

El trato inclusivo con alumnos con TDAH (Trastorno por déficit de atención e hiperactividad) antes y después de la pandemia

Por María Gloria Gallego-Jiménez, Luis Manuel Rodríguez Otero y María Marco de la Rosa

María Gloria Gallego-Jiménez. Doctora en Educación. Docente-investigador de la Facultad de Educación en San Pablo CEU (Madrid). Miembro del equipo de investigadores de Arquitectura Inclusiva de la propia facultad

Luis Manuel Rodríguez Otero. Doctor en Trabajo Social. Docente-investigador de la Facultad de Trabajo Social de Culiacán de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México con nivel 1.

María Marco de la Rosa. Maestra en Primaria en el colegio Pineda (Barcelona). Máster en educación inclusiva.

Introducción

Existen muchas publicaciones recogidas en torno a las consecuencias en el aprendizaje producidas por la expansión del COVID-19, así como las diferentes repercusiones que ha tenido esta pandemia según el aspecto que abordemos: por ejemplo, las consecuencias del uso de la mascarilla durante mucho tiempo (Scheid et al., 2020); el permanecer en un estado de alarma impuesto por los gobiernos de los diferentes Estados de forma prolongada (Carlucci et al., 2020; Salmerón et al., 2020, D'Ambrosio et al., 2020); el avance de la vacuna con una repercusión positiva en la baja mortalidad (French et al., 2020; Urashima et al., 2020); la utilización del e-learning y nuevas plataformas en las universidades (Shahzad et al., 2020); las repercusiones que ha causado en los niños la pandemia (Cachón-Zagalaz et al., 2020), las vivencias que han quedado reflejadas en la convivencia de la familia (Evans et al., 2020); los nuevos ámbitos familiares que generó la pandemia para superar la angustia y la ansiedad de los niños para luego incorporarse al colegio (Ramkissoon, 2020 y Sá Filho et al., 2020).

Según los estudios de Navas et al. (2020), el confinamiento ha tenido efecto en la actividad diaria de las personas con algún tipo de discapacidad intelectual; de hecho, “el 52% afirmó haberse adaptado a la educación a distancia frente a un 46 % que había experimentado dificultades” (p. 28). Entre otras, observaron que existían problemas de atención y concentración cuando se conectaban vía online.

Moreno-Correa (2020) destaca la desmotivación detectada en parte del alumnado como en el profesorado debido a la carencia de contacto con los otros compañeros por las clases virtuales. También Porlán (2020) afirma que las carencias socio-afectivas provocadas por las pantallas y el feedback de los aprendizajes ha generado mayores posibilidades de reducir la motivación y acrecentar cierto bloqueo en la enseñanza-aprendizaje.

El proceso de pasar de una enseñanza presencial a la virtual ha sido un aspecto negativo para el alumnado de primaria ya que ha habido una inadecuada gestión de las emociones y de las

habilidades sociales (Trujillo et al., 2020 y Abellán, 2021). En concreto, el alumnado que padece alguna dificultad educativa (ANEE) ha podido sufrir una desatención al hacer todo de forma online y en general ha costado recuperar rutinas educativas.

En concreto, UNESCO (2020) y la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26 y 27) persiguen que todo niño disponga del derecho a recibir educación escolar y se fomente la inclusión mediante la adaptación del curriculum para cada alumno teniendo en cuenta la equidad, la personalización y esos tres principios que determinan la inclusión: presencia, participación y progreso, que se mide con el aprendizaje de forma personalizada (Echeita, 2020; Ainscow, 2001; Ainscow y West, 2008; Stainback y Stainback, 1999). Todo ello conlleva la transformación de las aulas y a que las instituciones educativas deban garantizar una inclusión real.

La educación inclusiva involucra a todas las personas que formen parte de una comunidad educativa (padres, alumnos, profesores y personal no docente). Por este motivo, el enfoque que el docente exprese en el aula en relación a la educación inclusiva, afectará al aula en su conjunto. Autores como Parrilla, (1992) y Muntaner, (1999) indican cómo la educación inclusiva implica incluir a todo alumnado, acogerlo, dar acogida sin discriminar ni olvidar a aquellos alumnos que presenten riesgos de exclusión. Esto implica disponer de autonomía pedagógica para elaborar, implicar diferentes tipos de metodologías y tener programas de inclusión que ayuden y garanticen la diversidad del alumnado (Casanova, 2020). De hecho, Zambrano et al. (2019) indican que cualquier docente o persona que esté implicada en la enseñanza debe pensar cuál es el mejor proceso de aprendizaje para cada alumno teniendo presente las dificultades y la personalización que cada alumno tendría que recibir.

Por lo tanto, la educación inclusiva intenta dar respuesta a la diversidad de todo tipo de alumnado. Ainscow et al., (2006) y Clough y Corbett, (2000) indican cómo el docente no solo tendrá en cuenta la metodología de aprendizaje sino todo el entorno que envuelve al alumno, que incluye: un enfoque ecológico, el medio social y lo afectivo. Esos enfoques inclusivos tendrán presente la atención a la diversidad. Serrano-Sánchez et al. (2021: 330) recoge cuatro posibles enfoques, de los que se podrían sintetizar los encuadres atendiendo a la diversidad:

a) Curricular: estará centrado en superar barreras de aprendizaje, facilitar todo tipo de metodología llevando a cabo evaluaciones asequibles, una buena organización de la clase para facilitar agrupamientos diversos, recursos y tiempo.

b) Marco escolar: comporta a una mejora en la organización del centro y con ello fomentar esa participación de todo el colegio, evitar posibles barreras ya sean arquitectónicas o económicas, incentivar la formación en el profesorado, acompañar al alumno demostrando empatía y ciertas cualidades personales que ayuden.

c) Psicopedagógico: centrado en alumnos de riesgo a exclusión social, supondrá acoger y seguir con el ANEAE¹ o bien ANEE². En este aspecto, González et al. (2019) destaca la importancia de esos ANEE y ANEAE para reconducir algunos aspectos conductuales que se generaron en la pandemia.

d) Basado en valores: destacará los principios que fomenten la igualdad de oportunidades, los Derechos Humanos y promuevan ciertas cualidades personales por parte de la comunidad educativa, como la empatía y el buen trato para superar diferencias.

1 ANEAE: Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

2 ANEE: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

A través del estudio intrínseco de caso, el objetivo de este trabajo es indagar sobre las actuaciones de profesores y psicopedagogas en su quehacer educativo para la promoción de la escuela inclusiva, tanto antes como después del COVID-19. En concreto, nos hemos planteado dos preguntas:

1. ¿Qué intervenciones se han desarrollado antes y después de la pandemia para facilitar el enfoque inclusivo?
2. ¿Cómo han sido estas actuaciones antes y durante la pandemia con los ANEE?

Metodología

Se llevó a cabo una investigación cualitativa y descriptiva (Salgado, 2018), partiendo del paradigma interpretativo, una perspectiva epistemológica subjetivista a través de un diseño fenomenológico (Anguera, 2020).

Participantes

Se realizaron entrevistas estructuradas a 9 sujetos seleccionados mediante un muestreo por conveniencia: 3 psicopedagogas, 3 maestras que ejercían como tutoras de 6º de Primaria y 3 alumnas con diagnóstico TDAH, todas ellas adscritas a un CEIP³ de Hospitalet de Llobregat (Barcelona).

Tabla 1.

Características sociodemográficas de la muestra

Participante	Edad	Género	Etapa Educativa	Procedencia geográfica	Años en la dirección
P1	35	Mujer	Primaria-ESO-Bachillerato	Lleida	12
P2	40	Mujer	Primaria-ESO-Bachillerato	Barcelona	1
P2	24	Mujer	Primaria-ESO-Bachillerato	Barcelona	4
T1	32	Mujer	Primaria	Barcelona	10
T2	30	Mujer	Primaria	Badalona	8
T3	45	Mujer	Primaria	Esplugues	20
A1	11	Mujer	Primaria	Toulouse	-
A2	11	Mujer	Primaria	Ecuador	-
A3	11	Mujer	Primaria	Barcelona	-

Fuente: Elaboración propia.

3 CEIP. Colegio de Educación Infantil y Primaria.

Instrumentos de recolección de datos

Las entrevistas semiestructuradas realizadas a las profesionales incluían cuestiones relativas a las funciones del equipo psicopedagógico en el centro escolar y las nuevas prácticas de intervención en la pospandemia. Se recopiló información sobre el cómo se atendía a la diversidad antes, durante y después de pandemia en las alumnas de 6º de Primaria. Se realizaron las entrevistas que se abordaron con dos metacategorías: por un lado, el imaginario sobre el enfoque inclusivo y por otro lado, las experiencias sobre la atención a la diversidad. Respecto a las entrevistas realizadas con el alumnado, se indagó sobre las experiencias escolares en el marco previo, durante y el posCOVID, ciñéndonos a cinco preguntas concretas (Anexo).

Se llevó a cabo un proceso de categorización emergente en cada una de las preguntas formuladas para el análisis de los datos. Las entrevistas realizadas a los adultos contenían siete preguntas de carácter abierto en las que se formulaban cuestiones referentes a las funciones, actividades, proyectos e implicación con la educación inclusiva y la atención al ANEE (ver Anexo).

El proceso de categorización se basó en las siguientes fases, (i) comparación de sucesos aplicables para cada categoría, (ii) integración de las categorías y sus propiedades, (iii) delimitación de la teoría y (iv) redacción de la teoría. También se siguió un procedimiento de codificación, de definición del sistema de categorías y de análisis e interpretación de datos, así como el contraste de los resultados con la literatura existente para garantizar la confirmabilidad (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En la realización del estudio se utilizaron los principios de la declaración de Helsinki. Por este motivo se excluyeron los datos identificativos de cada participante, asignando un código a cada una: “P” las psicopedagogas; “T” tutoras y “A” alumnas.

Análisis de datos del CEIP (Pineda)

En cuanto a la muestra recogida, se ha tenido en cuenta la edad, los años de experiencia y de formación académica de los adultos. El hecho de disponer de una muestra de 9 sujetos nos permite conocer de forma particular cuáles eran las necesidades de tutoras y psicopedagogas antes de la pandemia y cómo se han podido generar diferentes necesidades después del COVID-19.

Se debe saber que este colegio busca atender a la diversidad de su alumnado desde una perspectiva inclusiva; se trabaja en el seguimiento de casos que requieran algún profesional externo o de organismos públicos; también orienta al profesor en el seguimiento del alumnado.

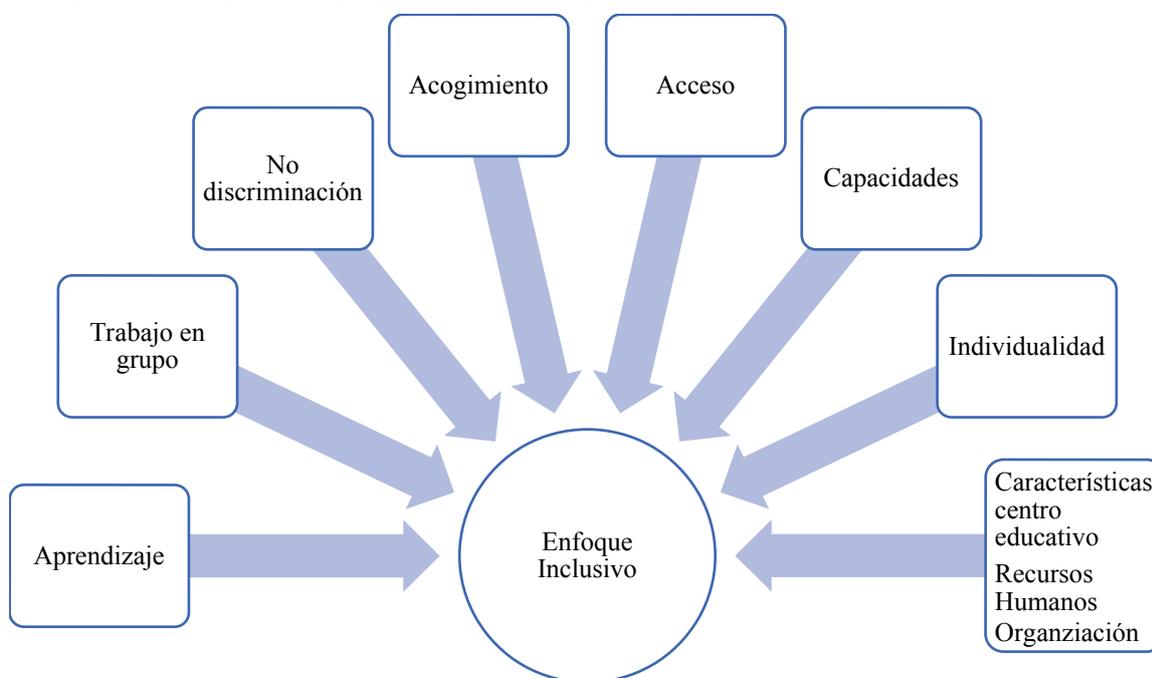
Resultados

Las entrevistas realizadas a las psicopedagogas y a las docentes mostraron que existe un imaginario sobre el enfoque inclusivo como una metodología de aprendizaje (P1) que se caracteriza por la participación del alumnado y su interacción grupal (P2; T3), la cual genera espacios de acogimiento y no discriminación (P2; P3; T1; T3) a partir de una perspectiva individualizada de las diferencias y de las capacidades individuales de cada sujeto (P3), de tal forma que favorece el acceso del alumnado al conocimiento (T2). No obstante, las profesionales también aluden a la existencia de ciertas condiciones necesarias para poder aplicarse, las cuales se asocian tanto a la participación del alumnado (P2; T3) como a la existencia de los recursos humanos (P2) y organizacionales (P2; T2) de los centros educativos en cuanto a aspectos formativos, materiales y

temporales.

Figura 1.

Categorías emergentes enfoque inclusivo en profesionales.



Fuente: elaboración propia.

En este sentido, en las entrevistas realizadas se apreciaron textualidades tales como:

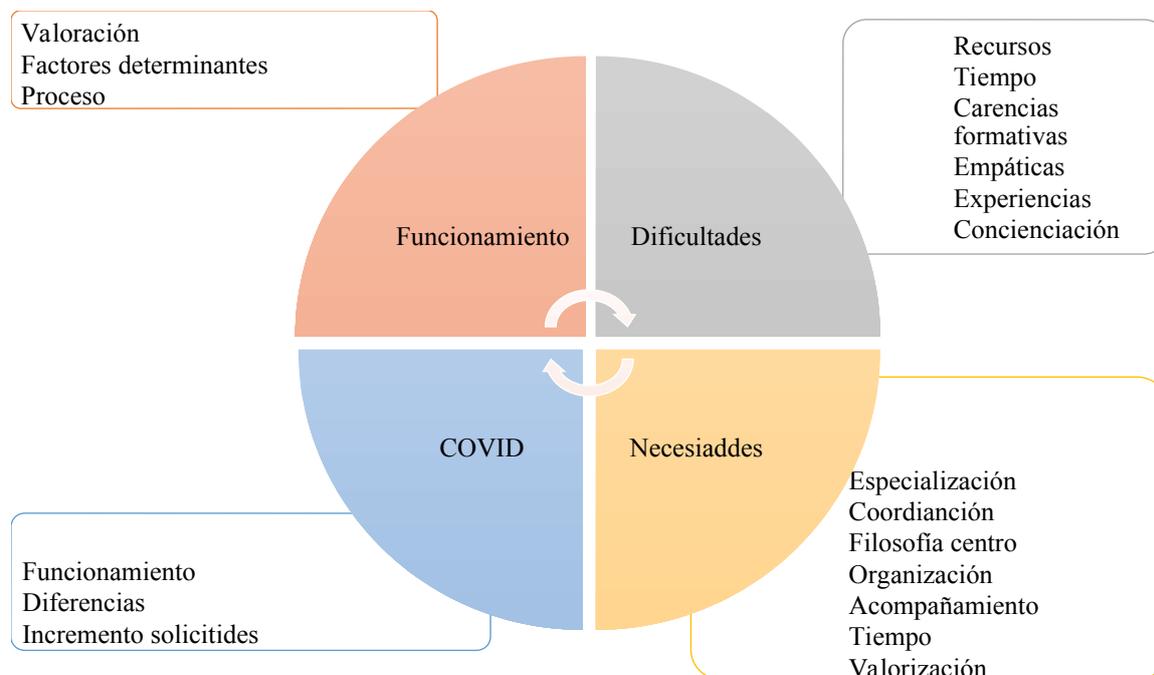
- *“El enfoque inclusivo para mí es darle una mirada, muy positiva a todos los alumnos que hay dentro del aula. Es decir, que todos los alumnos se sientan bien según las NEE que tengan y nosotros como maestros darle las herramientas necesarias para que haya una máxima inclusión” (T1).*
- *“Priorizar la Atención a los alumnos sobre todo los demás. Atendiendo a espacios, horarios, actividades, etc., siempre con sus iguales [...] Profesorado capaz de llevar cualquier tipo de aula, con formación, preparación, etc.” (P2)*
- *“El alumno es el gran protagonista y el maestro le dará a cada alumno de forma individualizada lo que necesita” (P3).*
- *“Todos los alumnos de una misma clase independientemente de sus capacidades o limitaciones puedan trabajar de manera conjunta haciendo una misma actividad con distintos niveles de aprendizaje [...] Donde no se discrimina a nadie y todos los alumnos hagan lo mismo” (T3).*

Por otro lado, las experiencias sobre la atención a la diversidad de las profesionales se clasificaron en torno a 4 categorías: (1) el funcionamiento en el centro educativo, (2) las

necesidades manifiestas, (3) las dificultades percibidas y (4) las implicaciones del COVID al respecto.

Figura 2.

Categorías emergentes atención a la diversidad en profesionales.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al funcionamiento de la atención a la diversidad en el centro educativo, las profesionales señalaron valoraciones divergentes. Se apreciaron participantes que manifestaron una valoración positiva (P2) o de mejora (P1; T1; T2; T3) y otras, insuficiente debido a cuestiones relacionadas con la falta de recursos económicos o de tiempo (P3). En este sentido, la muestra aludió a la concientización de la comunidad educativa como un factor que ha contribuido a la adquisición de elementos favorecedores de la atención a la diversidad (T1). No obstante, mencionaron otros determinantes, tales como: los factores contextuales de cada centro educativo (P1), los recursos humanos, materiales y económicos existentes (P1; P2; P3; T1; T2; T3), las políticas educativas y organizaciones (P1; P2), la existencia de protocolos de trabajo en red entre los profesionales y con otros externos (P2) y la formación especializada de los docentes (T3).

Así, se aprecian manifestaciones como:

- *“Un maestro para 30 alumnos no es fácil llegar a cada uno con las particularidades que cada uno de ellos tiene sobre todo los alumnos que tienen NEE. Pienso que faltan recursos materiales personales, es decir, tener dos maestros en el aula en algunos momentos para poder atender a toda la diversidad que se tiene en cada centro educativo” (P3).*
- *“Los maestros intentamos trabajar de la mejor manera posible, pero vemos muy difícil por falta de recursos materiales y económicos por parte de las instituciones públicas el poder*

llegar a todos los alumnos atendiendo sus necesidades” (T1).

- (...) *“Sí que es verdad que depende de cada centro y de los recursos que inviertan sobre todo en este departamento y la importancia que para el director o las personas que lleven ese centro le dé a la educación inclusiva” (P1).*
- *“Posiblemente falta formación en el profesorado recursos dentro del aula para poder hacer un enfoque realmente inclusivo donde todos los alumnos tengan una propuesta” (T3).*

Asimismo, se mencionó que el funcionamiento de la atención a la diversidad se ejecutaba a través de un proceso basado en la personalización de los sujetos (P1) mediante el cual se realizaba un ejercicio de diagnóstico y evaluación en el que se analizaban las fortalezas y las dificultades que presentaba cada alumno/a (P1); todo ello en aras de desarrollar un trabajo en red con el personal docente (P3).

De esta forma se garantizaba trabajar de forma muy personalizada basándose en las particularidades de cada niño y de cada familia, teniendo en cuenta sus propias características. Primero se haría una buena evaluación de las dificultades -y no solo de las dificultades sino también de los puntos fuertes de cada niño y de cada familia- y en base a eso se aplicarían las ayudas o el tratamiento específico. Una entrevistada (P1) remarcó que no sólo se tendrían que evaluar las dificultades que presenta cada niño en el aprendizaje sino que se tendría que dar importancia a mirar bien cuáles son los puntos fuertes de los niños y de la familia y así poder trabajar en base a ellos.

No obstante, una de las psicopedagogas (P2) indicó la aplicación de un posible protocolo más estructurado basado en un flujograma que abarca: (1) la realización de entrevistas al alumnado, (2) la recolección de datos a través de las familias, los informes de inspección y el Centro Base de Atención Temprana, (3) la realización de reuniones con las familias, (4) la acogida y acompañamiento al alumnado, (5) la evaluación de las necesidades de cada alumno/a, (5) el diagnóstico departamental de cada sujeto y diseño de la intervención individualizada y (6) la ejecución de plan de acción a través de la intervención de los profesionales. En concreto indicó:

- *“En la segunda fase convertimos las necesidades en apoyos imprescindibles. Por ejemplo, con los horarios de combinada para facilitar la socialización, es decir, en las áreas de plástica, educación física, música. En las complementarias se realiza en las salidas. En las áreas instrumentales se aprovechan diferentes momentos, por ejemplo, en lenguaje utilizamos las horas de biblioteca. Todo ello en función de lo que demanda el alumno y el docente” (P2).*

En relación con las dificultades percibidas por los profesionales, se indicó escasez en los recursos (P1; P2; P3; T2; T3) y también del tiempo (T3). También se detectaron las carencias formativas (P1; P2) y habilidades empáticas (T1) en los profesionales, aspectos descritos como elementos esenciales. No obstante, se reflexionaron nociones acerca de la existencia de experiencias negativas en docentes y psicopedagogos/as (P2) y la falta de concienciación tanto de las familias (P1; P3) como de los profesionales del ámbito educativo y la población en general (P1).

Respecto a las necesidades que quedaron expuestas en la muestra para atender la atención a la

diversidad, se analizó que existen factores, tanto intrínsecos de los profesionales como externos a los mismos, tales como la coherencia entre las acciones y la filosofía de los centros educativos (P2), la organización de recursos (P2) y la falta del tiempo necesario para poder llevar a cabo las intervenciones (P3). Respecto a los factores intrínsecos, como necesidades se presentaron la especialización de los profesionales (P1) y el desarrollo de capacidades vinculadas tanto con el trabajo coordinado entre los distintos profesionales (P1) como con el acompañamiento docente (P2).

- *“El centro debe creer en ello, vivir experiencias positivas como refuerzo al trabajo realizado, facilitar el trabajo y enganchar a los profesores desde el equipo de orientación. Lo más importante son los recursos humanos y, a veces, se debe prescindir de algunas cosas y poner el foco en la atención a los alumnos [...] El acompañamiento a los profesores/as es clave. Si tienen experiencias positivas, seguirán en esta línea, si no, el miedo puede hacer que no se muestren dispuestos a trabajar de esta manera”* (P2).

Por otro lado, en el contexto de la pospandemia aludieron a que se produjo un detrimento respecto a la importancia de la inclusión (P1). Así, señalaron que se gestaron nuevas necesidades relacionadas con el uso de la mascarilla y el distanciamiento en los contactos sociales y relacionales; lo cual generó barreras en cuanto a: (1) el establecimiento de la empatía entre los profesionales y el alumnado (P1; P3; T2); (2) la comprensión de los mensajes que se emiten en el proceso comunicacional (P1; P3; T3); (3) la expresión respecto a la vocalización y la expresión facial (P1); (4) los efectos del cese de las medidas de reducción y las intervenciones psicopedagógicas (P3); (5) el desfase de contenidos resultante de la brecha tecnológica (T3); (6) el requerimiento de tiempo para la realización de las medidas de higiene en el aula en detrimento del tiempo destinado a acciones pedagógicas (T2) y (7) la necesidad de desarrollar acciones derivadas de situaciones de violencia familiar durante la pandemia (T3).

- *“Yo personalmente he encontrado que cuesta más hacer vínculo con los niños que hay como una barrera, no sé si es...yo creo que sería un poco por el tema de la mascarilla que cuesta más hacer un vínculo que el niño te mire a la cara te entienda”* (P1)
- *“Los alumnos con NEE les costaba mucho más seguir las clases online y a mí como maestra me costaba mucho llegar a estos alumnos [...] Como tutora de sexto de Primaria con el principal problema que nos hemos encontrado es que los alumnos que ya tenían diagnóstico con el confinamiento dejaron de ir a reeducación”* (P3).
- *“Sí que es verdad que se ha visto un antes y un después de la Pandemia y no solo por el nivel de contenidos si no también emocionalmente hablando. Tenía varias alumnas con familias desestructuradas donde a veces hay maltrato. El pasar tantas horas en casa y perder el poder ir al colegio para ellos ha sido muy duro. Estas alumnas hoy en día continúan con ansiedad y que no quieren que llegue el finde semana para estar en casa. Tienen ganas de continuar la escuela”* (T3).

En otro orden, narraron la existencia de un notorio incremento de cuadros de ansiedad y expresión del miedo entre el alumnado (P2; P3; T1; T2), así como de situaciones de aislamiento social (P2; T1), hipocondría (P2) y sentimientos de inseguridad (P2). También señalaron que el alumnado con NNE presentaba situaciones de desventaja respecto al grupo (P3), barreras para llevar a cabo acciones de socialización con el grupo de iguales (T1; T2) y miedos a que se pudiera

producir un nuevo confinamiento (T3).

- *“Si, recuerdo a una alumna que los padres me decían que no quería salir de casa y que su hija le daba miedo salir de casa y que no quería salir a ningún sitio. Además, los padres comentaban que estaba obsesionada con la limpieza y que por las noches no dormía bien. Ya que las noticias en televisión eran muy alarmantes [...] Las clases prácticamente siguen igual. La principal diferencia es que solo se pueden socializar con las de su grupo burbuja que a los espacios donde antes podían ir todas ahora ya que no se pueden compartir espacios. Digamos que la mascarilla es una barrera muy importante ya que dificulta totalmente con la comunicación” (T1).*

Finalmente, los profesionales manifestaron que se incrementó de forma notoria el número de alumnado con el que debieron realizar intervenciones (P1; P2; T2), lo cual explicaron que se produjo por la interrupción de las acciones durante el confinamiento (P3), por situaciones de infradiagnóstico en el curso anterior (P1) y por el incremento de casos de violencia familiar (T3).

En cuanto al alumnado de Primaria, se expuso que las principales intervenciones se llevaron a cabo por cuestiones relacionadas con: (1) la pérdida de ritmo académico (P1), (2) necesidades derivadas de aspectos emocionales (P2), (3) casos de TOC (P2) y (4) situaciones de desescolarización (P2).

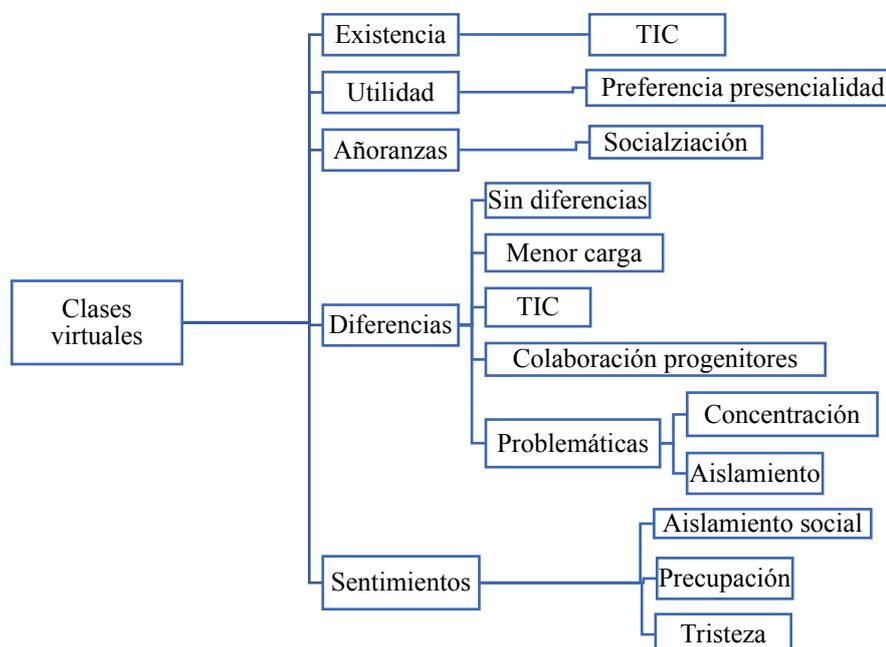
- *“Además de tener en cuenta los protocolos típicos de cada año de TDAH, TDA, dislexia, discalculia y superdotación, junto a los problemas emocionales y miedos al relacionarse con la gente por el tema de no contagiarse [...] Me atrevería a decir que incluso comportamiento TOC con el tema de la limpieza y la desinfección [...] Este año tan especial nos hemos encontrado con alumnos que no han sido escolarizados con el miedo del Covid con las consiguientes consecuencias que les puede traer esto a nivel social. Además de que se ha incrementado el Home school” (P2).*

No obstante, señalaron que entre el alunando adolescente se apreció un perfil vinculado con aspectos relacionados con cuadros de ansiedad y/o depresión y carencias relacionadas con los procesos de socialización (P1).

- *“He visto que hemos tenido más casos con problemas emocionales sobre todo en la etapa de la adolescencia por el tema de las restricciones por el tema de que no han podido hacer un vínculo social tan necesario en la adolescencia pues había muchos problemas de ansiedad de depresión que se ha visto un crecimiento exponencial por esa falta de socialización de estar con tu grupo de iguales quieras o no las clases han sido cerradas han sido grupos burbujas muchos niños no han podido socializar fuera de eso. En el tema de la adolescencia pues con toda la importancia que tiene el vínculo social pues allí ha habido como un crecimiento muy grande las ansiedades y de la depresión“ (P1).*

Figura 3.

Categorías emergentes alumnado.



Fuente: elaboración propia.

Tomando en cuenta las entrevistas realizadas al alumnado, se constató que durante la pandemia se realizaron clases online. No obstante, uno de los participantes manifestó la existencia de dificultades en el acceso percibidas durante ese periodo debido a la inexistencia de medios materiales-tecnológicos:

- *“No pude hacer las clases online porque no teníamos ordenador ni internet en casa. Entonces perdí mucho el tiempo, pero jugué con mis hermanas. Hacia clases con mis hermanas” (A1).*

Por otro lado, el alumnado manifestó la preferencia a la presencialidad de la docencia frente a la virtualidad; aunque indicaron que las clases online implicaban una menor carga lectiva (A1; A2), eran más atractivas debido al uso de las TIC (A2) e implicaban un mayor contacto con los progenitores a través de acciones de cooperación (A2). Sin embargo, la ausencia de contactos sociales se evidenció también como aspectos negativos (A1; A2; A3).

Las principales problemáticas que manifestó el alumnado durante la pandemia se relacionaron a la falta de concentración (A2) y al aislamiento social (A1; A3):

- *“Lo que más eché de menos fueron mis amigas [...] Cuando nos confinaron hacíamos online las clases y hacíamos menos clases. Sólo hacíamos una clase y ahora al día hacemos 6 o 7” (A1).*
- *“El confinamiento era normal como utilizábamos el Ipad me gustaba [...] La suerte es que tuve a mi padre que me explicaba y me ayudaba porque me costaba mucho [...]”*

- *“Me costaba coger el ritmo del resto de la clase. En las clases online me costaba mucho concentrarme porque tengo un problema que no sé cómo se llama, pero mi madre me ha dicho que me cuesta concentrarme” (A2).*

Finalmente, destacaron la referencia a nociones asociadas a sentimientos de aislamiento (A1), preocupación (A2) y tristeza (A3) derivadas de las medidas restrictivas y el cese de la presencialidad en la educación, observando textualidades del tipo: *“En el confinamiento me fue duro porque solo podía ver a mis padres y a mis hermanos. No podía ver a nadie más ni a mis amigas” (A1), “Ahora me siento mejor siempre intento dar lo mejor de mí. Con el confinamiento me sentía peor estaba más dispersa y preocupada de la situación” (A2) y “Estaba triste porque no salíamos a la calle” (A3).*

Discusión

De acuerdo con las entrevistas realizadas y los objetivos propuestos en la presente investigación, se ha detectado que todas las participantes apreciaron la falta de expresividad que se ha producido en las alumnas de 6º de Primaria, ya que la mascarilla provocó un desarraigo social agudo y después de la pandemia se percibieron reacciones negativas en las relaciones de unos con otros (Scheid et al., 2020).

Uno de los factores que caracterizó que esta situación se prolongara fue el estado de alarma provocado por los gobiernos estatales que acentuaron un estado emocional complejo durante la pandemia y, en algunas ocasiones, eso ha provocado una desmotivación pospandemia ocasionada por la falta de contacto humano con sus compañeros, tanto en los profesores como en los alumnos (Moreno-Corea 2020). En contraposición, los adultos generaron una evasión con diferentes actividades, como la lectura (Salmerón et al., 2020). Esto no se ha reflejado en los niños ni en los adolescentes, ya que este grupo se vio afectado por las carencias afectivas al no poder estar con sus amigos y al aburrimiento que les producía permanecer en sus casas (Carlucci et al. 2020; Porlan, 2020). Todas las alumnas han manifestado que actualmente cuesta relacionarse y mantener un trato igual al de antes.

D’Ambrosio et al., (2020) recogen la importancia de cuidar a los profesionales no solo de la medicina sino todas aquellas profesiones que se relacionan con otras personas, entre los que se encuentra asistentes sociales, pedagogos, psicólogos y docentes, ya que es importante ayudarles y prevenir de posibles contagios hacia los demás mediante las vacunas que van facilitando los diferentes gobiernos estatales (French et al., 2020; Urashima et al., 2020). Este es un punto percibido por la pospandemia que no se ha tenido en cuenta en este estudio y que daría para analizar otros aspectos (Tejedor, et al, 2020).

Las nuevas plataformas y la utilización del e-learning han sido un factor decisivo ante la pandemia (Shahzad et al., 2020; Trujillo et al., 2020 y Abellán, 2021), lo que en cierta manera colaboró para que no se perdiera el ritmo de las escuelas. En los resultados de las entrevistas se aprecian diferentes enfoques inclusivos ya que se menciona la importancia de tener una actitud de acogida que comporta la no discriminación, facilitándoles acceso, generando trabajo en grupo para que todos se sientan integrados, logrando a la vez una atención personalizada que se intenta compatibilizar con el aprendizaje de cada alumno. Está en la línea de lo que autores como Parilla (1992) y Muntaner (1999) indican al abarcar la inclusión en el aula presentando diferentes tipos de metodologías que facilitarían esa educación en el aula.

En relación a la atención a la diversidad, aspecto principal de la educación inclusiva (Ainscow, 2001; Ainscow y West, 2008; Braun, 2019), los profesionales del aula, tutoras y psicopedagogas detectaron que no siempre podían atender esa diversidad de forma correcta ya que existían dificultades de recursos, tiempo, carencias formativas, empatía hacia la pantalla, concienciación y otras necesidades que se percibieron como la falta de especialización, la coordinación, la organización, el acompañamiento, el tiempo y la metodología.

Sin embargo se ha detectado que los docentes, en cierta manera, atendieron a esa diversidad integrando algunos de los cuatro enfoques que recoge Serrano et al. (2021). Se aplicaron algunos de esos enfoques de forma inconsciente, sin hacer distinción a un enfoque concreto u otro, ya fuese el curricular, el marco escolar, el basado en valores y el psicopedagógico, destacando la apreciación de González et al. (2019) sobre el aumento de diagnósticos fruto del COVID-19.

Algunas de las familias manifestaron no disponer de ciertos medios tecnológicos ni económicos, como han reflejado las entrevistas y, aunque en algunas comunidades autónomas los ayuntamientos facilitaron algunos recursos, ello no alcanzó a todos, generando en algunos de los alumnos angustia y ansiedad para volver al colegio (Ramkinsson, 2020; Sa Filho, et al., 2020; Navas et al. 2020).

Sin embargo, la pospandemia ha facilitado que esos recursos tecnológicos adquiridos generasen en los profesoras y psicopedagogas una mejora en la atención a la diversidad de forma personalizada, tal como debe darse en la educación inclusiva (Echeita et al., 2020). A su vez, en esa etapa se detectó cierta angustia en los ANEE, provocando desmotivación, carencias afectivas, incluso algunos de ellos han mostrado algún Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC) debido al tema de la limpieza y desinfección (Braun, 2019; Moreno-Correa, 2020; Trujillo et al. 2020 y Abellán, 2021)

Finalmente, los alumnos han reflejado su preferencia ante la presencialidad, aunque afirman que el haber podido recibir las clases online provocase mayor contacto con sus respectivas familias pues se requería la ayuda y la implicación de unos con otros (Evans, et al., 2020), aunque, según los resultados obtenidos, prefieran el contacto social con sus compañeros de clase y poder salir de casa.

Conclusiones

Los efectos de la pandemia también se materializaron desde la esfera social de la salud. Así, situaciones derivadas de la falta de expresividad por el uso de la mascarilla, la desmotivación, la falta de contacto humano y las carencias afectivas propiciadas por el confinamiento y las medidas restrictivas, han generado la merma del bienestar del alumnado. Es por ello que resulta indispensable promover acciones destinadas a evaluar de forma individualizada y grupal tales repercusiones para así implementar medidas que favorezcan el bienestar del alumnado.

A pesar de que los profesionales describen un modelo de enfoque inclusivo estructurado en el centro educativo respecto a la atención a la diversidad, sería necesario promover acciones a nivel político-administrativo y comunitario, destinadas a dotar de mayores recursos a los centros educativos y formaciones de actualización.

Finalmente, se ha detectado la necesidad de evaluar la existencia de dificultades y la medida en que ciertos factores de las TIC y la virtualidad producen barreras pedagógicas en el proceso de aprendizaje de los ANEE.

Limitaciones y prospectiva

La investigación realizada se basa en un enfoque cualitativo, es por ello que los datos no son generalizables pero sí suficientes para describir el estado de la cuestión. Por este motivo sería interesante promover una investigación cuantitativa para poder anidar los resultados. Por otro lado, puesto que la muestra estuvo conformada por mujeres, sería idóneo promover una investigación utilizando un muestreo por cuotas para establecer comparaciones en función del género.

Referencias bibliográficas

Abellán, J. (2021). Los retos educativos en la Región de Murcia ante la pandemia Covid-19. Disponible en: https://www.academia.edu/68892092/Los_retos_educativos_en_la_Región_de_Murcia_ante_la_pandemia_Covid

Arnáiz, P. (2002). *Educación en y para la diversidad*. Recuperado el 28 de Abril del 2021 <http://educacion.es/pdf/gob.mx/educacioninclusiva/documentos/MC/EducacionDiversidad.pdf>

Braun, A.M.B. (2019). Psychological Inclusion: Considering Student' Feelings of Belongingness and the Benefits for Academic Achievement. M. Schuelka, Johnstone, C.J., G. Thomas & J.A. Artiles (Eds.) *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education* (pp. 66-75). SAGE Publications.

Carlucci L., D'Ambrosio I., Balsamo M. (2020). Demographic and attitudinal factors of adherence to quarantine guidelines during COVID-19: The Italian model. *Frontiers in Psychology*, 11, 559288. doi:10.3389/fpsyg.2020.559288

Chacha, K. (2020). Impacto en la educación primaria tras la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID-19. *International Journal of New Education*, (6), 177-187. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.11187>

D'Ambrosio, F., de Belvis A.G., Morsella A., Castellini G., Graffigna G., Laurenti P. Life after COVID-19: Rethinking the healthcare system and valuing the role of citizens' engagement in health prevention. *Frontiers in Psychology* 2020; 11: 589249. doi:10.3389/fpsyg.2020.589249

Echeita, G., Simón, C., Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R. y Echeita, R. (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review*. (E. Óskarsdóttir, V. J. Donnelly and M. Turner-Cmucha, eds.). Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Evans S., Mikocka-Walus A., Klas A., Olive L., Sciberras E., Karantzas G. & Westrupp E.M. (2020). From "It has stopped our lives" to "Spending more time together has strengthened bonds": The varied experiences of Australian families during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 11, 588667. doi:10.3389/fpsyg.2020.588667.

González, R., Reinaldo, J., Martín, M. (2018) *La psicopedagogía ante los desafíos de la inclusión educativa*. Recuperado el 28 de Abril del 2021 de

<https://www.eumed.net/rev/reea/agosto-18/psicopedagogia.pdf>

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill.

Moreu, A., Bisquerra, R. (2002). *Los Orígenes de la Psicopedagogía el concepto y el término*. Recuperado el 28 de Abril del 2021 de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11583>

Moya, J., Anguera, M. T., Fornells, E., De Armas, M., & Catalá, M. (2020). *Análisis prospectivo de los cambios en las relaciones interpersonales en el contexto de la pandemia COVID-19*. Real Academia Europea de Doctores. Disponible en: <https://raed.academy/wp-content/uploads/2021/01/Analisis-prospectivo-del-futuro-de-las-relaciones-interpersonales-en-el-contexto-de-la-Covid-19-v.26-cmpr.pdf>

Navas, P., Verdugo, M. A., Amor, A. M., Crespo, M. y Martínez, S. (2020). *COVID-19 y discapacidades intelectuales y del desarrollo: impacto del confinamiento desde la perspectiva de las personas, sus familiares y los profesionales y organizaciones que prestan apoyo*. Disponible en: https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/00._informe_covid-19_y_discapacidades_intelectuales_y_del_desarrollo.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Conclusiones y Recomendaciones emanadas de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. UNESCO-Oficina Internacional de Educación. Recuperado el 28 de Abril del 2021 de: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2019). *Innovation in education: Midiendo la innovación en la educación 2019, ¿Qué ha cambiado en la sala de clases?* Recuperado EL 24 de Julio del 2021 de <https://chile.gob.cl/ocde/informes-ocde/otras-publicaciones-ocde/innovation-in-education-midiendo-la-innovacion-en-la-educacion-2019+>

Porter, G. & Towell, D. (2019) *Advancing School Transformation from Within*. Inclusive Education Canada/ Centre for Inclusive Futures.

Puigdellívol, I., Petreñas, C., Siles, B., & Jardí, A. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.

Ramkissoon, H. (2020). COVID-19 Place confinement, pro-social, pro-environmental behaviors, and residents' wellbeing: A new conceptual framework. *Frontiers in Psychology*, 11, 2248. doi:10.3389/fpsyg.2020.02248.

Sá Filho, A. S., Miranda, T. G., de Paula C. C., Barsanulfo S. R., Teixeira, D., Monteiro, D., et al. (2020). COVID-19 and quarantine: Expanding understanding of how to stay physically active at home. *Frontiers in Psychology*, 11: 566032. doi:10.3389/fpsyg.2020.566032.

Salgado, E. (2018) *Metodologías Cualitativas de Investigación. Análisis de texto y de discurso*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Salmerón, L., Arfé, B., Avila, V., Cerdán R., De Sixte, R., Delgado, P., et al. (2020). READ-COGvid: A database from reading and media habits during CO-VID- 19 confinement in Spain and Italy. *Frontiers in Psychology*, 11: 575241. doi:10.3389/fpsyg.2020.575241.

Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G (2021). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Ed Síntesis.

Scheid, J. L., Lupien, S. P., Ford, G. S., & West, S. L. (2020). Commentary: Physiological and psychological impact of face mask usage during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6655. doi:10.3390/ijerph17186655.

Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C., & Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de educación*. 393, 321-352. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496

Shahzad, S., Hassan, R., Aremu, A. Y., Hussain, A., & Lodhi R. N. (2020). Effects of COVID-19 in E-learning on higher education institution students: the group comparison between male and female. *Quality & Quantity*, 50, 805, 626. <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01028-z>.

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>

UNESCO (2020a). *Global Education Monitoring Report Summary. Inclusion and Education: All Means All*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

UNESCO (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. Paris: UNESCO.

Zambrano, G., Vallejo, V., Patricio, Y., Bravo, G. (2019). *Los profesionales de la Psicopedagogía en la atención a la diversidad como Agente Educativo*. Recuperado el 28 de Abril del 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7097544>

ANEXO

Entrevistas realizadas a las alumnas:

1. ¿Cómo viviste las clases online?
2. ¿Te parecen útiles las clases online o prefieres ir al colegio?
3. ¿Qué es lo que más echaste de menos en el confinamiento con respecto a la escuela?
4. ¿Cuál es la principal diferencia de antes del COVID con ahora?
5. ¿Cómo te sentías antes del COVID y cómo te sientes ahora?

Entrevistas realizadas a las profesoras (tutoras) y psicopedagogas:

1. ¿Qué consideras por enfoque inclusivo?
2. ¿Cómo consideras que se está trabajando la Atención a la Diversidad en los centros educativos?
3. ¿Qué dificultades consideras como las más importantes?
4. ¿Cómo describirías la inclusión en el aula durante la pandemia?
5. ¿A nivel emocional tuvisteis situaciones con tus alumnas?
6. ¿Cuál es la principal diferencia de antes del COVID a ahora?
7. ¿Has notado un mayor número de alumnos que requieran un seguimiento después del confinamiento? ¿A qué crees que se debe?