguera o baja visión y además se quedó por fuera población con autismo, déficit de atención, hiperactividad, y trastornos del desarrollo. Esta población quedó en importante desventaja al no contar con las herramientas necesarias para brindar acompañamiento idóneo según sus requerimientos y necesidades. Asimismo, cuando se utilizaban medios audiovisuales como apoyo al proceso educativo, estos no estaban adaptados para estudiantes con

³⁸ Programa Estado de la Nación, *Octavo Informe Estado...*, 46.

³⁹ Meresman y Ullmann, *COVID-19 y las...*, 29.

discapacidad visual o auditiva, ya que algunos carecían de intérpretes en LESCO y en otras de descripciones que permitieran a la persona estudiante con discapacidad visual entender lo que sucedía en el vídeo o la clase que presentaba la persona docente.

Propiamente en los centros educativos se identificó la carencia de logística para determinar varias fuentes de información, las cuales pudieran ser utilizadas por las familias; ante esta situación, estas manifestaron sentirse solas y abrumadas con el material que les enviaban para estudiar y por no contar con herramientas ni estrategias para apoyar a sus hijos e hijas con discapacidad. Asimismo, algunas personas docentes necesitaron un importante proceso de ajuste, ya que no sabían cómo brindar las clases ante tanta disparidad de contextos y condiciones.

Guías de trabajo autónomo

La estrategia más utilizada durante la pandemia fue el uso de las GTA, en esto coinciden a totalidad de las personas participantes. Estas guías surgieron en el marco de la estrategia *Aprendo en Casa*, el cual fue el principal instrumento pedagógico para diseñar e implementar el apoyo educativo a distancia y fomentar el desarrollo de habilidades y actitudes desde el contexto del hogar⁴⁰, estas guías mantuvieron activo el proceso educativo durante la pandemia. Las familias manifestaron que la única manera en que sus hijos e hijas accedieron al currículo escolar fue a través de las GTA, como única herramienta de aprendizaje y evaluación utilizado durante la pandemia por parte del MEP. Las familias indicaron, además, que estas fueron un verdadero problema, ya que no estaban ajustadas a los requerimientos del estudiante desde su condición de discapacidad. A esto se le suma la dificultad para ajustar el material didáctico a un contexto virtual, por lo cual las guías se convirtieron en la única estrategia de mediación y de evaluación, aun cuando en muchas ocasiones estas no se ajustaban a la condición de discapacidad de la persona estudiante.

Ante lo expuesto anteriormente, la información evidencia que no se tiene certeza del aprendizaje adquirido por el estudiantado con discapacidad que enfrentó barreras para el aprendizaje, puesto que, las actividades de las GTA no serían una evidencia confiable en estas condiciones de aprendizaje.

Por su parte, las personas docentes entrevistadas, refieren tener claro que durante los primeros meses del 2020 las GTA no eran

⁴⁰ «MEP ofreció más...

desarrolladas por las personas estudiantes, ya que sus familias las hacían en su lugar, entre las razones que justifican es que el estudiantado con discapacidad no comprendía en algunos momentos qué se debía hacer y, en otras situaciones, la familia no sabía cómo adaptar el material de clase, por lo que se optó esta forma para no perder la evaluación.

Medios audiovisuales

Otra estrategia propuesta fueron los medios audiovisuales y otras aplicaciones, estas se refieren a mecanismos de comunicación masiva que transmiten sus mensajes a través de canales que involucran no solo el sentido de la vista, sino también el de la audición. Al consultar sobre el uso que se dio a estos medios audiovisuales u otras aplicaciones, las familias indican no haber hecho uso de ellos, de las 20 familias encuestadas solo dos de ellas hizo uso de los programas de televisión implementados por el MEP, según indican, el trabajo se basó en las GTA y las pocas clases que se dieron de forma virtual sincrónica y se desconocían los programas de televisión educativos propuestos por el MEP.

Con respecto a las clases virtuales, las personas participantes indicaron no encontrarle valor, debido a las dificultades de conectividad a internet que obstaculizaban la interacción entre los actores educativos, sumado a la gran cantidad de distractores en el hogar; asimismo se menciona que las personas estudiantes requerían de apoyos educativos personales que les brindaran el seguimiento en el trabajo, hecho que no se logró supervisar de forma adecuada por esta vía.

Capacitación al personal docente y administrativo

Se implementó la capacitación al personal docente y administrativo, en temas relacionados al abordaje pedagógico, acción importante, ya que permitió un proceso interno en el que, a través de la práctica, se adquirieron conocimientos para *saber hacer* las cosas eficientemente, se desarrollaron habilidades y destrezas necesarias para *poder hacer* esas cosas, y se modificaron actitudes que en conjunto condujeron al *querer hacer*⁴¹. Al consultar sobre esta formación, las personas docentes entrevistadas indican que las capacitaciones recibidas fueron en torno a la plataforma *Teams*.

⁴¹ Yirlania Díaz Rojas, *La capacitación del personal docente y administrativo en el Ministerio de Educación Pública* (San José: Ministerio de Educación Pública, 2012), https://www.mep.go.cr/sites/default/files/capacitacion_mep.pdf

Al indagar en las páginas del MEP sobre las capacitaciones impartidas, se muestra que, por medio del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano (IDP), las capacitaciones fueron variadas y continuas, con más de 50 cursos, en la página se afirma que se vieron beneficiados más de 20 mil docentes y funcionarios en temas relacionados a recursos tecnológicos, Office 365, plataforma Teams, además de temas sobre protocolos de entrada a clases para el 2021; por lo que queda la duda sobre la divulgación de estas posibilidades de capacitación y las razones por las que muchas personas docentes no se incorporaron a esta formación.

Trabajo interdisciplinario

Se hizo alusión al trabajo que se realizó de manera colaborativa entre distintas disciplinas educativas, con el fin de eliminar barreras entre ellas y que trabajaran con un mismo objetivo de forma integral. Las personas docentes entrevistadas, indicaron que debido a las distancias físicas fue difícil promover el trabajo colaborativo e interdisciplinario, el cual, como indica Rojas⁴², es fundamental en el trabajo con personas con discapacidad, ya que es un valor intrínseco de la educación inclusiva y su instauración, por lo cual el trabajo colaborativo hubiese sumado el proceso educativo del estudiantado en general y particularmente al estudiantado que enfrenta barreras para el aprendizaje.

Horarios de estudio

Otro aspecto analizado fueron los horarios de estudio, como una estrategia que permitió la asimilación de la jornada educativa, esto se refiere a lineamientos con hora, día y actividad que se debe realizar. Las familias comentaron que no siempre hubo una organización en cuanto a horario de estudio en los mismos tiempos que los niños y las niñas acostumbraban a ir a la escuela; ante esto, las personas docentes identificaron que, si en la familia no se organizaban según los horarios de aula, se iba a sentir una gran cantidad de trabajo. Producto de esto, es importante resaltar que los horarios de estudio fueron clave para llevar a cabo el proceso educativo, ya que las GTA, estaban pensadas en jornadas según el horario de estudio escolar. Por ende, la planificación y el desarrollo de éstas se debían organizar desde una estructura rígida y desconocida para las familias, las cuales no estaban acostumbradas a este tipo de trabajo escolar y no contaban con el apoyo de docentes con tanta regularidad como lo exigía la nueva realidad.

⁴² Rojas Vargas, *Reconociendo la diversidad...*

Percepción de las familias en cuanto a las estrategias implementadas por el personal docente

Se describen una serie de elementos que responden a la percepción de las familias en cuanto a las estrategias utilizadas por el personal docente para el acompañamiento de las y los estudiantes en su proceso educativo.

Percepción sobre las GTA

A partir de la información suministrada por las familias, con respecto a la percepción en cuanto a las estrategias implementadas por el personal docente durante la pandemia, se indica que entregaban las GTA y que las personas encargadas del estudiantado debían realizar el respectivo acompañamiento formativo, esta situación propició el no alcanzar muchos de los objetivos propuestos en las. Asimismo, las personas entrevistadas refieren que pasaron largas horas entre discusiones porque las personas estudiantes no querían hacer las tareas, no entendían y la persona cuidadora no tenía necesariamente el conocimiento para atender estas situaciones, por desconocimiento de los contenidos académicos o de las estrategias de enseñanza para que las personas menores de edad comprendieran los contenidos.

Vínculo escuela-familia

Otro factor que se vio afectado fue la falta de vínculo entre la escuela y la familia, la relación se delimitó en la entrega de alimentos y de las GTA, más no en el impartir talleres, lecciones u otro tipo de estrategias que permitieran a la familia sentirse acompañadas⁴³, se comenta sobre la importancia de la «comunicación y la información cómo fenómeno psicosocial de primera importancia, en las adecuadas relaciones escuela, familia y comunidad, en el ambiente o clima social en que se viva con ellos». Este fenómeno debe ser una estrategia por fortalecer para que la familia se sienta acompañada en el proceso educativo, tal y como señala Aguirre et al⁴⁴, «la educación es un proceso amplio que se inicia en la familia y luego se continúa con la escuela, y se necesita de ambas instituciones para conseguir un total desarrollo educativo y como persona del niño». Al hablar de estudiantado con discapacidad que enfrenta barreras para el aprendizaje, las familias

⁴³ Cecilia Motta Di Mare, *Relación centro educativo, familia y comunidad. Estrategia clave para mejorar la calidad de la educación* (San José: EUNED, 2019), 178, <https://editorial.uned.ac.cr/book/U06071>

⁴⁴ Ana María Aguirre et al., *Familia, escuela y sociedad: Manual para maestros* (Logroño: Universidad Internacional de la Rioja, 2016), 6, <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3735>

manifestaron sentirse solas y sin herramientas para atender a sus hijos e hijas, por lo que la comunicación era parte fundamental en la propuesta de estrategias a tomar en cuenta.

Evaluación

Otro aspecto importante sobre estrategias implementadas, es con respecto a la evaluación, las familias entrevistadas, las cuales asumieron que, al no haber evaluaciones en forma de exámenes, no hubo propiamente evaluación. Está normado en el Decreto Ejecutivo N.º 31635 del MEP⁴⁵, que la evaluación sumativa se refiere a los logros alcanzados al término de un proceso de aprendizaje y fundamenta la calificación, la promoción y la certificación. Las familias no consideraron que las GTA, fueran una evidencia de aprendizaje, sino un instrumento con el que debían cumplir para pasar el año, ya que no recibían la realimentación de ellas.

Las GTA se pueden clasificar como una evaluación con función formativa, ya que desde el MEP⁴⁶ se define como «aquél instrumento que brinda información necesaria y oportuna para tomar decisiones que reorientan procesos de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias didácticas utilizadas», las familias que se involucran en el proceso educativo de sus hijos e hijas no necesariamente conocen que este tipo de estrategias es un tipo de enseñanza que genera aprendizaje autónomo, habilidad imprescindible para el desarrollo de la autorregulación y la metacognición; asimismo, por medio de esta estrategia, la persona estudiante y su familia puede autoevaluar el aprendizaje asumido, lo que conlleva al desarrollo de habilidades más altas en la jerarquía de procesos para aprender.

Para las familias y docentes, el que no existiera una nota cuantitativa en las GTA, les dificultaba identificar si hubo o no conocimiento por parte del estudiantado. La comunidad educativa no está acostumbrada a la evaluación formativa, que implica mayor comunicación e involucramiento por parte de la familia para valorar el proceso formativo y no solo el resultado.

Apoyo educativo por parte de la institución

Otro aspecto que señalan importante es el apoyo educativo, el MEP⁴⁷ lo define como «un concepto más general que las adecuaciones

⁴⁵ Decreto N° 31635-MEP, de 4 de febrero de 2004, Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (La Gaceta N° 30 de 12 de febrero de 2004), http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=52358&nValor3=77064&strTipM=TC

⁴⁶ Ibíd.

curriculares, con lleva todos los recursos, actividades y estrategias que procuran condiciones de mayor accesibilidad al proceso de aprendizaje en el centro educativo». Las familias comentaron que se sentían desorientadas, ya que no sabían cómo trabajar con sus hijos e hijas con discapacidad, así, en el momento en que las personas docentes de apoyo educativo les contactaron para trazar la ruta por seguir, sintieron acompañamiento, puesto que ellas les enseñaban a implementar estrategias que les permitían brindar los contenidos de otra manera, que se ajustaban a los requerimiento de la persona con discapacidad con el fin de respetar su estilo y ritmo para aprender.

En el MEP⁴⁸ fueron vehementes en afirmar que «dentro de la educación combinada los apoyos educativos son un derecho de la población estudiantil y es deber del sistema educativo costarricense garantizar la continuidad de estos apoyos en los diferentes ciclos, niveles y modalidades»; por ende, con esto se evidencia la importancia de los apoyos: materiales, tecnológicos, curriculares y personales que requiere cada persona estudiante con discapacidad para eliminar así las barreras para el aprendizaje, aunado al acompañamiento de la persona docente y la guía de la familia.

En la investigación hubo personas encargadas de familia que indicaron que el apoyo educativo personal fue nulo o que carecía de realismo ante la situación que se vivía en el hogar, por lo cual el estudiantado se enfrentaba a más barreras para el aprendizaje, aunadas a las de tipo socioeconómicas, lo cual les posicionaba en desventaja, tal y como lo afirma el PEN

la pandemia no solo aumentó la vulnerabilidad de la población estudiantil en situación de desventaja socioeconómica y con limitado acceso a conectividad y recursos tecnológicos, también afectó a estudiantes en condiciones de discapacidad y con barreras de aprendizaje, cuya situación durante la pandemia fue especialmente delicada en cuanto al cumplimiento de su derecho a la educación.⁴⁹

Retos a solventar durante el retorno a las aulas

Como parte de los retos a enfrentar con el retorno a las aulas, las familias y las personas docentes hicieron referencia a cuatro

⁴⁷ Ministerio de Educación Pública (MEP), *Adecuaciones curriculares en educación tradicional* (San José: Ministerio de Educación Pública, 2019), 10.

⁴⁸ Ministerio de Educación Pública (MEP), *Orientaciones de mediación pedagógica para la educación combinada* (San José: Ministerio de Educación Pública, 2021), 31, <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/orientaciones-mediacion-pedagogica-educacion-combinada.pdf> 31

⁴⁹ Programa Estado de la Nación, *Octavo Informe Estado...*, 43.

aspectos específicos que implicarán cierto desafío en el contexto del estudiantado con discapacidad.

Inicialmente el rezago en el proceso formativo, esto debido a que las personas informantes coincidieron en referirse a que durante la pandemia hubo una interrupción en el avance del proceso académico de las personas estudiantes y que si bien las familias con el apoyo de las docentes se esforzaron por mantener el desempeño académico, fue evidente que hubo retrasos y estancamientos en el estudiantado con respecto al nivel formativo individual de cada estudiante. Esto tiene estricta relación con lo que indican Meresman y Ullmann⁵⁰ en cuanto a que «la continuidad educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad se vio fuertemente afectada por el cierre de escuelas y la ausencia de condiciones adecuadas para implementar la educación en línea», asimismo confirman que la realidad educativa de las personas con discapacidad es menor que antes de la crisis por la COVID-19, por lo que se dejó a este sector de la población educativa en franca desventaja para incorporarse en la sociedad.

Otro de los retos tiene que ver con la relación docente-estudiante, esto debido a que la virtualidad generó un importante distanciamiento afectivo entre personas estudiantes y personas docentes, al tener muy poco contacto en la cotidianidad o tenerlo por medios virtuales, donde se experimentó un desconocimiento entre los diferentes actores que conforman el proceso educativo y eso se percibió como un reto a futuro en cuanto a la necesidad del fortalecimiento del vínculo, principalmente con las personas estudiantes que de los primeros años académicos iniciaron su proceso de aprendizaje en pandemia. Según lo indicado, este vínculo afectivo resulta ser un elemento fundamental para el estudiantado con discapacidad, ya que es generador de confianza, cercanía y seguridad. Esto es confirmado por UNICEF⁵¹ cuando indica que «la valoración de la figura de la o el docente evidencia la importancia de la mediación adulta para el aprendizaje, el crecimiento y desarrollo y la construcción identitaria, en especial en las infancias en situación de mayor nivel de vulnerabilidad».

Como se indicó en párrafos anteriores, el tema de la salud mental fue un elemento de importante afectación durante la pandemia y por tanto también se presenta como un reto durante el retorno a las aulas, ya que según indican las familias y las personas docentes, habrá muchos emergentes por acompañar, atender e intervenir

⁵⁰ Meresman y Ullmann, *COVID-19 y las...*, 24.

⁵¹ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, *Estudio sobre los...*, 19-20.

como parte de las afectaciones en niños, niñas y personas adolescentes, así como en el personal docente.

Otro de los retos tiene que ver con la necesidad de fortalecer los conocimientos en herramientas y acompañamiento virtual, debido a que fue claro que el personal docente desconocía de aplicaciones, materiales o software accesibles para el estudiantado con discapacidad que enfrenta barreras para el aprendizaje, esto dificultó que el proceso pudiese llevarse a cabo de forma continua.

Finalmente, otro reto tiene que ver con el uso de herramientas tecnológicas, por parte de las personas docentes, puesto que estas son las que se encargan de educar y alfabetizar a las personas con discapacidad para así evitar la exclusión, tal y como refiere el Programa Estado de la Nación «las desigualdades digitales provocaron el surgimiento de una nueva forma de exclusión educativa protagonizada por los «estudiantes desconectados»: aquellos que formalmente permanecen en el sistema, pero que carecen de las condiciones»⁵², esto se traduce en una doble exclusión por su condición de discapacidad y la desconexión digital, aunque con el análisis hecho durante la investigación se identificó que han sido muchas las barreras por enfrentar por las personas con discapacidad, lo cual las deja excluidas de manera arbitraria.

Asimismo, se indica que hubo mucha dificultad para ajustar las estrategias pedagógicas a las condiciones y necesidades de las personas estudiantes. Ante esto, Meresman y Hulmann⁵³ detallan que «la escasez de materiales educativos accesibles, que ya predominaba antes de la pandemia, hizo que para la mayoría de los niños y niñas con discapacidad no fuera posible continuar con sus clases y estudios».

Es claro que en un espacio de presencialidad, el DUA, que parte de la génesis de desarrollar una metodología que se aplica en el aula para todo el estudiantado, indiferentemente de si presenta o no una condición de discapacidad, dista en el contexto de virtualidad o a distancia; según las personas entrevistadas, no fue posible hacer uso del DUA al enseñar los diversos contenidos académicos por falta de conocimiento sobre lo que se mencionó anteriormente (*apps*, *software*), para con ello enriquecer los distintos momentos del aprendizaje.

⁵² Programa Estado de la Nación, *Octavo Informe Estado...*, 44.

⁵³ Meresman y Ullmann, *COVID-19 y las...*, 26.

La información refleja que en pandemia surgió una importante necesidad en cuanto a conocer más insumos para educación virtual o bimodal con el fin de atender las necesidades educativas de esta población en función de sus condiciones particulares. Esta realidad se sustenta en lo explicado por Chaverri⁵⁴, quien cita a UNICEF⁵⁵, cuando plantea que las discapacidades y las necesidades especiales son difíciles de atender a través de programas a distancia, por lo que amerita mayor preparación y conocimiento en estrategias pedagógicas diversas.

Conclusiones

La investigación refleja que el acompañamiento de estudiantes con discapacidad que enfrentan barreras para el aprendizaje durante la pandemia fue un reto para las familias y para las personas docentes; en general, consistió en un proceso de descubrimiento de las estrategias que más se ajustaran para impartir educación a distancia o virtual y este proceso de adaptación impactó el proceso de aprendizaje del estudiantado.

Para la población con discapacidad que enfrenta barreras para el aprendizaje, la pandemia significó un obstáculo y/o retroceso en su proceso formativo, al no contarse con los recursos adecuados y ajustados a las necesidades individuales de cada estudiante. Se evidencia que propiamente para esta población no se implementaron estrategias adecuadas para orientar a las familias, quienes fueron las personas encargadas de acompañar de cerca a la persona estudiante, por lo que la formación académica se vivió en casa desde la incertidumbre, la confusión y la sobrecarga que resultó en retrasos académicos y vacíos formativos.

Aunado a lo anterior, la investigación revela que el rol de acompañamiento principal recayó en las familias de las personas estudiantes, principalmente la madre, quien fue la persona encargada de guiar este proceso; ella, al no contar con el conocimiento necesario para dirigir un proceso académico adecuado para las necesidades educativas de su hijo o hija con discapacidad, llegó a sentirse recargada, confundida y sin las herramientas necesarias para dirigir un proceso académico de forma adecuada.

Con respecto a las personas docentes, también se evidencia un efecto emocional importante, al atravesar por el encargo del proceso

⁵⁴ Pablo Chaverri Chaves, «La educación en la pandemia: Ampliando las brechas preexistentes», *Actualidades Investigativas en educación* 21, n.º 3 (2021): 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46725>

⁵⁵ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, *Estudio sobre los...*

educativo de sus estudiantes sin las herramientas y el conocimiento en educación a distancia o educación virtual para mediar adecuadamente y con resultados exitosos a nivel académico. La pandemia implicó un proceso de aprendizaje por parte del equipo docente para ser transmitido a las familias o personas encargadas mientras se cumplía con las demandas y directrices del MEP.

La pandemia deja como resultado un retorno a las aulas con el encargo importante de enfrentar el rezago educativo del estudiantado con discapacidad, ya que se confirma que enfrentó barreras para el aprendizaje lo que implica un trabajo integral y colaborativo entre los diferentes entes que integran la comunidad escolar, desde un modelo inclusivo que brinde los apoyos necesarios según los requerimientos individuales.

Recomendaciones

1. Generar estrategias virtuales que le permitan al estudiantado desarrollar habilidades tecnológicas, reforzando así el uso de la tecnología tomando en cuenta sus requerimientos y necesidades particulares, por medio de aplicaciones que promuevan el alfabetismo tecnológico.
2. Mantener propuestas académicas y socioemocionales en la plataforma de *Teams*, para que el estudiantado pueda acceder a este material en los espacios que lo requieran, a la vez, proporcionar en esta plataforma cursos autogestionados que sean de interés para la población, así se podrá incentivar e ir desarrollando habilidades tecnológicas. Estas propuestas pueden estar mediadas desde el servicio de problemas emocionales y de conducta.
3. Tener claridad en el ámbito educativo, de un registro que muestre la cantidad de personas que cuentan con acceso a internet y dispositivos electrónicos en la comunidad educativa, desde una lectura crítica del contexto material y económico de las familias que conforman cada institución educativa.
4. Trabajar en plataformas accesibles para personas con discapacidad visual como ceguera, puesto que no todas las plataformas permiten autonomía y a la vez estas plataformas accesibles servirán de apoyo a la comunidad estudiantil que desee utilizarlas como otro medio de aprendizaje auditivo.
5. Planificar redes de apoyo más sólidas que permitan comunicación fluida entre docentes de aula regular, docentes de apoyo, familia y

estudiantado para que, en caso de situaciones similares a las vividas por la pandemia, de aislamiento y falta de contacto físico, se incentive la comunicación asertiva y la coordinación de los procesos educativos, de acuerdo con los requerimientos de cada persona estudiante.

6. Brindar estrategias concretas y específicas a encargados de familias con respecto de los contenidos académicos o especificaciones de acompañamiento que recibe el estudiantado con discapacidad, para que se pueda mantener el mínimo de estímulo y apoyo que requiere esta población en circunstancias como las vividas.

7. Poner la mirada en acciones institucionales que posibiliten el fortalecimiento de la salud mental de la comunidad educativa, como aspecto prioritario por atender, debido a las secuelas importantes que deja la pandemia en la realidad emocional del estudiantado, las personas docentes y las familias.

8. Propiciar, a través de Juntas de Educación o Administrativas, la inversión en formación tecnológica para las familias, alfabetizando así a la comunidad estudiantil.

9. Generar procesos de formación al personal docente y administrativo en temáticas relacionadas al desarrollo de habilidades tecnológicas para implementar estas herramientas en los procesos pedagógicos y así enriquecer la propuesta didáctica.

Formato de citación según APA

Alvarado-Soto N. y Abarca-Bonilla V. (2024). Atención de la población estudiantil con discapacidad que enfrenta barreras para el aprendizaje en Costa Rica durante la pandemia en el año 2020. *Revista Espiga*, 23(47), 216-248.

Formato de citación según Chicago-Deusto

Natalia Alvarado-Soto y Viviana Abarca-Bonilla. «Atención de la población estudiantil con discapacidad que enfrenta barreras para el aprendizaje en Costa Rica durante la pandemia en el año 2020». *Revista Espiga* 23, n.º 47 (enero-junio, 2024): 216-248.

Referencias

- Aguirre, Ana María, María del Carmen Caro Samada, Sergio Fernández y Marta Silvero. *Familia, escuela y sociedad: Manual para maestros*. Logroño: Universidad Internacional de la Rioja, 2016. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3735>
- Ambuludí-Marín, José Lanier y Luis Bolívar Cabrera-Berrezueta. «TIC y educación en tiempos de pandemia: retos y aprendizajes desde una perspectiva docente». *Episteme Koinonia* 4, n.º 8 (2021): 185-203. <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1352>
- Booth, Tony y Mel Ainscow. *Guía para la educación inclusive. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM, 2011. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Chaverri Chaves, Pablo. «La educación en la pandemia: Ampliando las brechas preexistentes». *Actualidades Investigativas en Educación* 21, n.º 3 (2021): 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46725>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). «Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis COVID-19». Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Acceso el 27 de enero de 2024. https://siteal.iiiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19
- Crespo Garay, Cristina. «Las cinco pandemias más letales de la historia de la humanidad». National Geographic. Acceso el 18 de agosto de 2021. <https://www.nationalgeographic.es/historia/2020/11/cinco-pandemias-mas-letales-de-historia-de-humanidad>
- Decreto N°31635-MEP, de 4 de febrero de 2004. Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (*La Gaceta* N° 30 de 12 de febrero de 2004). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=52358&nValor3=77064&strTipM=TC

- Díaz Rojas, Katherine. «MEP ofreció más de 1200 Guías de Trabajo Autónomo como referencia para docentes». Ministerio de Educación Pública. Acceso el 18 de agosto de 2021. <https://www.mep.go.cr/palabras-clave/guias-trabajo-autonomo>
- Díaz Rojas, Yirlania. *La capacitación del personal docente y administrativo en el Ministerio de Educación Pública*. San José: Ministerio de Educación Pública, 2012. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/capacitacion_mep.pdf
- Flick, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. 2da Edición. Vol. Primero. Ocho Vols. Madrid: Ediciones Morata, 2007. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>
- Fondo de las Naciones Unida para la Infancia, UNICEF. *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niños, niñas y adolescentes por COVID-19*. Buenos Aires: UNICEF, 2021, 31. <https://www.unicef.org/argentina/media/11051/file/Estudio%20sobre%20los%20efectos%20en%20la%20salud%20mental%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20por%20COVID-19.pdf>
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, 2014. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Meresman, Sergio y Heidi Ullmann. *COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina: mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana*. Santiago: CEPAL, 2020. <https://repositorio.cepal.org/items/a8138a8a-3455-4fc4-bcce-9d7e471906b8>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). *Líneas de acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la educación especial en el sistema educativo costarricense*. San José: Ministerio de Educación Pública, 2022.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). *Adecuaciones curriculares en educación tradicional*. San José: Ministerio de Educación Pública, 2019.

- Ministerio de Educación Pública (MEP). *Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC)*. San José: Ministerio de Educación Pública, 2017. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/centro-nacional-recursos-educacion-inclusiva.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). *Orientaciones de mediación pedagógica para la educación combinada*. San José: Ministerio de Educación Pública, 2021. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/orientaciones-mediacion-pedagogica-educacion-combinada.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. *Pautas para la implementación de las guías de trabajo autónomo en la estrategia Aprendo en Casa, Transformación Curricular*. San José: Ministerio de Educación Pública, 2020. <https://aulavirtualabierta.mep.go.cr/wp-content/uploads/2020/05/Pautas-para-la-implementaci%C3%B3n-de-las-gu%C3%ADas-de-trabajo-aut%C3%B3nomo-07-05-2020VF-3.pdf>
- Motta Di Mare, Cecilia. *Relación centro educativo, familia y comunidad. Estrategia clave para mejorar la calidad de la educación*. San José: EUNED, 2019. <https://editorial.uned.ac.cr/book/U06071>
- OECD. *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021. https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2021_0ae365b4-en
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad». Corte Interamericana de los Derechos Humanos*. Nueva York: CIDH, 1993. <https://corteidh.or.cr/tablas/23293.pdf>
- Programa Estado de la Nación. *Octavo Informe Estado de la Educación*. San José: CONARE, 2021.
- Rojas Vargas, Lianeth. *Reconociendo la diversidad estudiantil en el aula*. 1era ed. San José: EUNED, 2017.
- UNESCO. *Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014: El Acuerdo de Mascate*. Mascate: UNESCO Digital Library, el 12 de mayo de 2014. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122_spa

UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York: UNESDOC Digital Library, 1990. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

UNESCO. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Nueva York: UNESCO, 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>

UNICEF. Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19 (2020). Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/11051/file/Estudio%20sobre%20los%20efectos%20en%20la%20salud%20mental%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20por%20COVID-19.pdf>