

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2020-2021

ATENCIÓN EDUCATIVA PRESTADA AL ALUMNADO CON NEAE DURANTE LA PANDEMIA

Autora: Sara Quintanilla Marino

Directora: Paloma Rohlf's Domínguez

Codirectora: Eneritz Jiménez Echevarría

En Leioa, a 26 de mayo de 2021

ÍNDICE

Introducción	3
1. Marco teórico	4
1.1. Concepto de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)	4
1.2. La escuela inclusiva	5
1.2.1. Antecedentes y dificultades para la inclusión	5
1.2.2. Concepto de la escuela inclusiva	5
1.2.3. Mejoras necesarias para una educación inclusiva	6
1.3. Orientaciones metodológicas para prácticas inclusivas	6
1.4. Alumnado con NEAE en época de pandemia	8
1.5. Recomendaciones inclusivas del Gobierno Vasco para la intervención educativa con el alumnado con NEAE en época de pandemia	9
2. Objetivos de la investigación	11
3. Metodología	12
3.1. Participantes	12
3.2. Instrumento para la recogida de datos	13
3.3. Procedimiento	14
3.4. Análisis de datos, resultados y discusión	14
4. Conclusiones	23
5. Ética profesional y protección de datos	24
6. Referencias bibliográficas	25

ANEXOS

Anexo 1. <i>Guion de la entrevista para el profesorado de centros educativos ordinarios</i>	27
Anexo 2. <i>Guion de la entrevista para el/la profesional del centro de Atención Temprana</i>	32
Anexo 3. <i>Guion de la entrevista para el/la profesional del centro de educación especial</i>	36
Anexo 4. <i>Carta de presentación de la investigación y el consentimiento informado.</i>	39
Anexo 5. <i>Transcripciones de las entrevistas</i>	41

ATENCIÓN EDUCATIVA PRESTADA AL ALUMNADO CON NEAE DURANTE LA PANDEMIA

Sara Quintanilla Marino

UPV/EHU

El presente Trabajo de Fin de Grado tuvo como objetivo principal analizar la atención educativa prestada al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en época de pandemia. Asimismo, se quiso conocer cómo ha influido esta situación en este alumnado. Con este fin, para el desarrollo del trabajo se utilizó como instrumento la entrevista y se contó con la participación de siete profesionales del ámbito de la educación. Los resultados mostraron que no se ha podido dar una respuesta educativa adecuada al alumnado con NEAE y que la situación de pandemia ha influido en el ámbito personal y académico de estos/as alumnos/as.

NEAE, alumnado, pandemia, enseñanza no presencial, respuesta educativa

Gradu Amaierako Lan honen helburu nagusia pandemia garaian hezkuntza-laguntza berriazko premiak (HLBP) dituzten ikasleei eskainitako hezkuntza-arreta aztertzea izan zen. Halaber, egoera horrek ikasle horiengan izan duen eragina ezagutu nahi zen. Horretarako, lanaren garapenean elkarrizketa izeneko tresna erabili zen, eta hezkuntza arloko zazpi profesionalak parte hartu zuten. Emaitzek erakutsi zuten HLBPak dituzten ikasleei ezin izan zaiela hezkuntza-erantzun egokia eman, eta pandemia egoerak eragina izan duela ikasle horien eremu pertsonalean eta akademikoan.

HLBP, ikasleria, pandemia, irakaskuntza ez-presentziala, hezkuntza-erantzuna

The main objective of this Final Degree Project was to analyse the educational attention given to students with specific needs of educational support (SNES) in times of pandemic. The aim was also to find out how this situation has influenced these pupils. For this purpose, the interview was used as an instrument for the development of the work, and seven professionals from the field of education participated. The results showed that it has not been possible to provide a suitable educational response to students with SNES, and that the pandemic situation has influenced the personal and academic field of these students.

SNES, students, pandemic, non-face-to-face teaching, educational response

Introducción

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) es aquel que presenta necesidades educativas especiales (NEE) u otras necesidades educativas por dificultades específicas de aprendizaje (DEA), por trastornos de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), por altas capacidades intelectuales, por incorporación tardía al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar que dificulten el proceso de aprendizaje (Ley Orgánica 8/2013). Estas circunstancias hacen que este alumnado requiera una atención educativa diferente a la ordinaria para que puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades (Mónico et al., 2017). Por ello, como afirma el Gobierno Vasco (2019) hay que desarrollar una escuela inclusiva, ya que esta garantiza el derecho de todo el alumnado a una educación de calidad, con igualdad de oportunidades, justa y equitativa.

Sin embargo, la situación producida por el COVID-19 provocó la no presencialidad en los centros educativos, y como consecuencia, el sistema educativo ha tenido que realizar adaptaciones para poder dar respuesta a la diversidad y asegurar el aprendizaje de todos y todas (Gobierno Vasco, 2020b). No obstante, familias, docentes y otros/as profesionales revelan que han tenido que afrontar bastantes dificultades en la nueva realidad educativa (Moreno et al., 2020).

Por todo ello, esta investigación tiene el fin de analizar cómo se han adecuado a la enseñanza no presencial en situación de pandemia para dar respuesta al alumnado con NEAE y conocer cómo ha influido esta situación en este alumnado. Para realizar el estudio, se ha contado con la participación de siete profesionales del ámbito de la educación.

A continuación, se explica cómo están organizados los contenidos en este trabajo. En el primer apartado, se han reunido los aspectos teóricos esenciales que permiten contextualizar la relevancia y el interés de la investigación que se realiza. En el segundo apartado, se exponen los objetivos de la investigación. En el tercer apartado, se describe la metodología utilizada para llevar a cabo el estudio, es decir, los/as participantes, el instrumento empleado y el procedimiento seguido para la recogida de datos, el análisis de datos, los resultados obtenidos y la discusión. En el cuarto apartado, se presentan las conclusiones de la investigación y finalmente, el último apartado incluye el procedimiento seguido para garantizar la protección y confidencialidad de los datos.

1. Marco teórico

1.1. Concepto de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

A lo largo de nuestra historia el concepto de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha ido evolucionando. A esta evolución han contribuido varios factores, entre otros, podemos destacar el Informe Warnock, publicado a finales de la década de los setenta. Warnock y otros (1978, citado por González, 2000) señalan que este Informe tuvo un impacto importante en la educación especial, ya que hizo una propuesta coherente y organizada, presidida por el concepto de NEE. Según Warnock (1991, citado por González, 2000) la educación debe capacitar a cada niño o niña para que lleguen tan lejos como sea posible, proporcionándoles a través de la educación escolar la ayuda necesaria para superar los obstáculos que puedan encontrar en el camino. Facilitar esa ayuda con independencia del desarrollo cognitivo y funcional de las personas supuso responder a las NEE.

En el marco de países desarrollados, el término de NEE es el más utilizado para hacer referencia al alumnado que muestra dificultades en el aprendizaje (González, 2000). López y Valenzuela (2014) definen las NEE de la siguiente manera:

En términos generales, se considera que un estudiante presenta NEE cuando por “una amplia variedad de razones” muestra dificultades mayores en comparación al resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso y requiere para compensar dichas dificultades, apoyos extraordinarios y especializados, que de no proporcionárseles limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. (p. 43)

Por otra parte, cabe destacar el cambio que produjo la aprobación y publicación de la Ley Orgánica 2/2006 (LOE 2006) en este concepto, debido a la aparición de un nuevo concepto más global, precisamente el de “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” (NEAE) (Angulo et al., 2008). De acuerdo con la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), las NEAE engloban al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad o trastornos graves de conducta, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, al alumnado con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con incorporación tardía en el sistema educativo y al alumnado con circunstancias personales o de historia escolar que dificulten el proceso de aprendizaje (Tortosa et al., 2014).

1.2. La escuela inclusiva

1.2.1. Antecedentes y dificultades para la inclusión

Marchesi (2017) refleja que la escolarización del alumnado con NEE conformó una nueva perspectiva a partir de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca en 1994. En ella se planteó un cambio en el significado de NEE para progresar hacia un modelo educativo inclusivo, en el que se garantizara una respuesta a todo el alumnado y no solo a aquellas personas etiquetadas como alumnado con NEE. Asimismo, se comenzó a hablar de la necesidad de abandonar la categorización del alumnado en función de sus capacidades de aprendizaje y de la importancia de suprimir las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en la escuela ordinaria. Para así, poder asegurar que todos y todas tengan acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades.

Con el objetivo de facilitar el desarrollo de una escuela inclusiva, Booth y Ainscow (2005) sustituyen el término de NEE por el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación”:

El uso del concepto barreras al aprendizaje y la participación, para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término necesidades educativas especiales, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad [...] De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (p. 26)

Por consiguiente, la inclusión supone identificar y minimizar esas barreras, y maximizar los recursos que respaldan ambos procesos. Tanto las barreras como los recursos se pueden encontrar en los diferentes aspectos y estructuras del sistema; en efecto, dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Es importante decir que las barreras para el aprendizaje y la participación pueden impedir la entrada a los centros educativos o limitar la participación en ellos (Booth y Ainscow, 2005).

1.2.2. Concepto de la escuela inclusiva

Como sostiene el Gobierno Vasco (2019), la escuela inclusiva intenta dar respuesta a las necesidades específicas de todo el alumnado para así favorecer su desarrollo integral y rendimiento escolar. Por lo tanto, el Gobierno Vasco (2019) indica lo siguiente:

La escuela inclusiva es aquella que garantiza no sólo que todo el alumnado tenga acceso a una educación de calidad, sino que además pretende que la totalidad del alumnado alcance el mayor nivel de desarrollo de las competencias para la vida. (p. 9)

Por esta razón, la escuela inclusiva debe reconocer la diversidad y, sobre todo, darle una respuesta adecuada. Esa respuesta ha de garantizar que todas las personas puedan tomar parte en equidad en las actividades escolares, que todo el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades y que se formen personas competentes, activas y críticas para la sociedad (Gobierno Vasco, 2020a).

1.2.3. Mejoras necesarias para una educación inclusiva

Para avanzar hacia una verdadera educación inclusiva es imprescindible una mejora de la eficacia escolar, por lo que es importante resaltar cuatro principios. En primer lugar, las escuelas deben verse como el centro del cambio, es decir, los objetivos de mejora han de realizarse en los diferentes ámbitos del colegio. En segundo lugar, en el proceso de cambio deben participar desde la administración educativa hasta los agentes “externos” interesados en la calidad de la educación. En tercer lugar, el cambio debe planificarse y llevarse a cabo de manera sistemática para que finalmente sea sistematizado; para eso es imprescindible crear una serie de condiciones internas. Por último, es necesario evaluar el proceso de cambio para conocer el efecto de las decisiones tomadas y así lograr las mejoras planteadas (Sandoval et al., 2002).

De la misma forma, los centros educativos están constantemente cambiando por distintas razones, pero solo algunos de estos cambios son el resultado de un plan de mejora. Esos cambios se transforman en mejoras inclusivas cuando están basados en valores inclusivos. Asimismo, la reflexión hacia los cambios que se deberían plantear en los centros educativos han de hacerse en tres dimensiones interconectadas: creación de culturas inclusivas, establecimiento de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015).

Dado que vivimos en una sociedad compleja que está continuamente evolucionando, la escuela debe continuar modernizándose y realizando mejoras para así dar respuesta a los retos actuales (Gobierno Vasco, 2019).

1.3. Orientaciones metodológicas para prácticas inclusivas

Durante estos años se han adoptado muchas medidas para impulsar una escuela inclusiva, con el objetivo de dar una respuesta adecuada a la diversidad. Según el marco educativo-

pedagógico Heziberri 2020 “se trata de construir un contexto, adaptándolo a las personas, en el que las diferencias sean atendidas y en el que se garanticen los apoyos y las ayudas específicas que requieran los grupos o personas más vulnerables” (Gobierno Vasco, 2014, p. 48).

Por lo tanto, la escuela inclusiva debe construir espacios sociales donde todos y todas puedan participar, vivir y aprender. Asimismo, para que en estos espacios cada alumno y alumna pueda desarrollar y adquirir las competencias es importante el uso de diferentes estrategias, como, por ejemplo, el trabajo colaborativo, los grupos interactivos, la tutoría entre iguales, las tertulias dialógicas, etc. Estas prácticas ayudarán a obtener mejores resultados, sobre todo cuanto más pronto sea su intervención (Gobierno Vasco, 2014). Cabe mencionar también que el Gobierno Vasco (2020a) cuenta con varias propuestas de actuaciones y estrategias metodológicas inclusivas con el objeto de asegurar el aprendizaje de cada alumno y alumna. Propuestas como, el aprendizaje basado en proyectos, el/la alumno/a embajador/a, el aprendizaje cooperativo, leemos en pareja, las tutorías personalizadas, la gamificación, etc.

Del mismo modo, Moran et al. (2012, citado por Muntaner et al., 2016) indican que es necesario trabajar con grupos heterogéneos, incorporando los recursos necesarios en el aula. Mediante estos agrupamientos inclusivos, todo el alumnado incluso el más vulnerable puede obtener mejores resultados en el aprendizaje y establecer relaciones sociales positivas sin perjudicar al resto del alumnado (Ballesteros, 2011, citado por Muntaner et al., 2016).

En este mismo sentido, toda propuesta inclusiva debe asumir el paradigma del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), donde la base es la diversidad del alumnado y propone una guía para desarrollar un currículum inclusivo, al que todo el alumnado pueda acceder fácilmente (Gobierno Vasco, 2020a). Desde el punto de vista de la UNESCO (2004), el currículum debe organizarse y adaptarse de manera que todo el alumnado pueda acceder a él y para ello es necesario que se base en un modelo de aprendizaje inclusivo. Asimismo, el currículum ha de ser flexible, ya que debe tener en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos y las alumnas para poder darles respuesta. A través del currículum, los niños y las niñas han de adquirir los conocimientos, las competencias y los valores que la sociedad desea, asegurando una educación de calidad para todos y todas. Por lo tanto, el currículum ha de ser lo suficientemente flexible para dar respuesta a la diversidad.

A este respecto, Rey (2011) refiere que la atención a la diversidad del alumnado con NEE puede hacerse a través de la adaptación de los elementos que forman parte del currículo, en efecto, las estrategias organizativas y didácticas. Por otro lado, se requiere la incorporación de recursos humanos o materiales en el aula. De esta manera, el profesorado de apoyo trabaja de manera conjunta y coordinada con el tutor o tutora, ayudándole a seleccionar las técnicas, estrategias o metodologías adecuadas para la inclusión del alumnado (Sandoval et al., 2012, citado por Muntaner et al., 2016).

Así que como plantean Muntaner et al. (2016) para realizar unas buenas prácticas en la educación inclusiva es fundamental la creencia de toda la comunidad educativa, especialmente la del profesorado. La formación del docente es un factor clave que puede facilitar el proceso de cambio e inclusión (Durán y Giné, 2012). Por su parte, es esencial que estén comprometidos/as con la inclusión y que trabajen cooperativamente entre ellos/as (Solla, 2013). Aparte de eso, es primordial la participación de las familias, de la administración, del personal no docente y de la sociedad (Muntaner et al., 2016). Como dice Solla (2013), la interacción cultural y educativa entre el alumnado y los diferentes agentes sociales ayuda en la eficacia escolar.

De la misma forma, como expresa Solla (2013), es recomendable que el alumnado con NEE tenga acceso a programas educativos en horario extraescolar o en periodo vacacional; estas actividades pueden realizarse tanto dentro como fuera de los centros escolares. El objetivo principal de ellas es aumentar las oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes e incrementar su rendimiento, pero al mismo tiempo, se quiere lograr la involucración de otros agentes en la vida del centro.

1.4. Alumnado con NEAE en época de pandemia

En estos tiempos, debido al confinamiento ocasionado por el COVID-19 que ha provocado el cierre de los centros educativos, nuestro sistema educativo ha tenido que adaptarse y realizar propuestas para afrontar esta nueva situación y poder asegurar el aprendizaje de todo el alumnado. Esta situación ha creado incertidumbre en la comunidad educativa, ya que uno de los mayores peligros es no poder dar respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) (Gobierno Vasco, 2020b). El Gobierno Vasco (2020b, p. 7) manifiesta que “las razones pueden ser muy variadas, pero básicamente están relacionadas con no disponer de los medios técnicos necesarios para aprender desde casa, no disponer de las competencias digitales necesarias,

de las competencias de autorregulación, o presentar condiciones personales muy diversas”.

Como señala el Informe Gem (2020), los centros escolares son un apoyo vital para el alumnado con NEE, pero la educación online no puede dar respuesta a muchas de esas necesidades. Respecto a la tecnología, muchos sitios web y aplicaciones no son accesibles para los y las estudiantes con discapacidades sensoriales (déficit visual o auditivo). Además, al alumnado con dificultades de aprendizaje le resulta complicado trabajar de forma independiente frente a un ordenador. Por otra parte, algunos alumnos y alumnas pueden tener dificultades debido a la pérdida de la rutina diaria, como, por ejemplo, las personas con el trastorno del espectro autista. Aparte de esto, la supresión de algunos apoyos como las terapias y el distanciamiento social también han afectado a este alumnado.

1.5. Recomendaciones inclusivas del Gobierno Vasco para la intervención educativa con el alumnado con NEAE en época de pandemia

El alumnado con NEAE tiene un plan de actuación personalizado con las medidas curriculares y organizativas pertinentes para poder dar respuesta a sus necesidades y conseguir el pleno desarrollo de sus competencias. Por este motivo, para realizar la intervención con el alumnado con NEAE en situación de pandemia es preciso hacer una revisión de dicho plan y adaptarlo a la nueva situación. Para ello, es recomendable tener en cuenta los siguientes aspectos e instrumentos (Gobierno Vasco, 2020b).

Enseñanza no presencial

Debido a esta nueva situación, la enseñanza ha pasado de ser presencial a ser no presencial o semipresencial. En consecuencia, como se ha mencionado previamente, con el objetivo de asegurar una educación de calidad a todo el alumnado, es sustancial diseñar respuestas educativas inclusivas que mantengan la capacidad de dar respuesta a la diversidad del alumnado. Asimismo, el alumnado ha de contar con los recursos informáticos o digitales necesarios (Gobierno Vasco, 2020b).

En este tiempo de pandemia, el profesorado ha realizado propuestas para el aprendizaje a distancia o no presencial. Para llevar a cabo este aprendizaje es aconsejable combinar formas sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje. En la primera, el profesorado y el alumnado interactúan al mismo tiempo y en la segunda, los y las estudiantes trabajan

independientemente, pero de forma guiada. Sin embargo, un factor para tener en cuenta es la edad del estudiante, ya que a menor edad, la enseñanza online debería de ser menor. Al respecto, las clases online deberían de ser grabadas en vídeo para que el alumnado que tenga dificultades para conectarse online tenga acceso a ellas. Ciertamente, aparte de las sesiones online, hay otras herramientas, como el correo electrónico, las llamadas telefónicas o las videollamadas de algunas redes sociales, que también pueden ser de gran utilidad (Gobierno Vasco, 2020b).

Varios ejemplos de los recursos que se pueden utilizar en la enseñanza a distancia para que los/as estudiantes aprendan se plasman en el trabajo publicado por Doucet et al. (2020). Por ejemplo, herramientas de videoconferencia o grupos de chat para el aprendizaje sincrónico. Para el aprendizaje asincrónico, en cambio, herramientas como Google Drive, en las que algunos/as estudiantes trabajan juntos/as en un documento en línea compartido o vídeos didácticos a través de los que pueden aprender individualmente.

Profesorado y profesionales específicos de apoyo

En lo que respecta al profesorado, este debe mantener una buena comunicación, compartir ideas y dificultades y tomar decisiones organizativas y curriculares con el resto del equipo docente y directivo para poder ajustar la práctica docente de manera adecuada. Además, los docentes deben prestar atención al aspecto académico, cognitivo, social y emocional del alumnado. Por ello, la enseñanza no presencial o semipresencial no puede reemplazar la figura del profesor o profesora, ya que es él o ella quien debe acompañar y ayudar al alumnado en el proceso de aprendizaje (Gobierno Vasco, 2020b).

De la misma manera, hay que mencionar que los tutores y las tutoras deben trabajar coordinadamente con los/as profesionales específicos, tal como el profesorado de pedagogía terapéutica (PT), el profesorado de audición y lenguaje (ALE) y logopedas, especialistas de apoyo educativo (EAE), fisioterapeutas o terapeutas ocupacionales. Generalmente, trabajarán conjuntamente para colaborar en las adaptaciones curriculares, adaptar y elaborar material didáctico, organizar la respuesta educativa, hacer el seguimiento y las evaluaciones precisas, etc. A su vez, estos y estas profesionales harán intervenciones directas con el alumnado (Gobierno Vasco, 2020b).

Colaboración y participación de las familias

La colaboración y participación de la familia también tiene un rol fundamental en vista de que es la manera de llegar y apoyar al alumnado. Por consiguiente, hay que

proporcionarles apoyo y guía para que los alumnos y las alumnas puedan realizar las tareas, así como, formación acerca del uso de las tecnologías o del acceso a los contenidos educativos (Gobierno Vasco, 2020b).

Al mismo tiempo, es conveniente que los docentes se comuniquen con las familias de manera reiterada para así conocer el desarrollo académico y personal del alumnado e informar sobre las decisiones de la escuela. Igualmente, el centro educativo ha de transmitir a las familias los aspectos positivos del alumnado tanto en el ámbito personal como en el académico, dado que es primordial valorar el éxito, así como apoyar en las dificultades. A su vez, es recomendable que el tutor o la tutora o un profesional específico mantenga contacto diario con el alumnado y/o la familia y que la familia tenga contacto habitual con entidades o servicios fuera del entorno escolar (como, por ejemplo, servicios sociales o terapeutas) para así poder realizar un seguimiento del/de la estudiante (Gobierno Vasco, 2020b).

Recursos fuera del entorno escolar

En esa misma línea, para hacer frente a esta nueva situación es de ayuda identificar recursos fuera del entorno escolar que sean necesarios para gestionar situaciones en las que se requieren apoyos diferentes o especializados, es decir, asociaciones, servicios municipales, etc. (Gobierno Vasco, 2020b).

2. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de este trabajo es estudiar cómo se han adecuado a la enseñanza no presencial en situación de pandemia para dar respuesta al alumnado con NEAE, y conocer cómo ha influido esta situación en este alumnado.

Por lo tanto, los objetivos específicos que se pretenden son los siguientes:

1. Determinar si el alumnado con NEAE dispone de los recursos tecnológicos y de las competencias digitales y de autorregulación necesarias para aprender desde casa.
2. Analizar cómo ha influido la pandemia en el ámbito personal y académico del alumnado con NEAE.

3. Conocer el rol que ha desempeñado el profesorado y la familia, así como el apoyo o la formación que reciben estas últimas para poder ayudar y apoyar a este alumnado.
4. Estudiar si el alumnado con NEAE ha dispuesto de los recursos necesarios dentro y fuera del entorno escolar, principalmente, apoyos específicos y/o actividades extraescolares.

3. Metodología

En el presente estudio se emplea una metodología cualitativa, a través de entrevistas. Analizando los datos recogidos mediante esta técnica, se quieren estudiar y conocer los objetivos del presente TFG. Este apartado incluye las características de los/as participantes, la descripción del instrumento empleado y de los pasos seguidos para la recogida de datos, y, por último, el análisis de datos, los resultados y la discusión.

3.1. Participantes

Las personas participantes del estudio han sido un total de 5 profesoras y otras 2 profesionales del ámbito de la educación, todas ellas mujeres. Las cinco profesoras trabajan actualmente en diversos centros educativos ordinarios de Bizkaia. Por otra parte, una de las profesionales trabaja como logopeda, pedagoga y psicomotricista en un centro de atención temprana, y la otra, como directora de un centro de educación especial, ambos situados en Bizkaia.

Respecto al profesorado, cabe mencionar que 3 docentes han realizado el Grado de Educación Primaria, y 2 de ellas han hecho la mención en Pedagogía Terapéutica (PT). Además, una ha realizado también el Grado de Educación Infantil, otra ha cursado un máster en Audición y Lenguaje y en Psicopedagogía, y la otra ha realizado un Curso en Competencias TIC. Las otras 2 docentes, en cambio, han realizado la Diplomatura en Formación del Profesorado de EGB; una se ha especializado en Ciencias Humanas, Educación Física y Filología Vasca, y la otra, en Lengua Española e Idioma Extranjero (Inglés). En cuanto a las otras dos profesionales, una de ellas es Licenciada en Pedagogía, y Diplomada en Logopedia y Psicomotricidad, y la otra es la directora del centro de educación especial.

La edad media de las participantes es de 44,3 años, y tienen 16,83 años de experiencia media con alumnado con NEAE.

3.2. Instrumento para la recogida de datos

Como ya he mencionado, para la recogida de datos el instrumento empleado ha sido la entrevista y esta se ha realizado a siete profesionales del ámbito de la educación. La entrevista se ha adaptado a la ocupación de cada profesional, por lo tanto, se han utilizado tres guiones para las entrevistas, y estos han sido diseñados por la autora de este trabajo.

Primero, se empleó “la entrevista para el profesorado de centros educativos ordinarios” (ver Anexo 1), que consta de dos partes. Por un lado, 24 preguntas sobre la enseñanza no presencial en tiempos de confinamiento estricto (14 de marzo de 2020 en adelante) debido al COVID-19. Al mismo tiempo, esta parte incluye cinco grandes bloques: el acceso y el uso de los recursos tecnológicos, los recursos y las estrategias metodológicas, la influencia en el alumnado con NEAE, la implicación y participación del profesorado y otros profesionales específicos de apoyo y la implicación y colaboración de las familias. Por otro lado, 5 preguntas sobre la enseñanza en la situación actual de pandemia en caso de confinamiento debido al COVID-19.

Segundo, se realizó “la entrevista para el/la profesional del centro de Atención Temprana” (ver Anexo 2), que también está dividida en dos partes. Por una parte, 17 preguntas sobre los servicios no presenciales en tiempos de confinamiento estricto (14 de marzo de 2020 en adelante) debido al COVID-19. A su vez, este apartado está compuesto de tres bloques: el acceso a los servicios, los/as profesionales y las familias y la influencia en los/as niños/as con NEAE. Por otra parte, 5 preguntas sobre los servicios en la situación actual de pandemia en caso de confinamiento debido al COVID-19.

Finalmente, se aplicó “la entrevista para el/la profesional del centro de educación especial” (ver Anexo 3), que comparte la misma estructura con los dos guiones previos. En primer lugar, 14 preguntas sobre la enseñanza no presencial en tiempos de confinamiento estricto (14 de marzo de 2020 en adelante) debido al COVID-19. Esta sección, por su parte, contiene cuatro bloques: la enseñanza no presencial, los recursos y las estrategias metodológicas, los servicios en el área de consultas y en el área de ocio y tiempo libre y el papel de las familias. En segundo lugar, 3 preguntas sobre la enseñanza en la situación actual de pandemia en caso de confinamiento debido al COVID-19.

Cabe destacar que la estructura abierta de las entrevistas permitió tratar otras cuestiones relevantes para las personas participantes. Asimismo, al inicio de todas las entrevistas se incluyó una sección de datos generales, para poder definir los perfiles de los/as participantes.

3.3. Procedimiento

Primero, teniendo en cuenta los objetivos del estudio, se seleccionó el instrumento para la recogida de datos, es decir, la entrevista. Entonces, se crearon los diferentes guiones para las entrevistas, y después, estos fueron revisados por la tutora de la universidad para constatar que las preguntas estaban bien planteadas y que eran comprensibles.

A continuación, se buscaron las personas de interés a las que realizarles las entrevistas, y se hicieron las llamadas pertinentes para poder contactar con ellos/as. La selección de las personas participantes se basó en criterios del perfil profesional que ocupan y la accesibilidad para ser entrevistadas. La participación en las entrevistas fue voluntaria; por lo tanto, con las personas que aceptaron participar, se concertaron las citas para realizar la entrevista. La duración media de cada entrevista fue de aproximadamente media hora, y la mayoría de ellas fueron grabadas en su totalidad en formato de audio para su posterior transcripción y análisis.

Respecto a la protección de datos, para la recogida de datos se obtuvieron los permisos correspondientes de acuerdo con el código de ética profesional y la política de privacidad. De hecho, a las personas participantes se les entregó la carta de presentación de la investigación y firmaron el consentimiento informado para participar en el estudio (ver Anexo 4). Una vez realizadas todas las entrevistas, se continuó con el estudio.

3.4. Análisis de datos, resultados y discusión

Análisis de datos

Para el análisis de datos, he clasificado la información en categorías, en función de las aportaciones realizadas por las personas entrevistadas. En cada una de las categorías extraídas, se han resumido las ideas principales y estas se han acompañado con las palabras más significativas de las personas entrevistadas. Las categorías obtenidas son las siguientes: acceso y uso de los recursos tecnológicos, ámbito personal y académico del alumnado con NEAE, el rol del profesorado y de la familia, y apoyo específico dentro y fuera del entorno escolar.

Para llevar a cabo este apartado, se han realizado las transcripciones de todas las entrevistas (ver Anexo 5). Asimismo, cabe decir que para asegurar el anonimato de todas las personas participantes se han cambiado los nombres verdaderos por códigos de la siguiente manera: el profesorado de centros educativos ordinarios, profesora 1, profesora 2, profesora 3, profesora 4 y profesora 5; la profesional del centro de atención temprana, profesional 1; y la profesional del centro de educación especial, profesional 2.

Resultados

En esta sección se van a exponer los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas. Como se ha explicado anteriormente, para el análisis de datos se ha empleado un sistema categorial, y este ha facilitado la estructura de este apartado.

Acceso y uso de los recursos tecnológicos

La mayoría del profesorado asegura que ha combinado formas sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje para llevar a cabo la enseñanza no presencial. Respecto a las sincrónicas, destaca, principalmente, el uso de las videollamadas para dar clases online. En cuanto a las asincrónicas, son varios los recursos que se han utilizado, pero prevalece el envío de tareas y su posterior, entrega al profesorado.

«Estuvimos utilizando el programa “Teams”, con el que hacíamos videollamadas y dábamos clase a través de ellas. [...] Aparte de eso, teníamos la plataforma de tareas, donde después de haber dado una serie de explicaciones, poníamos las tareas y el alumnado se encargaba de hacerlo por su cuenta y luego, subirlas a la plataforma». (Profesora 1)

«Totalmente. El primer mes, mandábamos las tareas que tenían que realizar durante la semana; después, nos las mandaban y nosotros/as las corregíamos. Luego, empezamos a combinar eso con las clases online». (Profesora 2)

«Había algunas actividades que los/as alumnos/as tenían que hacer por su cuenta, y después, en las clases online las trabajábamos. Así que sí, trabajamos ambas formas». (Profesora 3)

Por lo contrario, la Profesora 5 explica que, en su caso, la forma de aprendizaje que fundamentalmente se ha empleado ha sido la asincrónica, debido a las circunstancias personales de la alumna. Asimismo, la Profesional 2 manifiesta que las formas de aprendizaje se han adaptado a las necesidades de cada alumno/a o familias.

«Básicamente asincrónicas, porque la persona a cargo de la alumna durante el día, en el período más duro del confinamiento, no tenía conocimientos informáticos». (Profesora 5)

«Hemos realizado videoconferencias, pero siempre a demanda de lo que necesitaba cada alumno/a y/o la familia, es decir, se ha hecho personalizado, ya que había a familias que les podía tranquilizar estar conectadas, pero a otras no». (Profesional 2)

En este sentido, la Profesora 1, 3, 4 y 5 y la Profesional 2 coinciden en que el alumnado con NEAE dispone de los recursos tecnológicos y de acceso a internet para trabajar desde casa.

«Tuvimos suerte, ya que todo el alumnado tenía wifi, y en clase, como herramienta de trabajo ya usábamos el ordenador, así que todos/as contaban con lo necesario para poder dar las clases». (Profesora 1)

«En nuestro caso, todos tenían recursos tecnológicos y a los que no tenían, el colegio les proporcionaba acceso a internet». (Profesora 3)

«En este caso, sí, la alumna disponía de recursos tecnológicos». (Profesora 5)

Sin embargo, la Profesora 2 y 3 y la Profesional 1 conocen casos en los que el niño o la niña no disponía de los recursos.

«Sí, todos/as disponen de recursos, excepto el niño de etnia gitana debido a su situación personal». (Profesora 2)

«Cabe destacar que un alumno de NEAE que no tenía ordenador ni acceso a internet, venía cada semana al centro y se le daba material en mano por parte del equipo directivo». (Profesora 3)

«Algunos/as niños/as o familias de bajos recursos no tenían acceso a ordenadores o internet». (Profesional 1)

En relación con las competencias digitales y de autorregulación necesarias para aprender desde casa, cabe mencionar que en la mayor parte de los casos el alumnado con NEAE no disponía de ellas. Por lo tanto, tenían dificultades para trabajar de forma independiente.

«En mi caso, no pueden trabajar de forma autónoma». (Profesora 4)

«En este caso, ella sola no, necesita guía». (Profesora 5)

«Competencias de autorregulación no tenían ni los/as alumnos/as con NEAE, ni el resto». (Profesora 3)

«Algunos/as tienen competencias digitales y otros/as no. Los que las tienen, las han utilizado perfectamente, pero todos/as necesitan un control y una supervisión». (Profesional 2)

Ámbito personal y académico del alumnado con NEAE

En relación al ámbito personal, las profesionales tienen la percepción de que, mayoritariamente, el distanciamiento social ha afectado a este alumnado, exceptuando los

casos del alumnado que debido a sus condiciones personales no establecen muchas relaciones sociales. De ahí que ese aspecto no haya incidido tanto en ellos/as.

«Sí que le ha afectado al niño, ya que cuando estamos en clase le estimula mucho ver a los/as compañeros/as, y el que le animen delante de los demás». (Profesora 1)

«A muchos/as niños/as y adolescentes les ha afectado el aislamiento y la privación de las redes sociales y se les ha visto más apagados y con más problemas de atención y de relación social». (Profesional 1)

«Sí, les ha afectado, exceptuando al alumno de etnia gitana, ya que en clase tampoco se relacionaba mucho con los demás». (Profesora 2)

«Debido a su TGD, esta alumna no interactúa socialmente en demasía. Por lo tanto, en lo personal no he notado diferencia». (Profesora 5)

Al mismo tiempo, la Profesora 1 y 4 y la Profesional 1 expresan que la pérdida de la rutina diaria y el no poder asistir presencialmente al centro ha afectado a este alumnado.

«Teniendo en cuenta que muchas de las familias de los/as alumnos/as trabajaban en sectores esenciales, algunos/as niños/as estaban solos/as en casa; eso ha hecho, por ejemplo, que uno de ellos no se conectará». (Profesora 1)

«Su rutina se rompió, no sabían dónde estaban y no entendían que pasaba. Además, tenían que trabajar desde casa en vez de en clase, una locura». (Profesora 4)

«También les ha afectado mucho la falta de la rutina y la disciplina, es decir, la pérdida de la constancia en el/la alumno/a y el horario fijo». (Profesional 1)

En lo relativo al área académica, las opiniones son diversas. Por un lado, algunas profesionales, como la Profesora 1, 2 y 4, opinan que el alumnado sí ha adquirido los conocimientos deseados, teniendo en cuenta la situación y los indicadores de evaluación que se habían marcado debido a esta.

«Yo creo que sí, hasta más incluso, yo creo que han hecho un gran esfuerzo y que, por ejemplo, hemos tenido tiempo para dedicarle a la competencia digital que hoy en día es fundamental y que, en clase, muchas veces, no tienes tiempo para ello». (Profesora 1)

«Sí, yo estoy muy contenta, los resultados han sido mayores de lo esperado, teniendo en cuenta la situación». (Profesora 2)

«La educación no presencial no ha ocasionado resultados más bajos, sino diferentes. Es decir, lo que se les exigía cambió, porque no partíamos con las mismas condiciones ni opciones que en la situación normal». (Profesora 4)

Por otro lado, otras profesionales, como la Profesora 3 y 5, piensan que teniendo en cuenta que se evaluaron los mínimos, el alumnado no ha adquirido los conocimientos previstos.

«No, el alumnado no ha adquirido los conocimientos deseados, ya que se evaluaron los mínimos. Por lo tanto, los conocimientos que se precisaron fueron los justos». (Profesora 3)

«El alumnado no ha adquirido los conocimientos y las competencias en su totalidad. En general, sí que ha ocasionado resultados educativos más bajos». (Profesora 5)

Por ende, hay disparidad en si la educación ha ocasionado resultados educativos más bajos o no. A su vez, la educación pasó a ser no presencial, y con ello, la metodología cambió completamente. Algunas de las personas participantes indican que sí pudieron hacer uso de diferentes estrategias metodológicas, entre ellas, las de trabajar de forma cooperativa. Otras participantes, en cambio, relatan que les resultó imposible aplicarlas.

«Gracias a que teníamos la aplicación de “Teams”, ellos/as han podido trabajar en grupo y funcionar de forma cooperativa». (Profesora 1)

«Estuvimos trabajando por proyectos, pero era muy difícil que trabajasen por grupos, ya que era la primera vez que trabajaban online». (Profesora 3)

El rol del profesorado y de la familia

En lo que respecta al rol del profesorado, las personas participantes subrayan que la figura del/de la profesor/a ha sido fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

«Yo creo que se ha visto en este confinamiento que la figura del profesor/a nunca va a ser reemplazada, que siempre va a ser fundamental y que nosotros/as tenemos una profesión que es cien por cien presencial y de contacto». (Profesora 1)

«Al hacer la estrategia de “Flipped Classroom” hacían todo trabajo personal y tú en clase les ayudabas, es decir, tú eras una guía para llegar al conocimiento. Por consiguiente, el rol sí cambió, pero la necesidad del profesorado no». (Profesora 3)

«El rol del profesorado ha sido fundamental para poder seguir con el proceso enseñanza-aprendizaje». (Profesora 5)

Por otra parte, son muchas las afirmaciones que muestran que el profesorado ha mantenido buena comunicación y se ha coordinado con el resto del equipo docente.

«En nuestro ciclo, sí. De hecho, nosotras teníamos un chat aparte para hablar y cada cierto tiempo, hacíamos videollamadas para ponernos al día». (Profesora 3)

«Por ejemplo, yo con el profesor de inglés me llevaba muy bien, por tanto, me he coordinado con él y hemos hecho cosas conjuntas». (Profesora 4)

«Nuestro equipo ha estado organizado y ha trabajado de manera coordinada, y eso ha hecho que la respuesta haya sido adecuada y coherente». (Profesional 2)

En relación a las familias, el profesorado enfatiza que estas han sido primordiales para el alumnado y que han ayudado mucho. Cabe decir que para las familias ha sido una situación muy complicada, porque muchas de ellas tenían que trabajar y ayudar a sus hijos/as al mismo tiempo. Por todo ello, dependiendo de la situación familiar, han podido involucrarse más o menos en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as.

«En general, las familias que han podido han colaborado y se han implicado mucho; las que no, han estado trabajando que también ha sido algo muy duro». (Profesora 1)

«Han ayudado mucho y hay familias que se involucraron muchísimo. Para algunas, ha sido un poco caótico, porque tenían que teletrabajar, y ayudar al niño/a al mismo tiempo. Pero creo que la familia ha sido un apoyo muy importante para los/as estudiantes». (Profesora 3)

«La familia ha sido fundamental y han participado en todo lo que han podido, por ejemplo, ayudando a la alumna con las tareas en la medida de lo posible». (Profesora 5)

«Si esto se ha sostenido es por el esfuerzo de las familias». (Profesional 2)

Asimismo, todas las profesionales coinciden en que las familias no han recibido formación acerca del uso de las tecnologías o del acceso a los contenidos educativos, pero sí han contado con orientaciones por parte del profesorado para así poder ayudar y apoyar al alumnado.

«A las familias les hacíamos tutoriales y les mandábamos orientaciones». (Profesora 3)

«Sí, se les enviaba información sobre los recursos a utilizar con vídeos informativos. Además, estábamos a su disposición para ayudarles siempre». (Profesora 5)

«A las familias les hemos mandado las tareas que debían realizar sus hijos/as con las pautas a seguir a través de correo electrónico». (Profesional 1)

Por consiguiente, tanto el profesorado como las familias han sido necesarias para dar respuesta a este alumnado. Las profesionales participantes señalan que han mantenido contacto habitual con las familias de los/as alumnos/as, en su mayor parte semanalmente. Por lo general, se han comunicado con el objetivo de hacer un seguimiento al alumnado y conocer su situación personal y académica.

«Semanalmente, y hay con familias que casi a diario. Sobre todo, ha sido para saber cómo estaban los/as niños/as psicológicamente, ya que los padres al tener que trabajar, muchos/as se sentían muy solos/as. [...] Y si no se conectaban para saber si era por alguna causa mayor». (Profesora 1)

«Sí, hemos mantenido contacto habitual con las familias para saber cómo estaban, cómo trabajaban, si podían seguir el ritmo, para darles otras alternativas, etc.». (Profesora 4)

«Sí, hemos mantenido contacto habitual con la familia para informar del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, y de las decisiones a tomar y para conocer el estado emocional de la alumna en el confinamiento». (Profesora 5)

«Las familias cuando han podido o han necesitado se han comunicado con los/as profesionales del centro». (Profesional 2)

Apoyo específico dentro y fuera del entorno escolar

En general, el/la tutor/a ha podido trabajar de manera conjunta y coordinada con los/as profesionales específicos de apoyo dentro del entorno escolar.

«Sí, yo he estado bastante en contacto con la PT, yo le iba traspasando la información que me daban las familias, sobre todo con el alumno que no aparecía». (Profesora 1)

«El profesorado se coordinaba con la PT para decirle el trabajo que le iba a mandar al alumno/a o que es lo que iban a hacer en clase. De este modo, realizábamos muchas llamadas y continuamente con la PT». (Profesora 2)

«Yo también he colaborado con la orientadora del centro, ya que mis alumnos/as pasaban de etapa, es decir, de sexto de primaria a primero de la ESO y en la ESO, tenemos el Programa de Refuerzo Educativo Específico (PREE)». (Profesora 3)

A su vez, gran parte de las profesoras están de acuerdo en que a pesar de que, en la escuela, el alumnado ha tenido acceso a recursos humanos, como especialistas o profesores/as de apoyo, no se han podido garantizar todas las ayudas específicas que requiere.

«Yo creo que han tenido carencias respecto a los apoyos específicos, ya que, en mi opinión, el seguimiento de la PT no fue el suficiente. Yo entiendo que es muy difícil trabajar con este tipo de alumnado en estas situaciones, puesto que este alumnado necesita que estés presente, y un contacto más estrecho y directo. Pero considero que solo se les mandó más carga de trabajo, y simplemente se les corrigió». (Profesora 1)

«Yo en mi clase no tenía ningún alumno con PT, pero sé que no se han podido garantizar todos esos apoyos». (Profesora 3)

«Sí, han tenido acceso a esos recursos, pero yo creo que en esta situación no se han podido garantizar todos los apoyos necesarios». (Profesora 4)

Salvo la Profesora 2 que considera que, en su caso, sí se garantizaron los apoyos que ha necesitado el grupo.

«Sí, han tenido acceso a la PT y a los logopedas. Además, a nivel de grupo, como es una clase con dificultades, se han ofrecido apoyos y ayudas específicas». (Profesora 2)

Por otro lado, la Profesional 1 y 2 dicen que el alumnado no disponía, en gran medida, de los recursos necesarios fuera del entorno escolar, tales como apoyos o actividades extraescolares. En definitiva, no se pudieron garantizar muchos de los servicios.

«Intentamos hacer alguna sesión telemática a través de videoconferencias, por ejemplo, sesiones de logopedia, atención temprana, etc., pero solo hicimos 4 o 5 sesiones, ya que los/as niños/as no podían seguir la intervención de forma telemática». (Profesional 1)

«Todos los tratamientos tan individuales, como los de atención temprana, han sido más complicados, debido al ajuste de los horarios para conectarse. Pero sí que ha funcionado mucho la vía telefónica para la orientación». (Profesional 2)

«El área de ocio y tiempo libre sufrió, ya que se quedó todo un poco paralizado, aunque se realizaron nuevas ofertas vía “Zoom”, por ejemplo, clases de Zumba». (Profesional 2)

Por su parte, la Profesional 1 expresa que uno de los servicios que ofrecen es apoyo escolar, y que han podido coordinarse con algunos de los centros escolares.

«En el confinamiento, sí que hemos podido coordinarnos con algunos centros a través del correo electrónico». (Profesional 1)

Discusión

En este apartado se comparan los resultados obtenidos sobre la atención educativa prestada al alumnado con NEAE en la enseñanza no presencial en situación de pandemia con las prácticas inclusivas recomendadas para asegurar el aprendizaje de este alumnado.

En cuanto al acceso y uso de los recursos tecnológicos, las personas participantes destacan que principalmente se han combinado formas sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje. Esto coincide con las recomendaciones inclusivas propuestas por el Gobierno Vasco (2020b), aunque se presentan algunos casos en los que no ha sido posible hacer uso de ambas formas, y se han adaptado a las necesidades de cada alumno/a. A su vez, coincidiendo, en gran medida, con el Gobierno Vasco (2020b) algunas de las dificultades con las que se han encontrado los/as profesionales para poder dar respuesta educativa al alumnado con NEAE han sido que este alumnado no tenga acceso a recursos tecnológicos o a internet, y no disponga de las competencias digitales y de autorregulación necesarias para el aprendizaje a distancia. Aun así, cabe decir que algunos/as alumnos/as sí disponían de los recursos tecnológicos requeridos.

Por otra parte, las profesionales participantes tienen la percepción de que la situación de pandemia, en su mayoría, ha influido en el ámbito personal de este alumnado, ya que les

ha afectado el distanciamiento social y la pérdida de la rutina diaria tal como recoge el Informe Gem, 2020. Asimismo, esta situación también ha repercutido en el ámbito académico. La UNESCO (2004) dice que, para asegurar una educación de calidad, el currículum ha de ser flexible y que, a través de este, el alumnado ha de adquirir los conocimientos, las competencias y los valores que la sociedad desea. Es cierto, que las participantes manifiestan que los indicadores de evaluación bajaron para adaptarse a las nuevas condiciones; no obstante, en consecuencia, existe discrepancia en si el alumnado logró los conocimientos deseados o no.

Por otro lado, el uso de diferentes estrategias metodológicas es una práctica inclusiva que facilita que el alumnado pueda desarrollar y adquirir las competencias (Gobierno Vasco, 2014). Del mismo modo, Moran et al. (2012, citado por Muntaner et al., 2016) afirman que es necesario trabajar mediante grupos heterogéneos. Sin embargo, debido a que la educación pasó a ser no presencial, la metodología cambió totalmente, y algunas de las personas entrevistadas cuentan que sí pudieron hacer uso de las diferentes estrategias, mientras que otras no pudieron emplearlas.

Coincidiendo con Muntaner et al. (2016), las personas participantes indican que la participación del profesorado y de las familias ha sido imprescindible. Respecto al rol del profesorado, de acuerdo con el Gobierno Vasco (2020b), las profesionales participantes explican que la figura del profesorado ha sido fundamental en el proceso de aprendizaje del alumnado, y que estos/as han mantenido buena comunicación y han colaborado con el resto del equipo docente. Además, al igual que el Gobierno Vasco (2020b), añaden que las familias han sido la manera directa de llegar y apoyar al alumnado, por lo que estas han sido primordiales. Por consiguiente, las familias sí que han recibido orientaciones por parte del profesorado para así poder apoyar y guiar al alumnado, pero, por ejemplo, no han contado con formación acerca del uso de las tecnologías. Por su parte, el profesorado participante subraya que se han comunicado de manera reiterada con las familias para conocer el desarrollo tanto académico como personal del alumnado y hacer un seguimiento de este (Gobierno Vasco, 2020b).

Al mismo tiempo, para realizar prácticas inclusivas, coincidiendo con los discursos de Sandoval et al. (2012, citado por Muntaner et al., 2016) y las recomendaciones inclusivas del Gobierno Vasco (2020b), las participantes relatan que los/as profesionales específicos han trabajado coordinadamente con el tutor o tutora en la escuela. No obstante, señalan que, en gran parte, la respuesta o los apoyos educativos por parte de estos/as profesionales

no ha sido el suficiente, y, por lo tanto, no se han podido garantizar todos los apoyos necesarios. En este sentido, tal como recoge Solla (2013) es recomendable que el alumnado tenga acceso a programas educativos extraescolares, y en esa misma línea, el Gobierno Vasco (2020b) expresa que para lidiar con esta nueva situación es de ayuda disponer de apoyos especializados fuera del entorno escolar. Sin embargo, debido al confinamiento domiciliario, las personas entrevistadas aseguran que no se pudieron proporcionar muchos de los apoyos o actividades extraescolares.

4. Conclusiones

En resumen, en este trabajo se verifica que, no se ha podido dar una respuesta educativa adecuada al alumnado con NEAE en situación de pandemia, ya que la mayor parte del alumnado no contaba con las competencias digitales y de autorregulación precisas para aprender desde casa, y en algunos casos, el alumnado tampoco disponía de los recursos tecnológicos necesarios. Asimismo, no se han podido garantizar todos los apoyos específicos que requiere este alumnado tanto dentro como fuera del entorno escolar. De hecho, en la escuela, sí han tenido acceso a profesores/as de apoyo, pero no se han podido proporcionar todas las ayudas específicas de estos/as. Por otra parte, el alumnado no tuvo acceso en gran medida a los apoyos o actividades extraescolares, tales como servicios de atención temprana o de ocio y tiempo libre.

Por todo ello, el rol del profesorado y de las familias ha sido fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado. De este aspecto cabe destacar la importancia que ha tenido la participación, y la comunicación entre estas dos partes.

Cabe mencionar de igual manera que la situación de pandemia ha influido tanto en el ámbito personal como académico del alumnado con NEAE. En tal sentido, dependiendo de las necesidades específicas de apoyo educativo y de las circunstancias personales de cada alumno/a, la repercusión ha sido mayor o menor. En el ámbito personal, principalmente, ha afectado el distanciamiento social y la pérdida de la rutina diaria. Respecto al ámbito académico, gran parte del profesorado no pudo emplear las diferentes estrategias metodológicas inclusivas. Por su parte, hay disparidad en si la enseñanza no presencial ha ocasionado resultados educativos más bajos o diferentes.

Por consiguiente, los resultados muestran que para realizar la intervención educativa con el alumnado con NEAE en época de pandemia es necesario realizar adaptaciones en las respuestas educativas. Del mismo modo, se puede determinar que la enseñanza presencial es insustituible para este alumnado, ya que el aprendizaje no presencial no puede dar respuesta a todas sus necesidades. De esta manera, se refleja la necesidad de realizar propuestas o adaptaciones de cara a un nuevo confinamiento domiciliario para así estar más preparados y poder asegurar el aprendizaje de todo el alumnado. También se confirma la repercusión que ha tenido esta nueva situación en el ámbito personal y académico de este alumnado.

Por último, este estudio contribuye a ampliar el conocimiento sobre el tema tratado y este podría servir como base para futuras investigaciones que busquen desarrollar un estudio más exhaustivo en el tema. Por otro lado, las carencias que ha provocado esta nueva situación en la respuesta educativa al alumnado con NEAE dan paso al desarrollo de nuevas propuestas o intervenciones para hacerle frente a la situación. Respecto a las limitaciones de estudio, habría sido beneficioso que la muestra empleada hubiese sido más amplia para proporcionar una mayor representación. Para ello, se podría incluir un mayor número de profesionales del ámbito de la educación de diferentes centros. Por este motivo, en futuras investigaciones sería interesante llevar a cabo un estudio con una mayor muestra.

5. Ética profesional y protección de datos

La presente investigación se ha realizado respetando los principios éticos de la declaración de Helsinki en materia de investigación en seres humanos. Asimismo, se ha actuado siempre de acuerdo con los principios de ética profesional. Por lo tanto, se ha respetado el principio de Derechos Humanos y de acción del sujeto. A su vez, la información recogida en el estudio se ha tratado con absoluta confidencialidad y ha sido únicamente empleada con los fines de esta investigación, respetando así el principio de responsabilidad sobre la información. De acuerdo con estos principios, se obtuvo el consentimiento informado de los/as participantes. Finalmente, se han protegido y se protegerán los datos recogidos en el marco de esta investigación debidamente.

6. Referencias bibliográficas

- Angulo, M.C., Luna, M., Prieto, I., Rodríguez, L. y Salvador, M.L. (2008). *Manual de Servicios, Prestaciones y Recursos Educativos para el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. Recuperado el 23-11-2020 de, <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/3170/00120122000049.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2005). *Guía para la Evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado el 26-11-2020 de, https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100002c_Pub_EJ_Index_c.pdf
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K. y Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures*. [Archivo PDF]. Recuperado el 07-01-2021 de, https://blogs.sl.pt/cloud/file/9a5cca76215b2eee0e852e791bb5c8f4/workprogress/2020/2020_Research_COVID-19_ENG.pdf
- Durán, D. y Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania*, (41), 31-44.
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación. (2020a). *Actuaciones y estrategias metodológicas inclusivas: 2019-2020*. [Archivo PDF]. Recuperado el 15-12-2020 de, https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Actuaciones_y_estrategias_inclusivas_c.pdf
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación. (2020b). *Propuestas inclusivas para la intervención con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)*. [Archivo PDF]. Recuperado el 26-12-2020 de, https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/propuestas_inclusivas_para_intervencion_con_alumando_con_neae_c.pdf
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación. (2019). *Plan marco para el desarrollo de una escuela inclusiva: 2019-2022*. [Archivo PDF]. Recuperado el 24-11-2020 de, https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Plan_Marco_Escuela_Inclusiva_2019_2022_c.pdf
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. (2014). *Heziberri 2020: marco del modelo educativo pedagógico*. [Archivo PDF]. Recuperado el 15-12-2020 de, https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_sist_educativo/es_def/adjuntos/000009c_Pub_EJ_heziberri_2020_c.pdf
- González, M. P. (2000). Necesidades educativas especiales. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 7, 333-344.

- Informe Gem. (2020). *¿Cómo afecta el coronavirus a los alumnos con discapacidades?* Recuperado el 11-01-2021 de, <https://educacionmundialblog.wordpress.com/2020/03/31/como-afecta-el-coronavirus-a-los-alumnos-con-discapacidades/>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).
- López, I. M. y Valenzuela, G. E. (2014). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26 (1), 42-51.
- Marchesi, A. (2017). De la educación especial a la educación inclusiva. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo Vol. 3* (pp. 25-50). Madrid, España: Alianza editorial.
- Mónico, P., Pérez-Sotomayor, S. M., Areces, D., Rodríguez, C. y García, T. (2017). Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado. *Revista de Psicología y Educación*, 12 (1), 35-54.
- Moreno, J. J., Del Valle, L. y González, A. (2020). La educación inclusiva en tiempos de COVID-19. *Aula de secundaria*, (38), 18-22.
- Muntaner, J. J., Roselló, M. R. y de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31-50.
- Rey, N. (2011). Estrategias organizativas del aula para atender a la diversidad. *Innovación y experiencias educativas*, (41), 1-9.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, (5), 227-238.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Recuperado el 29-12-2020 de, https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf
- Tortosa, M. T., González, C., y Navarro, I. (2014). Alumnado con necesidades educativas especiales: detección y trabajo para la optimización educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7 (1), 63-71.
- UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. [Archivo PDF]. Recuperado el 30-12-2020 de, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa/PDF/125237spao.pdf.multi