

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.56138>

Atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en México durante la pandemia

Educational Attention to Students with Special Educational Needs in Mexico during the Pandemic

Ismael García Cedillo
Universidad Autónoma de San Luis Potosí,
San Luis Potosí, México
ismaelgace@yahoo.com.mx
<https://orcid.org/0000-0002-4820-5633>

Silviana Rubio Rodríguez
Departamento de Educación Especial
Querétaro,
Querétaro, México
silviana.rubior@usebeq.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-3184-2636>

Silvia Romero Contreras
Universidad Autónoma de San Luis Potosí,
San Luis Potosí, México
romerosil@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7726-6195>

Andrea Saldívar Reyes
Universidad Autónoma de Tlaxcala,
Tlaxcala, México
asaldivarr.fcdh@uatx.mx
<https://orcid.org/0000-0003-4980-8732>

Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Universidad de Colima,
Colima, México
norma_marquez@ucol.mx
<https://orcid.org/0000-0001-5466-2681>

Recepción: 01/09/2023
Aprobación: 29/11/2023

¿Cómo citar este artículo?

García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Márquez-Cabellos, N. G., Rubio-Rodríguez, S. y Saldívar-Reyes, A. (2024). Atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en México durante la pandemia. *Revista Educación*, 48(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.56138>



RESUMEN:

La pandemia originada por la COVID-19 dejó secuelas que empeoraron la atención educativa del estudiantado con necesidades educativas especiales en México. En el presente artículo de investigación se indagaron algunas situaciones que enfrentaron los profesionales de educación especial antes y durante la pandemia y se reflexionó acerca de la pertinencia de mantener funcionando a las escuelas de educación especial. Se realizó un estudio descriptivo en el que participaron 1,207 profesionales de educación especial (419 de los Centros de Atención Múltiple [CAM] y 788 de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular [USAER]), quienes contestaron un formulario que indagó sobre algunas condiciones en que trabajaron con el estudiantado antes y durante la pandemia. Se encontró que el alumnado atendido por las USAER enfrentó las mismas situaciones difíciles que el alumnado sin estas NEE durante la pandemia y sus aprendizajes académicos se vieron igualmente afectados. Por su parte, el alumnado de los CAM resultó menos afectado. Es probable que los resultados obedezcan a que el alumnado atendido por USAER enfrenta mayores demandas académicas, mientras que, en la atención que ofrecen los CAM, todavía, hay influencias del modelo médico y, por tanto, menos demandas académicas; además, al estudiar en grupos pequeños, hay un trato muy cercano por parte del personal docente. Se recomienda que, en tanto las escuelas regulares consiguen los recursos para ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, deben seguir funcionando las escuelas especiales.

PALABRAS CLAVE: Educación especial, Educación básica, COVID-19, Educación inclusiva.

ABSTRACT:

The COVID-19 pandemic left sequelae that worsened the academic attention of students with special educational needs in Mexico. In this research article, an investigation was conducted to inquire into some of the situations that special education professionals faced before and during the pandemic and to reflect on the relevance of keeping special education schools operational. Moreover, a descriptive study was carried out involving 1,207 special education professionals (419 from the Centers of Multiple Attention [CAM] and 788 from the Unities of Support Services for the Regular Education [USAER]), who responded to a questionnaire that inquired about certain conditions they faced while working with students before and during the pandemic. The researchers discovered that the students attended by USAER faced the same difficult situations as students without special educational needs during the pandemic, and their academic learning was equally affected. On the other hand, students from CAM were less affected. The results are likely because the students served by USAER face greater academic demands, while, in the care offered by the CAM, there are still influences of the medical model and, therefore, fewer academic demands; in addition, when studying in small groups, there is a very close treatment by the teachers. It is recommended that, as long as regular schools strive and secure the resources to provide quality education to all pupils, special schools should continue to function.

KEYWORDS: Special Education, Basic Education, COVID-19, Inclusive Education.

INTRODUCCIÓN

Al momento de iniciar la redacción del presente artículo, el cierre provocado por la COVID-19 en las escuelas de todo el mundo tenía relativamente poco de haber finalizado. Durante el confinamiento, el alumnado de Latinoamérica y el Caribe se vio especialmente afectado (Banco Mundial, 2022a). Se calcula que en la región, a partir de la pandemia, 170 millones de estudiantes perdieron uno de cada dos días de clase y 1.5 años de aprendizaje (Banco Mundial, 2022b). La pandemia profundizó las desigualdades en muchos ámbitos, por ejemplo, tres de cada cuatro niños pertenecientes a familias de escasos recursos en todo el mundo no pudieron acceder a los programas para promover el aprendizaje que elaboraron los distintos gobiernos (Banco Mundial, 2022a).

En México hubo 7,090,965 personas confirmadas con infección por COVID, cifra seguramente muy inferior a la real, pues se aplicaron muy pocas pruebas para detectar el virus. Durante el periodo de mayor contagio murieron, oficialmente, 330,139 personas (Gobierno de México, 2022). Una vez más, esta cifra subestima el número real de decesos, ya que hubo un exceso de mortandad acumulada durante los años 2020, 2021 y hasta octubre de 2022, de 652,828, de las cuales alrededor de 450,000 están asociadas con el COVID, lo que indicaría un aproximado de 780,000 decesos por este virus (Gobierno de México, s.f.).

El sufrimiento de la población ha sido considerable. Una de las secuelas más preocupantes de la pandemia se relaciona con la educación. En México, el alumnado dejó de asistir a sus clases presenciales durante más de un año y medio. Las autoridades educativas se vieron rebasadas por la situación y solamente atinaron a elaborar un programa para la impartición de clases por televisión (Aprende en casa) que, según algunos reportes, tuvo pocos logros (De la Cruz, 2020). En suma: la mayoría del alumnado mexicano perdió muchos días de clase, se quedó confinado durante varios meses en sus casas, con frecuencia, realizando actividades escolares enviadas por la planta docente vía WhatsApp o en fotocopias y a algunos afortunados mediante la televisión o videoconferencias (Berrocal et al., 2021; García et al., 2022).

Un número muy alto (aunque impreciso) de estudiantes que estuvo inscrito en el ciclo escolar 2019-2020 no se inscribió en el ciclo 2020-2021. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) fueron 5,200,000; Para Educación con Rumbo (2022) fueron 1,432,153; la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2021) reportó 763,300, sin considerar en esta cifra a la educación superior. Independientemente de su número, lo más preocupante es que las autoridades educativas del país no hicieron mucho por recuperarlos, dejándolos a una suerte seguramente poco favorable.

Quien más resintió la pandemia fue el alumnado de familias en condición de pobreza y el que presenta discapacidad (Del Moral y Larkins, 2020; Erades y Morales, 2020) pues tuvieron serias dificultades para acceder a contenidos educativos básicos. De hecho, en algunas familias de escasos recursos, las madres y padres (MyP) perdieron sus empleos y medios de subsistencia, por lo que han enfrentado dificultades para enviar a sus hijas/os a la escuela (Seusan y Maradiegue, 2020). En las familias que contaban con más recursos y tenían una computadora con acceso fijo a internet, esta era utilizada al último por las niñas/os con discapacidad (Anderson, 2022).

La planta docente también enfrentó situaciones muy difíciles: a marzo de 2022 murieron 7,542 personas docentes, cifra mayor a la de prestadores de servicios de salud que fue de 4,854 (Toribio, 2022); además, muchos no contaban con acceso a los medios digitales o no sabían manejarlos (Cortés, 2021; Van der Graaf et al., 2021). En general, enfrentaron grandes dificultades para mantener contacto con las familias del alumnado a su cargo (Ramírez, 2020). Es probable que las y los docentes se hayan centrado en atender al alumnado sin discapacidad y dejaran la atención del estudiantado con discapacidad, integrados en las escuelas regulares, al personal de las USAER cuando existía esta opción.

La complejidad de la educación especial en México no es menor. En el nivel básico hay alrededor de 1,700 escuelas de educación especial (denominadas Centros de Atención Múltiple-CAM) y 4,500 USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular). La educación especial atiende a 600,263 personas estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017), 90% de ellas mediante las USAER (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018). En educación especial trabajan 40,671 docentes y 24,321 personas de apoyo.

Se han publicado muy pocas investigaciones que muestren cómo fue la atención que recibieron los NNA (Niñas, niños y adolescentes) con y sin discapacidad en las escuelas atendidas por las USAER (García et al., 2021; MEJOREDU, 2022a) y no se han encontrado publicaciones que muestren qué pasó con las NNA de los CAM.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el país, el paso del modelo médico de atención a la discapacidad al modelo interactivo o bio-psicosocial de la diversidad se ha estado realizando de manera relativamente exitosa. En el modelo médico, la enfermedad (discapacidad) es un atributo del sujeto (y solo del sujeto). Importa realizar un diagnóstico y con ello prescribir un tratamiento al enfermo (en el caso de la educación especial, la asistencia del alumnado a las escuelas especiales); mientras que en el modelo interactivo, la discapacidad aparece cuando interactúa una deficiencia con la falta de los apoyos medioambientales que necesitan las personas para realizar distintas funciones.

Muchas alumnas y alumnos con NEE (sobre todo con discapacidad) son atendidos en las escuelas regulares, aunque algunos estudios encuentran notables carencias en sus condiciones de escolarización (García et al., 2015; García y Romero, 2016a; Pérez et al., 2021; Romero et al., 2018; Romero-Contreras et al., 2022; Rosas et al., 2021), lo que redundaría en un pobre rendimiento académico. No obstante, este mismo cuerpo de investigaciones también señala que la mayoría de las personas docentes muestra una buena actitud frente a la integración de este alumnado a sus grupos, actitudes compartidas por la población sin NEE, otras personas docentes, así como las autoridades de la escuela e incluso de las MyP de estudiantes sin NEE o discapacidad.

La falta de buenos resultados académicos de las personas estudiantes integradas y de las que se atienden en los CAM (en teoría alumnado con discapacidades muy severas) puede asociarse, entre muchos otros factores, con la falta de apoyos hacia las escuelas, a la planta docente y al alumnado durante los últimos 15 años. Por ejemplo, no se ofrece a las y los docentes una capacitación suficientemente, sistemática, organizada, coherente y pertinente que les permita ofrecer una mejor atención a su alumnado con NEE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018). Tampoco se cuenta con tiempos ni espacios institucionales para el trabajo colaborativo entre docentes y especialistas y ni siquiera para el trabajo con las MyP (García y Romero, 2016b).

Incluso, cuando hay apoyo del personal de las USAER, este puede ser insuficiente, en parte, por su conformación (una psicóloga, una trabajadora social y una maestra de comunicación para cinco o seis escuelas, y una maestra de apoyo para cada escuela; [SEP, 2006]); en parte, por las insuficiencias estructurales de las USAER (el 40% de estas unidades no cuenta con el equipo completo de profesionales) (INEE, 2018), en parte, porque, al ser pocas USAER, atienden a un porcentaje pequeño de escuelas en el país (atienden al 14 % de las escuelas) (MEJOREDU, 2022a; Romero-Contreras et al., 2019).

Por otro lado, en los CAM también se presentan carencias muy pronunciadas: equipos técnicos de apoyo incompletos, personas docentes sin especialidad, cierta apatía de las MyP asociada con un alto ausentismo y, lo que tal vez es más importante, pocas expectativas del personal docente y de las familias con respecto a las posibilidades de aprendizaje del alumnado, lo que se refleja en el poco tiempo dedicado a actividades académicas realizadas en la escuela (García y Romero, 2016a). En contraparte, los CAM son escuelas donde el alumnado recibe una atención personalizada (la

matrícula es menor que en la escuela regular) y un trato muy cercano y cariñoso por parte de sus docentes (García et al., 2015).

En algunos países, incluido México, se ha generado una fuerte polémica relacionada con el papel que debe desempeñar la educación especial en el contexto de la educación inclusiva. En algunos trabajos se plantea que la educación especial es un antecedente remoto y superado de la educación inclusiva. Una postura distinta la menciona Cruz-Vadillo (2018), quien argumenta que entre la educación especial (EE) y la educación inclusiva (EI) no hay una relación de continuidad ni de antagonismo, sino de complementariedad.

REFERENTES CONCEPTUALES

Una de las dificultades para valorar el papel de la educación especial en el contexto de la educación inclusiva radica en las definiciones. Ainscow (2012) y Anderson (2019), por ejemplo, mencionan que en muchas regiones del mundo se identifica a la educación inclusiva como la atención del estudiantado con discapacidad en las escuelas regulares, mientras que en otras regiones se identifica como el ofrecimiento de una educación de calidad a todo el alumnado. Otra dificultad radica en que la implementación de la EI debe definirse de manera situada, esto es, en función de la localización y de los recursos de las escuelas, de la organización de los sistemas educativos, de los antecedentes de atención a la diversidad, las características de la comunidad, entre otros. Por lo anterior, es conveniente definir qué se entiende por educación especial, integración educativa y por educación inclusiva.

Educación especial: este concepto abarca tres dimensiones: a) es una disciplina científica; b) consiste en un conjunto de servicios de (re)habilitación de acuerdo con las distintas discapacidades; c) comprende a las escuelas de educación especial y a los servicios de apoyo que ofrecen las USAER en las escuelas regulares (García y Romero, 2019).

Integración educativa: en México, se definió como un proceso que implica la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares mediando tres condiciones: a) que estudie en las escuelas y aulas regulares; b) que se beneficie de las adecuaciones curriculares que precisa; c) que cuente con el apoyo del personal de educación especial (García et al., 2000). Así, en la integración educativa implementada en el país, resulta fundamental el apoyo de la educación especial.

Educación inclusiva: Booth y Ainscow (2000) la definen como el proceso que busca eliminar las barreras que enfrenta el alumnado para aprender y participar. Busca evitar la discriminación, exclusión y garantizar que todo el estudiantado tenga oportunidades de aprender, sin limitarse al estudiantado con discapacidad, de tal forma que incluye a quienes viven en grupos en condición de vulnerabilidad.

Con la revisión de los conceptos anteriores debe quedar claro que la integración educativa busca incorporar a las escuelas regulares al alumnado con NEE (con y sin discapacidad), tratando de que se le ofrezcan los apoyos individuales que requiera para aprender. En sentido estricto, no busca cambiar los sistemas educativos.

La educación inclusiva, por su parte, busca promover cambios en los sistemas educativos a fin de que las escuelas acepten a todo el alumnado sin distinción; pretende, asimismo, ofrecerle una educación de calidad, para lo cual busca eliminar los obstáculos que enfrenta para lograr sus aprendizajes (García, 2018).

Tomando en cuenta lo anterior, se puede afirmar que en México está vigente el proceso de integración educativa, aunque se hacen esfuerzos por implementar la educación inclusiva.

En este contexto de cambio de modelos, algunos investigadores internacionales señalan que la educación especial debe desaparecer pues, además de educar al alumnado en espacios segregados, en realidad no propone aportes a la enseñanza de las personas con discapacidades específicas (Lewis y Norwich, 2005). Otros investigadores consideran que la educación especial sí hace aportes significativos a la enseñanza de alumnos con discapacidad (Mintz y Wyse, 2015; Mitchell, 2014).

La educación especial se origina en el modelo médico. La educación inclusiva tiene como origen los derechos humanos. No son, entonces, procesos continuos ni antagónicos (Cruz-Vadillo, 2018). En este sentido, la existencia de uno de los procesos no implica la extinción del otro. Debe quedar claro, entonces, que no es posible desaparecer la educación especial como disciplina ni como conjunto de servicios de rehabilitación. Lo que se podría eliminar, en un afán por impulsar la inclusión y después de mejorar sustancialmente las condiciones y los recursos de las escuelas regulares, son las escuelas de educación especial, es decir, los CAM.

La presente investigación tiene el propósito general de indagar acerca de algunas condiciones en que trabajaban los profesionales de educación especial antes de la pandemia y durante la pandemia, con el fin de aportar información que, entre otras cuestiones, permita reflexionar sobre la pertinencia de mantener o eliminar a las escuelas de educación especial del país.

En el artículo se presenta, a continuación, el método utilizado, los resultados de los instrumentos aplicados, la discusión de dichos resultados, las conclusiones que se derivan del trabajo y las referencias.

MÉTODO

Se diseñó un estudio descriptivo, transversal (Hernández et al., 2014).

Población. Profesionales de educación especial de cinco estados de la República Mexicana: Colima, Querétaro, Tlaxcala, Estado de México y San Luis Potosí. Colima se localiza en la zona oeste del país, los estados restantes en la zona centro.

Muestra. Estuvo conformada por 1207 participantes en total, de los cuales 419 trabajaban en CAM y 788 en las USAER. El 84% eran mujeres y el 16% hombres. El muestreo fue no probabilístico, por oportunidad. En la Tabla 1 se presenta el número de participantes por estado y por servicio.

Tabla 1.

Número de las y los participantes por estado y por servicio (n= 1207)

Estado	Participantes		
	Subtotal/total	USAER	CAM
Colima	324	273	51
Querétaro	60	18	42
San Luis Potosí	293	183	110
Tlaxcala	59	27	32
Estado de México	471	287	184
Total	1207	788	419

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Se elaboraron formularios digitales para los profesionales de educación especial que trabajaban en las USAER y para los que trabajaban en CAM. Ambos formularios constaron de tres secciones con preguntas similares ajustadas a cada uno de los servicios. En la primera sección, se indagó sobre aspectos de identificación de los informantes y la escuela donde laboran (p. ej. formación, años de experiencia, cursos de actualización). En la segunda, se preguntó por la manera en que trabajaron antes y durante la pandemia, así como los principales retos que enfrentaron. En la tercera sección se preguntó por sugerencias para ayudar a compensar los posibles retrasos en los aprendizajes de los estudiantes. En las dos últimas secciones se hicieron algunas preguntas cerradas (p. ej. ¿las personas estudiantes con quienes trabajó contaban con evaluación psicopedagógica? Las opciones de respuesta eran: Sí, todos; la mayoría; solamente algunos; ninguno) y preguntas abiertas (p. ej. ¿Qué apoyos proporcionó la USAER a la planta docente para mejorar su práctica y lograr favorecer el potencial de todo su alumnado?). Estos formularios fueron sometidos a validación de contenido por parte de jueces expertos y a un piloteo, por parte de algunas personas docentes. En un trabajo previo en el que se utilizaron estos materiales, se describe su construcción (García et al., 2021).

Procedimiento

Se convocó a los profesionales de educación especial a participar mediante distintas estrategias. En Colima, la Secretaría de Educación Estatal envió los formularios al personal para que participara de manera voluntaria. En Tlaxcala, la investigadora responsable solicitó la participación de colegas y conocidos. En Querétaro, una supervisora solicitó la participación del personal de su área. En el Estado de México, uno de los autores dio una conferencia de manera virtual y pidió que a los participantes los invitaran a contestar el formulario respectivo. En San Luis Potosí, se organizaron seis conversatorios dirigidos a docentes de educación especial en los que se solicitó a los participantes que contestaran los cuestionarios.

Aspectos éticos

En los formularios se incluyó un apartado de consentimiento informado con la descripción del estudio, el carácter voluntario de la participación, el uso de la información de manera anónima para fines de investigación. También, se incluyó el contacto de los investigadores para resolver dudas, si las hubiera.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Sección 1. Información de los Participantes y la Escuela.

La mayoría de las personas participantes de ambas instancias (CAM y USAER) son mujeres, en proporciones muy parecidas (en CAM el 83%, en USAER el 87%). La planta docente de CAM es un poco mayor en edad que la de USAER (43.5 años la de CAM, 39.9 años la de USAER). La mayoría ha tomado un curso sobre educación inclusiva (75% de CAM, 74% de USAER) de alrededor

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

de 15 y 14 horas de duración. En promedio, en el ciclo 2019-2020, cada profesional atendió a 24 personas estudiantes y tuvo al menos una deserción.

De acuerdo con los datos de la Tabla 2, en los CAM hay un porcentaje importante (64%) de docentes frente a grupo (en USAER no existe esta figura, ni la de niñeras). En las USAER, predominan los docentes de apoyo (67%). La mayoría de los participantes (en especial de las USAER) trabaja en escuelas primarias y una menor proporción en escuelas preescolares y secundarias. Los profesionales de CAM cuentan con una formación ligeramente mayor a la de los USAER, aunque en ambas instancias, prevalece la licenciatura, seguida por la maestría y un mínimo de casos con doctorado.

Tabla 2.
Escolaridad y función de las y los participantes y nivel de la escuela en que laboran
(n= 1207)

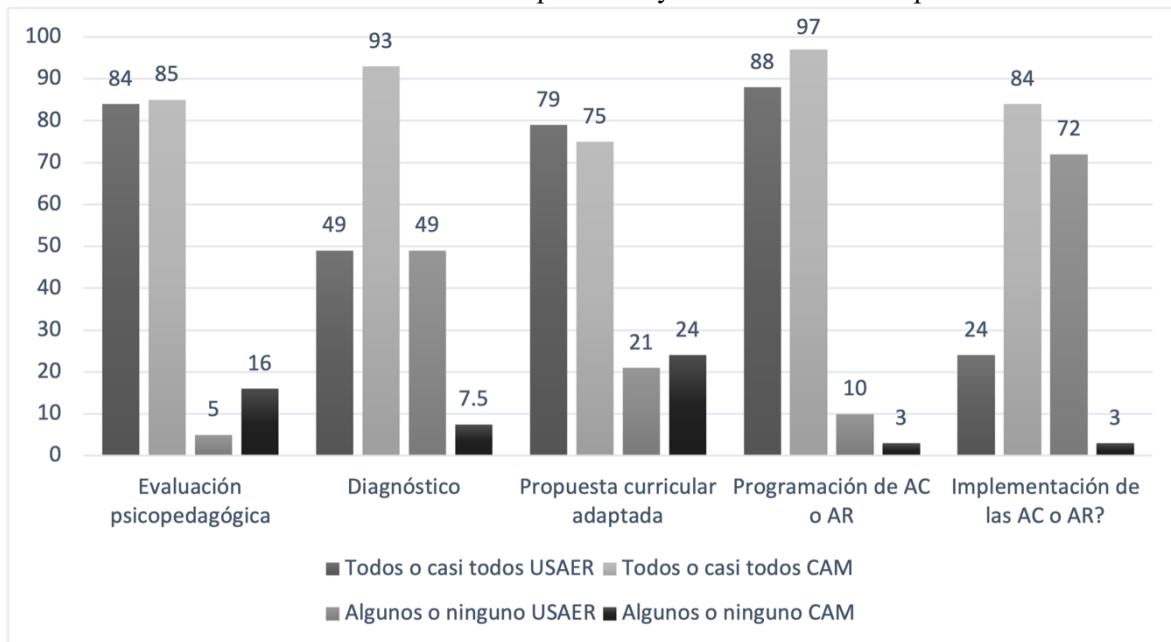
	CAM	USAER
<i>Escolaridad de los participantes (%)</i>		
Licenciatura	57	69
Estudios de maestría	13	9.5
Maestría concluida	19	19
Doctorado en proceso o concluido	3.5	1.8
<i>Función de los participantes (%):</i>		
Docente frente a grupo	64	0
Psicóloga/o	8.6	13
Maestra/o de comunicación	3	8.9
Trabajador/a social	5	5.6
Docente de apoyo	3.3	67
Niñeras	1.4	0
Director/a	5	5
Otro	8.8	0.3
<i>Nivel de la escuela (%):</i>		
Preescolar	22	16
Primaria	42	62
Secundaria	34	21

Fuente: Elaboración propia.

Sección 2.1 Forma de trabajo en las escuelas antes de la pandemia

Como se puede apreciar en la Figura 1, antes de la pandemia, todo o la mayoría del alumnado de ambos servicios contaba con evaluación psicopedagógica, con propuesta curricular adaptada y su planta docente programaba las adecuaciones curriculares (AC) o identificaba los ajustes razonables (AR) que se necesitaban. En lo que se nota una gran diferencia entre los dos servicios es en relación con el diagnóstico (expresado como categoría nosológica) y con la implementación de las AC o AR; a diferencia de los CAM, en las escuelas atendidas por USAER casi la mitad de los alumnos no contaba con diagnóstico o solamente algunos lo tenían. En sentido inverso, en los CAM, en general, sí se implementaban las AC o AR, mientras que en las USAER esta práctica se reportó como más variable.

Figura 1.
Atención al alumnado atendido por CAM y USAER antes de la pandemia



Fuente: Elaboración propia.

Un resultado destacable es que los profesionales de CAM y USAER consideran que una alta proporción del alumnado no está en la institución adecuada. Las personas profesionales de CAM mencionaron que el 28% de su alumnado debería estar en una escuela regular en vez del CAM, puesto que este alumnado cuenta con las habilidades para estudiar en la escuela regular o tiene un diagnóstico equivocado, ya que no presentan discapacidad (solo tienen dificultades de aprendizaje, rezago académico, problemas de conducta, problemas de lenguaje). En México, las condiciones mencionadas no son consideradas discapacidad. Por otro lado, el profesorado considera que las discapacidades motriz y auditiva que presentan algunas de las personas estudiantes no son tan severas como para interferir seriamente con sus aprendizajes. También aducen que en las escuelas regulares los rechazaban o sus padres y madres prefieren la escuela especial por problemas familiares o cuestiones económicas, además de no contar con apoyo de USAER. Por ejemplo, una directora de

CAM nivel primaria en zona urbana reporta que parte del alumnado: *“No tiene discapacidad ni algún trastorno y es capaz de desenvolverse efectivamente en una escuela regular” (ID2-1_32¹, 15 de noviembre de 2021).*

Por su parte, el 20% de los profesionales de la USAER consideró que algunas de las personas estudiantes que atendió deberían estudiar en algún CAM. Mencionan como razones que el alumnado presenta una discapacidad severa (discapacidad intelectual, autismo), que los ajustes que se hacen no son suficientes para sus necesidades o que necesita un ambiente especializado para estudiar. Al respecto, una maestra de comunicación de una primaria urbana comentó que algunos de sus alumnos: *“Presentan barreras para el aprendizaje (sic) y no pueden adquirir la currícula de primaria y deben de estar en un Centro de Atención Múltiple presentando la PCA (Propuesta Curricular Adaptada) del alumno” (ID1-1_118, 26 de noviembre de 2021).*

Sección 2.2 Prácticas durante la pandemia:

La planta docente de ambas instituciones mencionó que trabajó principalmente enviando las actividades para su alumnado mediante WhatsApp (50%). A continuación, se presentan las especificidades de trabajo por tipo de servicio.

Profesionales de CAM. La estrategia que mejor les funcionó con su alumnado fue trabajar con las MyP. Las estrategias que menos les funcionaron fueron trabajar directamente con las personas estudiantes, con MyP y con las maestras/os, en ese orden. El 57% mencionó que las familias sí apoyaron a sus hijos para la realización de sus actividades académicas, el resto señaló que no lo hicieron.

Las principales dificultades que enfrentaron en su trabajo, durante la pandemia, fueron la falta de recursos de las familias para conectarse a internet y las dificultades de las MyP para apoyar a sus hijas/os en la realización de sus actividades; además, reportaron sentirse muy cansados por el exceso de trabajo.

En su mayoría, las y los profesionales de CAM evaluaron al estudiantado principalmente mediante la entrega de trabajos; algunos, sin embargo, mencionaron que solamente repitieron las calificaciones del ciclo anterior. Al final del ciclo escolar, la mayoría de las personas docentes (54%) consideró que el rendimiento académico de su estudiantado fue malo o muy malo y una proporción alta (43%) lo calificó como regular.

Profesionales de las USAER. En las USAER, las y los profesionales mencionaron que atendieron a las personas estudiantes fundamentalmente mediante actividades que mandaban a las MyP vía WhatsApp o bien mediante la entrega de copias de dichas actividades. Las estrategias que mejor les funcionaron fueron trabajar con la planta docente y las MyP; la estrategia que menos funcionó fue trabajar directamente con el estudiantado en la revisión de contenidos académicos.

Un tercio mencionó que las MyP de familia sí apoyaron académicamente a sus hijas e hijos durante la pandemia; la mayoría (70%) reportó apoyo esporádico y, unos cuantos (3%), ausencia de apoyo. La mayoría (82%) consideró que el alumnado se vio muy afectado por la pandemia en el plano académico, el resto consideró que la afectación fue leve o inexistente.

Los mayores problemas que enfrentaron las personas estudiantes para estudiar durante la pandemia fueron la falta de recursos para conectarse a internet o ver los programas de televisión y las

¹ ID= Primer número: estado (1= Colima; 2= Querétaro; 3= San Luis Potosí; 4= Tlaxcala; 5= Estado de México); segundo número: 1= USAER; 2= CAM; tercer número: número de lista.

dificultades de las MyP para apoyarlos académicamente en la realización de las actividades que les enviaron sus docentes. Las y los profesionales se sintieron muy frustrados por la falta de resultados académicos de su estudiantado, a pesar de que trabajaron mucho.

Al igual que en el CAM, los profesionales manifestaron que evaluaron a su estudiantado mediante trabajos escritos o simplemente repitiendo la calificación del grado anterior.

Los profesionales de la USAER apoyaron a la planta docente mediante una variedad de estrategias: asesoría y acompañamiento constante (incluso durante las clases que dieron las personas docentes en línea), sugerir estrategias de trabajo, adecuación de materiales, sugerencias de ajustes y adecuaciones, sugerencias de actividades específicas a las necesidades académicas y socio-emocionales de su estudiantado, sugerencias de ajustes a la programación y evaluación, todo lo anterior, fundamentalmente, para el alumnado con NEE. Por ejemplo, una maestra de apoyo comentó al respecto que: *“les apoyé (a los maestros) en la planificación de actividades, videollamadas, trabajo con los alumnos, estuve en constante comunicación, hice observaciones de los alumnos en cuanto a sus avances, se enviaron actividades de cada área” (psicología, trabajo social, comunicación) (ID1-1_220, 3 de noviembre de 2021)*. Otra maestra de apoyo dijo: *“los docentes no quisieron hacerse cargo del trabajo de los alumnos (con NEE), por lo que sugirieron que USAER enviara las actividades con sus adecuaciones de manera directa a los alumnos” (ID1-1_131, 2 de diciembre de 2021)*.

En contraste con los profesionales de CAM, al final del ciclo escolar, solo el 12% de las y los participantes reportó que el rendimiento de su alumnado fue muy bueno o bueno, y el resto (88%) que fue malo o muy malo.

Sección 3. Sugerencias para compensar el rezago educativo ocasionado por la pandemia

Los profesionales ofrecieron varias sugerencias coincidentes. En las secciones siguientes se presentan algunas respuestas ilustrativas de las propuestas realizadas en cada tipo de servicio.

Participantes de CAM. Los profesionales de CAM sugieren diversas actividades y estrategias para mejorar el nivel académico del alumnado. Un instructor señaló lo siguiente: *“Actividades de motivación y reconocimiento para padres de familia para que ayuden a sus hijos a cumplir sus tareas” (Instructor de taller ID1-2_27, 29 de octubre de 2021)*. Una trabajadora social comentó que: *“Realmente los padres de familia brindarían tiempo de calidad a sus hijos y no vean la escuela como una guardería” (Trabajadora social ID1-2_32, 21 de octubre de 2021)*. Una psicóloga mencionó: *“Favorecer su seguridad personal y retomar sus necesidades socioemocionales” (Psicóloga ID 2-2_43, 24 de septiembre de 2021)*

Participantes de USAER. Sugieren que, para mejorar el rendimiento académico del estudiantado:

Se ofrezca más apoyo por parte de las familias, a las que se debe sensibilizar y dotar de medios tecnológicos. Una maestra de apoyo contestó: *“brindar atención y apoyo en el área socio-emocional tanto a padres como a alumnos” (ID6-1_506, 6 de diciembre de 2021)*. Con respecto a las actividades de reforzamiento y bajar el nivel de exigencia de las actividades, una maestra de comunicación señaló: *“continuar trabajando de manera colaborativa con los maestros de aula regular y los padres de familia para dar sistematicidad a las actividades diversificadas que permitan el logro de los aprendizajes de acuerdo al proceso de cada alumno” (ID6-1_454, 19 de noviembre de 2021)*.

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

Que las personas docentes ajusten su metodología (planeación, ajustes razonables o adecuaciones curriculares y evaluación) y centrarse más en los aprendizajes de su alumnado. Una maestra de apoyo dijo lo siguiente:

Nosotros como docentes de USAER, [debemos] tener como principal objetivo que el alumno adquiera los aprendizajes, porque desde la perspectiva de la integración, ese trabajo en colaboración lo tendría que hacer el docente frente a grupo pero, debido a infinidad de situaciones no se puede, entonces considero que por ahora [debemos] trabajar directamente con los alumnos. (ID6-1_369, 10 de septiembre de 2021)

DISCUSIÓN

El estudiantado mexicano, particularmente quienes presentaban NEE, recibió una educación muy deficiente durante la pandemia por COVID-19, lo cual fue causado por las condiciones en que se desarrolló el trabajo académico. A continuación, de acuerdo con los objetivos de la investigación, se discutirán las respuestas de los profesionales de USAER y de CAM en relación a las condiciones en que realizaron su trabajo antes y durante la pandemia y algunas reflexiones sobre la pertinencia de mantener o eliminar a las escuelas de educación especial del país.

Un primer resultado que llama la atención es que una quinta parte de los profesionales de USAER y casi un tercio de los profesionales de CAM consideran que algunas alumnas y alumnos deberían estudiar en las escuelas especiales o regulares, respectivamente. Se podría pensar que estas opiniones se basan en el desconocimiento sobre lo que implica la educación inclusiva, esto es, que todo el alumnado debe estudiar en las escuelas comunes, sin excepción (Calderón-Almendros y Echeita-Sarrionandia, 2022). Sin embargo, estos profesionales trabajan cotidianamente con alumnado tanto con NEE con y sin discapacidad y lo conoce ampliamente, también conocen a sus familias y las instituciones respectivas, por lo que su opinión amerita un análisis más cuidadoso, respetuoso de su experiencia y conocimientos (Araneda y Parra, 2020).

Desde la academia, la investigación o desde la administración es fácil decir que todo el alumnado debe estudiar en las escuelas regulares. Sin embargo, un análisis situado de los procesos que se dan en las escuelas permitiría entender que, en algunos casos, las necesidades del alumnado con una discapacidad muy severa rebasan las posibilidades de apoyo de la escuela regular (situación muy frecuente en las escuelas mexicanas de nivel básico), por lo que probablemente estudiaría mejor en una escuela especial, pues de otra forma incluso se estarían violando sus derechos humanos (Cigman, 2007).

De la misma manera, desde hace tiempo se sabe que existen personas estudiantes en los CAM que no presentan discapacidades severas y cuyas sus necesidades podrían ser cubiertas por la escuela regular, pero que sus padres prefieren la escuela especial, sea porque en el CAM hay menos estudiantes, lo cual implica que el personal docente y administrativo conoce mejor a todos y establecen relaciones cercanas y de cariño (aunque en el plano académico no haya buenos resultados), o porque en las escuelas regulares a veces los hostigan o los discriminan (García, et al., 2009).

En la investigación se identificó que, antes de la pandemia, la mitad de las y los alumnos con NEE atendidos por la USAER contaba con un diagnóstico (expresado en alguna categoría nosológica), en comparación con el 90% del alumnado de CAM, lo cual probablemente se deba a que los CAM desarrollan algunas prácticas asociadas con el modelo médico, por lo que hacen

evaluaciones en la que se enfatiza dicho diagnóstico, mientras que el personal de las USAER hace evaluaciones orientadas a identificar las NEE, más que las categorías diagnósticas, aunque después no siempre se satisfagan dichas necesidades mediante las AC (García y Romero, 2016a). Además de un mayor interés por identificar las NEE, el personal de las USAER enfrenta retos importantes para hacer un diagnóstico preciso, por ejemplo por la ausencia de especialistas, exceso de trabajo, falta de procedimientos claros y falta de participación de docentes y familias en el proceso (MEJOREDU, 2022a).

En relación con las situaciones que se vivieron durante la pandemia, las dificultades que encontró el alumnado del CAM y de las escuelas regulares con apoyo de las USAER fueron muy parecidas a las enfrentadas por el resto del alumnado; estas son, entre otras, las enormes carencias para conectarse a videoconferencias, la falta de comunicación directa con sus docentes, la falta de contacto con sus compañeros, la carencia de espacios suficientes para estudiar y que sus MyP tuvieran muchas dificultades para apoyarlos en la realización de las actividades académicas que sus docentes les enviaban por WhatsApp (García, et al., 2021; MEJOREDU, 2022a).

Desde antes de la pandemia, el alumnado, en general (sin necesidades educativas especiales), presentaba serias deficiencias en sus aprendizajes al ser evaluados con pruebas estandarizadas. Solamente el 1% lograba un desempeño situado en los niveles más altos, mientras un 35% no alcanzaba los niveles mínimos en la evaluación de PISA (evaluación que ya no se realizó en 2022 y que no se sabe si se volverá a aplicar). Después de la pandemia, el alumnado enfrentó importantes pérdidas de aprendizaje, hasta de dos años (MEJOREDU, 2023). La pobreza de aprendizaje fue de entre 15 y 28% y de matemáticas entre 29 y 30% (Hevia et al., 2022). Además, hubo un deterioro en la salud de las personas estudiantes, reflejado en sobrepeso y obesidad, incremento de la violencia intrafamiliar y mayores problemas de salud mental (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2021). La deserción fue muy alta. Después de la pandemia, en los dos últimos años, no regresaron a la escuela 1,139,571 estudiantes, 656 mil 72 en 2020-2021 y 483 mil 499 en 2021-2022. Más de la mitad del alumnado que dejó la escuela cursaba preescolar y 35% primaria (SEP, 2023).

Los profesionales de CAM valoraron los aprendizajes de su estudiantado de una manera menos desfavorable de lo que lo hicieron los profesionales de USAER (señalaron que un poco más de la mitad de los alumnos alcanzó un rendimiento académico malo o muy malo, mientras que el porcentaje ubicado en la misma situación por los de la USAER fue de casi el 90%); lo anterior, probablemente, obedece a la influencia del modelo médico, lo que se refleja en un menor énfasis en la realización de actividades académicas. Esto lo confirma MEJOREDU (2022b): “se identifica que en los CAM persisten prácticas de enseñanza específicas por tipo de discapacidad, que responden a modelos de atención centrados en las deficiencias” (p. 22).

También, se encontró que, en opinión de los participantes, un poco menos del 60% de las familias del estudiantado de CAM apoyó a sus hijas/os, lo que contrasta con menos de la tercera parte que apoyó a las y los estudiantes de USAER; esto, probablemente, se debe a que las actividades que enviaron los profesionales de CAM fueron menos desafiantes que las enviadas por los de la USAER. Además, de acuerdo con el INEGI (2020), este porcentaje es muy inferior al de los niños sin NEE, a quienes durante la pandemia un 77% de sus familiares (principalmente sus madres) ofreció apoyo.

En cuanto a las sugerencias para mejorar el rendimiento académico de las y los estudiantes, los profesionales de CAM y USAER coincidieron en que se deben trabajar aspectos socioemocionales y reforzar los aprendizajes académicos; los profesionales de CAM piden más apoyo para las MyP, mientras en USAER se pide bajar el nivel de exigencia y poner en práctica las adecuaciones

curriculares o los ajustes razonables (diversificar la metodología, por ejemplo). Los profesionales de USAER mencionaron que muchos de ellos se encargaron no solo de asesorar a la planta docente durante la pandemia, sino que se encargaron directamente del trabajo con las y los alumnos con NEE, de tal forma que las personas docentes de las escuelas regulares se pudieran encargar del alumnado sin NEE. En estas sugerencias también se puede ver una mayor preocupación de las USAER por cuestiones académicas.

El asunto de los aprendizajes académicos requiere de una mayor reflexión y discusión. Los profesionales de CAM necesitan fundamentar sus prácticas en el modelo interactivo o social de la discapacidad, pues su alumnado podría (y debería) aprender contenidos académicos, de tal forma que muchos de ellos pudieran reinsertarse en el sistema regular. Sin embargo, no es un logro menor que estas y estos alumnos asistan a sus escuelas con gusto, que convivan y aprendan a relacionarse entre ellos, así como con la planta docente. Por su parte, las y los profesionales de USAER realizaron un trabajo fundamental durante la pandemia en la atención de los alumnos con NEE con y sin discapacidad, pues evitaron que las afectaciones del estudiantado fueran más graves, esto confirma los resultados de García et al. (2021) y de García et al., (2022).

También, cabe reflexionar sobre la importancia que los profesionales de CAM y USAER dan a la colaboración de las MyP. Esta colaboración fue imprescindible durante la pandemia y es muy necesaria durante la presencialidad aunque, al mismo tiempo, la labor docente no debería supeditarse a dicha colaboración.

Con base en lo ya discutido, los autores piensan que no es posible ni deseable eliminar en el corto plazo a las escuelas de educación especial, las cuales serán necesarias en tanto las escuelas regulares carezcan de los recursos indispensables para atender a todo el estudiantado (lo que implicaría, entre otras cosas, que las escuelas regulares contaran con el apoyo de educación especial), además, se ve muy difícil que pronto obtengan dichos recursos. Esto requiere que en el país se defina claramente la política relacionada con la educación inclusiva y con las escuelas de educación especial, pues solo se cuenta con un proyecto llamado Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), en el que no define con claridad dicha política; además, no se ha aprobado y, por tanto, no se cuenta con recursos para promoverla.

Un comentario final de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Unesco, 2020): “más que nunca, tenemos la responsabilidad colectiva de apoyar a los más vulnerables y desfavorecidos, contribuyendo a subsanar las brechas sociales persistentes que amenazan nuestra humanidad común” (p. 7). En el caso de México, urge apoyar a todo el estudiantado (particularmente al que presenta NEE) para que logre los aprendizajes perdidos. Asimismo, se necesita hacer algo por las niñas, niños y adolescentes que no han regresado a la escuela, de no hacerlo, corren el riesgo de permanecer fuera del sistema educativo.

CONCLUSIONES

En los CAM persisten fuertes influencias del modelo médico, lo que se evidencia en el alto porcentaje de estudiantes con un diagnóstico nosológico y en prácticas orientadas a la (re)habilitación, mientras que en las USAER disminuye de manera importante el porcentaje de alumnos con diagnóstico y el alumnado comparte con el resto de los alumnos las actividades académicas. Ambos grupos de profesionales asumen que la asistencia del alumnado a una escuela regular o especial depende más de la severidad de la discapacidad que de las condiciones que prevalecen en las escuelas regulares, visión que limita la exigencia de mejores condiciones para estas últimas escuelas.

La pandemia afectó severamente la vida de las familias de las alumnas y alumnos. A la mayoría de las NNyA les afectó en sus aprendizajes escolares, en su socialización y en aspectos socio-emocionales, lo cual fue más marcado para la niñez con discapacidad y en condiciones de pobreza. El presente trabajo confirma lo que se ha encontrado en trabajos previos: el apoyo brindado al estudiantado con NEE con y sin discapacidad por parte de las USAER es fundamental y también lo fue durante la pandemia, aunque no logró impedir que presentara serios retrasos en sus aprendizajes académicos (al igual que pasó con el alumnado sin estas NEE). Por su parte, el personal del CAM también hizo su aporte en la educación del estudiantado con NEE con y sin discapacidad.

Los resultados anteriores deben contribuir a la reflexión sobre el tema de la desaparición de las escuelas de educación especial. Para los autores, los datos del estudio indican que las escuelas especiales serán imprescindibles en México en tanto algunas escuelas regulares no acepten atender a esta población y no cuenten con los recursos humanos y materiales necesarios para ofrecerles una educación de calidad.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-4.pdf>
- Anderson, B. (2019, 29 de marzo). ¿Inclusión o escuelas especiales para alumnos con discapacidad? *Periódico Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/reforma-educativa-inclusion-escuelas-especiales-alumnos-discapacidad>
- Anderson, B. (2022, 24 de enero). En 2021, cada día 4 mil alumnos abandonaron sus estudios; aquellos con discapacidad tuvieron mayor incidencia. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/sociedad/educacion-2021-alumnos-maestros-evaluacion>
- Araneda, N. y Parra, J. (2020). *El profesor frente a la inclusión en contexto virtual. Retos y contradicciones educativas en una pedagogía por, para y con el estudiante*. En N. Areneda y J. Parra (Eds.). *Educación e inclusión en pandemia*. (pp. 15-29). Nueva Miranda Ediciones. <http://www.agapasm.com.br/Artigos/Educacion%20e%20Inclusion%20en%20pandemia.PDF>
- Banco Mundial. (2022a, 19 de septiembre). El aprendizaje está en crisis: Dar prioridad a la educación y las políticas eficaces para recuperar el aprendizaje perdido. *Banco Mundial*. https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2022/09/16/learning-in-crisis-prioritizing-education-effective-policies-to-recover-lost-learning?cid=ECR_E_NewsletterWeekly_ES_EXT&deliveryName=DM154567
- Banco Mundial. (2022b, 16 de septiembre). Mi Educación, Nuestro Futuro. *Banco Mundial*. <https://www.bancomundial.org/es/region/lac/brief/mi-educacion-nuestro-futuro>
- Berrocal, C. S., Flores, V. R., Montalvo, W. y Flores, M. L. (2021). Entornos distribuidos de aprendizaje ubicuo en tiempos de pandemia: una realidad educativa en educación básica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(3), 1-22. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2628>

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Calderón-Almendros, I. y Echeita-Sarrionandia, G. (2022). Inclusive Education as a Human Right [Educación inclusiva como un derecho humano]. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>
- Cigman, R. (2007). A question of universality: inclusive education and the principle of respect [Un asunto de universalidad: educación inclusiva y el principio del respeto]. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 775-793. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00577.x>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/hallazgos-indicadores2021.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2022a). *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias*. MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/eval_diagnostica-usaer-primarias.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2022b). *Prácticas inclusivas en aulas de los Centros de Atención Múltiple*. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/intervencion-inclusivas-docentes-servicio-eb.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2023). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023*. MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/Informe_diagnostica.pdf
- Cortés, J. L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(6), 1-11. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>
- Cruz-Vadillo, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad, Revista de Educación*, 13(2), 251-261. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6485582>
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En J. Girón, (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 39-46). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Del Moral, L. y Larkins, C. (2020). Construyendo sobre arcoíris: apoyando la participación de niños, niñas y adolescentes en la configuración de respuestas al COVID-19. *Sociedad e Infancias*, 4, 275-277. <https://doi.org/10.5209/soci.69651>
- Educación con rumbo. (2022, 26 de julio). 1.4 millones de estudiantes dejaron la escuela en pandemia. *Expansión política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2022/07/26/educacion-con-rumbo-1-4-millones-de-estudiantes-dejaron-la-escuela-en-pandemia>
- Erades, N. y Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 27-34. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2041>

- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, *11*(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>
- García, I. y Romero, S. (2016a). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. CEMEJUS-UASLP.
- García, I. y Romero, S. (2016b). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar de estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, *20*(1), 1-26 <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.1>
- García, I. y Romero, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la atención a la diversidad en México y situación actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *13*(2), 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200123>
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, T. y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Secretaría de Educación Pública/ Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- García, I., Márquez, N. G., Rubio, S., Saldívar, A. y Romero, S. (2022). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales en pandemia. Perspectivas de las madres y padres. *Psicogente*, *25*(48), 1-25. <https://doi.org/10.17081/psico.25.48.5631>
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. J. y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, *15*(3), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>
- García, I., Romero, S. y Flores, V. J. (2021). COVID-19: condiciones de estudio, estado emocional y aprendizajes escolares de alumnos con necesidades educativas especiales. *MLS Inclusion and Society Journal*, *1*(1), 76-92. <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/1050>
- García, I., Romero, S., Motilla, K. y Zapata, C. (2009). La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *9*(2), 1-21. <https://biblat.unam.mx/es/revista/actualidades-investigativas-en-educacion/articulo/la-reforma-fallida-de-los-centros-de-atencion-multiple-en-mexico>
- Gobierno de México. (2022). *Información General*. Covid 19, México. <https://datos.covid-19.conacyt.mx/>
- Gobierno de México. (s.f.). *Datos*. Exceso de mortalidad en México. <https://coronavirus.gob.mx/exceso-de-mortalidad-en-mexico/>
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hevia, F., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A. y Calderón, D. (2022). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico [Estimación de las pérdidas fundamentales de aprendizaje y pobreza de aprendizaje relacionadas con la pandemia por el COVID-19 en México]. *International Journal of Educational Development*, *88*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102515>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIDED) 2020*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>
- Lewis, A. y Norwich, B. (2005). *Special Teaching for Special Children? [¿Enseñanza especial para niños especiales?]*. Open University Press.
- Mintz, J. y Wyse, D. (2015). Inclusive pedagogy and knowledge in special education: addressing the tension [Pedagogía y conocimientos inclusivos en educación especial: abordando la tensión]. *International Journal of Inclusive Education*, 19(11), 1161-1171. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1044203>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies [Lo que realmente funciona en Educación Especial e Inclusiva. Usar estrategias de enseñanza basadas en evidencias]*. Routledge.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [Unesco]. (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación, todos sin excepción*. Unesco. https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018). *Resultados de Talis 2018*. OCDE. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_MEX_es.pdf
- Pérez, E. A., Ortega, H. M., Bañuelos, F. M., Gómez, A. y Meléndez, A. (2021). Educación inclusiva con alumnos regulares y con necesidades educativas especiales en el aula. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(1), 169-186. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/622>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2021). COVID-19 y educación en México: primeras aproximaciones de una desigualdad agudizada. PNUD. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-07/COVID19%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20M%C3%A9xico.pdf>
- Ramírez, A. (2020). Reflexión respecto a la equidad educativa en México durante el periodo Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-14. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12806/12592>
- Romero, S., García, I., Rubio, S., Martínez, A. y Flores, V. J. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.itee>
- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I. y Fletcher. T. (2019). The Evolution of Inclusive Education in Mexico: Policy, Settings, Achievements and Perspectives [La evolución de la educación inclusiva en México: políticas, escenarios, logros y perspectivas]. En M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas y A. J. Artiles (Eds.). *The SAGE Handbook on Inclusion and Diversity in Education*. (pp. 509-523). SAGE.
- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I., Flores, V. J., Martínez, A. y Rubio, S. (2022). Rendimiento académico de alumnos con NEE atendidos por educación especial y educación regular. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 164-182. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/715>

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

- Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E. y Infante, S. (2021). ¿Es siempre exitosa la inclusión educativa? Resultados comparativos del sistema regular y especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 55-73. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100055>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. SEP. <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/libromorado.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Orientaciones para los directivos escolares 2023*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Orientaciones-para-directivos-escolares-2023.pdf>
- Seusan, L. A. y Maradiegue, R. (2020). *Educación en pausa. Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>
- Toribio, L. (2022, 27 de marzo). Los maestros son víctimas de COVID-19. *Excelsior*. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/los-maestros-son-victimas-de-covid-19/1506262>
- Van der Graaf, L., Dunajeva, J., Siarova, H. y Bankauskaite, R. (2021). *Education and Youth in Post-COVID-19 Europe—Crisis Effects and Policy Recommendations* [Educación y juventud en la Europa posterior a la COVID-19: efectos de la crisis y recomendaciones de políticas]. European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/690872/IPOL_STU\(2021\)690872_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/690872/IPOL_STU(2021)690872_EN.pdf)