

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DURANTE LA PANDEMIA COVID19: NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA INCLUIDOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO REGULAR¹

Martha Méndez León*
Jusnery Rujano Rivas**

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar el proceso educativo de niños con trastorno del espectro autista (TEA), estudiantes en el sistema educativo regular, durante la pandemia COVID-19. Además, de enmarcarse en el paradigma interpretativo, el tipo de investigación fue un estudio de caso. Los participantes fueron dos niños con TEA, sus padres, docentes y profesionales diversos. La información obtenida abarcó, desde mediados de marzo de 2020 hasta mayo de 2022 y su recolección se realizó a través de las técnicas siguientes: la observación participativa (completa y pasiva), la entrevista (semiestructurada y abierta) y el análisis de documentos. Cuatro temas amplios, con sus

¹ Esta investigación fue financiada por el CDCHTA de la Universidad de los Andes (ULA), a través del proyecto identificado bajo el código NURR-H-610-22-09-B.

* Profesora titular, jubilada, de la ULA, Núcleo Universitario Rafael Rangel, estado Trujillo. Doctorado en Educación Especial, Illinois State University, Illinois, EE. UU. Investigadora Colaboradora del Grupo de Investigación Complejidad y Desarrollo Humano en la Discapacidad, Núcleo Universitario "Valle del Mocotíes", ULA, Tovar, estado Mérida. **ORCID iD:** <https://orcid.org/0009-0007-6569-433X>

** Profesora instructor de la ULA, adscrita al Centro de Investigaciones Psicológicas de la ULA, Mérida. Psicóloga Maestrante en Psicología Clínica de la Universidad "Rafael Urdaneta", Maracaibo. Diplomado en Atención Psicoeducativa de Personas con TEA, ULA-UPTM- Red para Crecer. E_mail: jusneryrujano.ula@gmail.com.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4911-1102>

Recibido: 24/10/2024

Aprobado: 24/02/2025

respectivas categorías, emergieron como resultados: (a) Emociones y sentimientos, (b) quehacer educativo, (c) nuevamente en la escuela, y (d) percepciones sobre el proceso educativo. En las conclusiones, sobresalió la cooperación y la comunicación entre los diferentes actores que participaron en la educación de estos niños durante dicho periodo. Finalmente, se ofrecen algunas recomendaciones.

Palabras Clave: *pandemia COVID-19, trastornos del espectro autista, educación, niños.*

EDUCATIONAL EXPERIENCES, DURING THE COVID-19 PANDEMIC, OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD) INCLUDED IN THE REGULAR EDUCATION SYSTEM.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the educational process of children with autism spectrum (ASD), who were in the regular educational system, during the COVID-19 pandemic. In addition of being framed in the interpretative paradigm, the type of research was a case study. Participants were two children with ASD, their parents, teachers and diverse professionals. The information obtained comprised from mid-March 2020 to May 2022 and was collected through the following techniques: participatory observations (complete and passive), interviews (semi-structured and open) and document analysis. Four broad themes and their respective categories emerged as results: (a) Emotions and sentiments, (b) educational task, (c) again at school, and (d) perceptions about the educational process. In the conclusions, stood out the cooperation and communications, among the different actors who participated in the educational process of these children during this period. Finally, some recommendations are offered.

Key Words: *COVID-19 pandemic, autistic spectrum disorder, education, children.*

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) nombró COVID-19 a una enfermedad producida por el virus SARS-CoV-2 (OMS, 2024b) cuyos primeros casos se reportaron en la ciudad de Wuhan (China) a finales de diciembre de 2019 (OMS, 2024a), y a la cual catalogó como pandemia el 11 de marzo de 2020. (OPS, 2020).

A mediados de marzo de 2020, se confirmó la existencia de este coronavirus en Venezuela (Hernández y otros, 2020). La suspensión de todas las actividades escolares y académicas y el establecimiento de una serie de normas sanitarias fueron parte de las medidas llevadas a cabo por los entes gubernamentales para prevenir y aminorar el contagio en el territorio nacional. Esta situación se prolongó por varios meses, en los cuales, el gobierno nacional estableció diversos esquemas de flexibilización y restricción relacionados con la protección de la población venezolana.

Por su parte, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) del país, anunció, el Plan Pedagógico y de Prevención “Cada Familia una Escuela” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2020), el cual, se aplicó y orientó a los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación básica durante la pandemia. En este plan, se reforzaba la relación escuela, comunidad y familia y, su implementación, se centró en el hogar, con la educación a distancia y el uso de varios recursos tecnológicos como medios para llevar a cabo esta experiencia educativa (Núñez Ravelo, 2023).

Lo anterior muestra que, la presencia de la pandemia por el COVID-19 en Venezuela, ameritó modificar, por razones de salud pública, cómo se realizaba el proceso educativo en el país hasta este momento, por ejemplo, su carácter presencial, los recursos y materiales pedagógicos en gran medida cónsonos con esta característica, el establecimiento donde se iba a realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje e, inclusive, afectaría la red de intercambio social que se producía en los institutos educativos. Esta nueva situación abarcaba, por supuesto, a los niños con trastorno del espectro autista (TEA), estuviesen incluidos en el aula regular o asistiesen a instituciones especializadas.

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo, cuyo origen es multifactorial (Reynoso y otros, 2017). Aunque dos niños con esta condición pueden ser muy diferentes uno del otro, presentan características comunes entre sí. Entre ellas, se pueden mencionar déficits en tres áreas: competencias de comunicación, interacción social y flexibilidad conductual, cognitiva y de intereses (Vázquez, 2015).

Una de las características más mencionadas sobre este espectro es la preferencia por los ambientes predecibles, estructurados y rutinarios (Barón-Cohen, 2006). Esto permite inferir que hay dificultades en la flexibilidad y adaptación, siendo estas dos capacidades realmente importantes para enfrentarse a los cambios propios de la vida.

En función del grado de dificultad que presentan las personas con TEA con respecto a las características anteriormente señaladas, la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-5R, 2014) establece tres niveles de gravedad del trastorno: Grado 1 (necesita ayuda), grado 2 (necesita ayuda notable) y grado 3 (necesita ayuda muy notable). Los cambios bruscos e inesperados que produjo la pandemia en la vida de las personas alteraron su ritmo de vida diaria dentro del cual estaba la formación educativa de sus hijos. Si esta situación significaba grandes desafíos para la población en general, en el caso de las personas con TEA, podía ser particularmente difícil de enfrentar debido a las características de este trastorno (Bellomo y otros, 2020).

Para abordar el impacto del COVID-19 en esta población y sus familias, se realizaron diversas investigaciones en diferentes países. Entre sus resultados se encontraron los siguientes: altos niveles de estrés en los padres o cuidadores originados por la posibilidad de que ellos o los niños pudieran enfermarse, las finanzas del hogar y el cierre de los servicios terapéuticos (Mannigan y otros, 2021); aumento en los niveles de ansiedad en los padres o cuidadores y en los niños con TEA, así como cambios en el comportamiento de los niños entre cuyas causas, además de la ansiedad, se señalaba el incremento en su hostilidad (Amorin y otros, 2020).

Por su parte, en la investigación de Valdés y otros (2021), las familias reportaron, además de ansiedad y de conductas relacionadas con

la agresividad en las personas con TEA, aumento de su irritabilidad, incremento en la conducta de deambular, dificultades con la alimentación, el sueño y la concentración así como retroceso en un importante número de niños con esta condición. De igual manera, problemas con el manejo de las comidas, el tiempo libre, las actividades estructuradas y autonomía en los niños, así como más problemas de conducta en los niños, con mayor frecuencia en quienes eran preexistentes antes de la pandemia, se indicaron en el estudio de Colizzi y otros (2020).

A diferencia de las investigaciones anteriores, en el estudio de Isensee y otros (2022), además de los efectos negativos, una buena proporción de las familias participantes (49%) también reportaron ventajas y efectos positivos durante el periodo de restricción por el COVID-19. Así, por ejemplo, tener la posibilidad de disfrutar tiempo con la familia, poder dedicarse más a sí mismo, así como la necesidad de bajar el ritmo de vida, se señalaron entre los beneficios.

En relación al proceso educativo como tal, el pasar la escolarización de la institución educativa a la casa, produjo dificultades. En el estudio de Daulay (2021), las madres señalaron un aumento en el peso como cuidadoras al ejercer el doble papel de enseñar a sus hijos y cumplir las labores del hogar. Además, uno de los principales obstáculos que enfrentaron fue su desconocimiento sobre cómo realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños en sus casas.

El uso de la educación a distancia para niños con autismo tuvo sus ventajas y desventajas. Hernández y otros (2023) exploraron las experiencias de docentes en la implementación, a través de la educación a distancia, de prácticas sobre la base de evidencia científica (en inglés, Evidence-Based Practices) para niños con autismo, durante la etapa más alta de la presencia del COVID-19 en Estados Unidos. Entre los retos que enfrentaron los diferentes tipos de educadores que atienden niños con autismo incluidos, total o parcialmente, en el sistema educativo de este país (docentes de educación general, docentes de educación especial y paraeducadores), estos mencionaron recortes en el presupuesto para los centros de apoyo y los recursos (por ejemplo, tecnología para educación especial); la dificultad para ejecutar algunas de dichas prácticas con este tipo de educación; la pérdida de cooperación entre

los docentes de educación especial y paraeducadores con los docentes de educación regular; y no se utilizó la educación a distancia para la formación y retroalimentación de los educadores en el uso de estas prácticas. Además, los docentes tuvieron que realizar la adaptación de algunas de ellas con el fin de aplicarlas a través de medios tecnológicos.

En un ensayo donde expuso los múltiples desafíos que la implementación de la educación a distancia significaba para el sistema educativo en Venezuela, Muñoz (2021) también señaló la capacidad que tuvo la pandemia para dejar al descubierto una variedad de problemas y factores que caracterizaban la situación de la población con TEA en el país: (a) la carencia de equipo tecnológico y de acceso a internet en los hogares como barreras para beneficiarse de la educación a distancia, (b) el desconocimiento, por parte de los docentes, de tecnología que apoyara la inclusión educativa y la ausencia de propuestas, en el sistema educativo, para lograr la inclusión en línea, (c) la escasez de materiales educativos accesibles, situación que ya ocurría antes de la pandemia y (d) la escasa preparación y propuestas de prácticas pedagógicas adecuadas, como se nota en la falta de adaptaciones curriculares para satisfacer las necesidades educativas específicas de esta población en situaciones especiales como la pandemia.

El autor hizo referencia, además, a los diversos retos que les ha tocado que enfrentar a los docentes en el cambio de la educación presencial a la virtual con el fin de ofrecer una educación que satisfaga, de manera individualizada, las necesidades educativas especiales de los niños con TEA. A esto hay que agregar la tarea de planificar el traslado a los padres, así sea parcialmente, de la responsabilidad de instruir a sus hijos. Juntos con estos desafíos, se encuentran los de tipo personal, pues los educadores han tenido que cuidar a sus familias y enseñar a los hijos en sus respectivos hogares.

Diversas recomendaciones se plantearon para enfrentar el impacto, por esta pandemia, en el quehacer diario y el proceso educativo de los niños con autismo y sus familiares y cuidadores, entre las cuales se pueden señalar: (a) Explicar al niño sobre el COVID-19, (b) planificar sus actividades diarias (por ejemplo, horarios para juegos, ejercicios físicos, ir a la cama, tareas escolares), (c) proporcionar una alimentación

saludable que siguiera el patrón al cual estaba acostumbrado,(d) realizar juegos, de su preferencia, individuales o compartidos (con padres o hermanos), (e) implementar y compartir intereses específicos con los padres, (f) mantener una comunicación constante y directa entre padres o cuidadores con los docentes y de los niños con sus educadores y compañeros de clase, (g) garantizar el aprendizaje escolar en función de las necesidades educativas del niño para lo cual se debían apoyar en los materiales educativos que ofreciera el canal educativo y la orientación del docente, (h) ofrecer alternativas educativas basadas en videojuegos o juegos online, (i) teleasistencia psicológica para niños autistas con alto funcionamiento y, también, para padres y cuidadores de niños autistas, en general. Finalmente, ofrecer tiempo libre a estos niños (Carmenate Rodríguez y Rodríguez Cordero, 2020; Echevarría-Ramírez y otros, 2020; Muñoz, 2021).

En síntesis, las investigaciones mostraron que la pandemia por el COVID-19 afectó significativamente a las personas con TEA y a sus familias, a nivel mundial. Asimismo, dentro de esta situación, la alteración de todo el proceso educativo para la población con este trastorno, resultó en múltiples desafíos para las personas que experimentaron dicho cambio. La escasa referencia bibliográfica sobre la educación de los niños con TEA, durante esta pandemia en Venezuela, apuntó al hecho de que esta situación no fue distinta en el país. Sin embargo, se requiere profundizar sobre cómo se dio y qué impacto tuvo esta nueva experiencia educativa en quienes participaron en dicho proceso, en los niños como tal y en su formación educativa.

Método

Paradigma, Tipo y Diseño de la Investigación

El presente estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo. Este paradigma plantea que las realidades son múltiples, holísticas y construidas (Lincoln y Guba, citados por González Monteagudo, 2000-2001). El fin de la investigación es interpretar y comprender la vida social sobre la base del significado que las personas le dan a sus acciones y vivencias (Rojas de Escalona, 2010; Schuster y otros, 2013).

El tipo de investigación fue el estudio de caso, el cual, para Van-Wynsberghe y Khan, (2007) consiste en darle forma, de manera detallada, cuidadosa, a lo que se estudia, y esto puede ser, por ejemplo, un evento, un programa, e inclusive un concepto. Los autores plantean, que el grado de desarrollo actual de este modelo de investigación, permite considerarlo con identidad propia, el cual, además de ser transdisciplinario, se puede realizar en diferentes paradigmas (transparadigmático).

El diseño de campo se utilizó para planificar y realizar la recolección de información por lo que se obtuvieron datos primarios (Tamayo y Tamayo, 2009).

Participantes y Establecimientos Educativos

La participación total fue de 13 personas: Dos niños con TEA, cuatro familiares (el padre y la madre de cada niño), tres docentes de instituciones escolares generales, dos docentes de tareas dirigidas y 2 psicólogos. El anonimato se garantizó no utilizando los nombres originales de las instituciones educativas ni de las personas que participaron.

Miguel tenía 10 años de edad cuando inició la pandemia en Venezuela. Era estudiante de 4°. grado de educación primaria en una institución educativa regular, privada. Recibía toda su formación educativa en el salón de clase regular y cumplía el mismo currículum escolar que los demás estudiantes, si bien con adaptaciones. Además, asistía a un centro privado de atención educativa (CEPAE) para tareas dirigidas. Repitió 1er grado de primaria. De acuerdo con la evaluación diagnóstica realizada por una psicóloga., Miguel presentaba TEA, nivel 1 (sin déficit intelectual y sin deterioro del lenguaje) (DSM-5R, 2014). Las evaluaciones realizadas por una docente en educación especial señalaron problemas de lectura y escritura que ameritaban atención especializada. Cuando se comenzó esta investigación, Miguel tenía 12 años de edad y cursaba 6° grado en el mismo instituto, con igual esquema de inclusión y continuaba asistiendo a tareas dirigidas en el CEPAE.

Por su parte Alejandro tenía 8 años de edad al comenzar la pandemia en el país, y cursaba 3er grado de educación primaria en una institución educativa regular, pública. Todo su proceso de enseñanza y

aprendizaje se realizaba en el salón de clase regular y cumplía el mismo currículum escolar que los demás estudiantes, con adaptaciones. También asistía al CEPAE para apoyo en sus tareas escolares. No había repetido grados. De acuerdo con la evaluación diagnóstica realizada por una psicóloga, Alejandro presentaba TEA (sin déficit intelectual y sin deterioro del lenguaje). (DSM-5: 299.00-F84.0), (DSM-5R, 2014). Las evaluaciones realizadas por una docente en educación especial también indicaron problemas de lectura y escritura que ameritaban atención especializada. Tenía 10 años de edad y era estudiante de 5° grado de primaria cuando se inició esta investigación y seguía estudiando en el mismo instituto escolar, con similar sistema de inclusión. Unos meses después de comenzar la pandemia, no continuó en el centro de atención privado.

Los padres de Miguel poseían educación universitaria y trabajaban como médicos. Con respecto a Alejandro, su padre también tenía una profesión universitaria y laboraba en el sector comercial. Su madre nació y se crió en otro país donde no se habla español. Allí, realizó estudios universitarios incompletos. Se desempeñaba como ama de casa.

En la investigación participaron dos docentes que le dieron clase a Alejandro en 5°. grado: la docente titular de la clase y una docente suplente. El docente que le dió clase a Miguel en 6° grado, también cooperó con este estudio. Igualmente, formaron parte, dos docentes que apoyaban a los niños a través de tareas dirigidas. En el caso de Alejandro, este servicio lo realizaba una docente de educación regular en la casa del niño. En relación a Miguel, lo llevaba a cabo una docente, en el CEPAE, con formación en educación especial, área dificultades de aprendizaje quien, además, por cierto tiempo, atendió las tareas dirigidas de Alejandro en su casa. Esta docente cumplió un doble papel en el presente estudio: fue participante y, además, una de las investigadoras.

Una de las psicólogas laboraba en el CEPAE en calidad de acompañante pedagógica. Allí, ofrecía apoyo tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje (con el asesoramiento de la docente del centro educativo) como en el área psicosocial de los niños. Durante la pandemia, atendió a Alejandro, varios meses, en su casa y a Miguel en el CEPAE, cuando el niño se reintegró a este centro. De igual manera, esta psicólo-

ga cumplió el doble papel de participante e investigadora en el presente estudio. La psicóloga de la familia de Miguel también participó en la investigación.

Con respecto a las instituciones educativas donde los niños estudiaban, se localizaban en una ciudad de Venezuela. El instituto educativo regular privado ofrecía desde educación inicial hasta educación media general y tenía una alta matrícula. Por su parte, el instituto educativo regular público contaba desde educación primaria hasta educación media general, era más pequeño y con menor matrícula que el privado. El instituto privado proporcionaba, además, servicio psicopedagógico.

El CEPAE ofrecía atención a niños y niñas para la realización de sus tareas escolares (tareas dirigidas), desde primer hasta sexto grado de educación primaria. Era un local pequeño con capacidad máxima para 10 estudiantes y se encontraba, igualmente, en la ciudad donde residían los niños con sus familias. Sólo laboraban allí, la psicóloga –acompañante pedagógica y la docente con formación en educación especial.

Técnicas y Procedimientos para la Recolección de Información

El proceso de obtención de información se desarrolló desde octubre de 2021 hasta septiembre de 2022. La información obtenida abarcó desde que se decretó la pandemia en Venezuela, a mediados del mes de marzo de 2020 hasta mayo de 2022, cuando las clases presenciales en las instituciones educativas tenían poco tiempo de haberse establecido en el país. En mayo del 2023, la OMS declaró el fin de la pandemia por el COVID-19 (OPS, 2023).

Sobre la base de los tipos de observación definidos por Spradley (citado por Rojas de Escalona, 2010), en la presente investigación se realizaron la observación con participación completa y la observación con participación pasiva. Las investigadoras fueron docentes de los niños lo que les permitió llevar a cabo la observación con participación completa mientras desarrollaban su trabajo educativo. Para uno de ellos, esta labor se realizó tres días de la semana, dos a tres horas diarias, en el CEPAE, mientras que, para el otro niño, se cumplió durante

dos horas, un solo día de la semana, en su casa. Se registró un total de 55 observaciones de este tipo. Asimismo, una observación extra, con participación completa, se efectuó en uno de los institutos educativos generales, al asistir una de las investigadoras a una reunión en calidad de docente de tareas dirigidas de uno de los niños.

Al comenzar las clases presenciales en las respectivas instituciones educativas donde asistían los niños, cada investigadora realizó dos observaciones con participación pasiva (una en cada establecimiento escolar), para un total de cuatro observaciones (tres en el salón de clase de los niños y una en una competencia deportiva) con una duración de una a dos horas cada una. En estas observaciones y las de participación completa se utilizó el diario de campo como instrumento de recolección de información.

La entrevista, principalmente la entrevista semiestructurada (Arias, 2012; Merriam, 1998), se empleó en este estudio, para lo cual se elaboró un guión con preguntas abiertas (por ejemplo ¿Cómo se sintió Ud. cuando tuvo la noticia de que no se iban a ofrecer más clases presenciales por la pandemia del COVID-19?). Previa aceptación de los informantes, se grabó la mayoría de las entrevistas por medio de un celular. Para quienes no aceptaron la grabación, se utilizó el registro escrito inmediato, mientras ofrecían la información. Se entrevistó a todos los participantes, excepto a la docente suplente y las dos investigadoras. Al final, se obtuvo un total de 9 entrevistas semiestructuradas individuales cuya duración osciló entre 25 minutos y una hora y media cada una.

Dos entrevistas no estructuradas (Arias, 2012; Merriam, 1998) se realizaron: Una a la psicóloga familiar y la otra a un padre. En este caso, no se elaboró un guión, sino que se fueron planteando preguntas abiertas a medida que aportaban la información. Se utilizaron un celular y un diario de campo para registrar, respectivamente, lo expresado.

Por último, se recolectó y analizó información de documentos tales como informes de la psicóloga familiar, la docente de educación especial y la psicóloga-acompañante. Igualmente, se examinaron los cuadernos escolares de los niños a los cuales se les tomó fotografías.

Análisis de los Datos

En la presente investigación, el proceso de elaboración de categorías expuesto por Merriam (1998) orientó el análisis de los datos. En este sentido, una vez transcrita la información, se codificó y sobre la base de patrones recurrentes o similitudes, los datos se agruparon en categorías. Estas categorías, a su vez, se incorporaron en categorías más generales (denominadas temas en este estudio). Todo este procedimiento se realizó manualmente.

Varios tipos de triangulación (Aguilar Gavira y Barroso Osuna, 2015; Denzin citado por Stake, 1995) se emplearon para asegurar la credibilidad de la información obtenida: (a) Triangulación de las fuentes de datos. En este sentido, la información se obtuvo de diferentes personas (niños, padres, madres, docentes y psicólogas) así como documentos. Por ejemplo, se pudo comparar lo dicho por padres, madres, niños y docentes, sobre un mismo punto, en sus entrevistas; (b) triangulación de métodos. Por ejemplo, al aplicar las técnicas de la observación y la entrevista se contrastó lo que participantes dijeron con lo que se observó y (c) triangulación de investigadores al participar dos investigadoras en el trabajo de campo y contrastar sus respectivos datos. Finalmente, un aporte a la credibilidad de los resultados fue la revisión de estos por parte de una de las madres participantes en el estudio.

Resultados

En la presente investigación emergieron 4 temas amplios con sus respectivas categorías: (a) Emociones y sentimientos, (b) quehacer educativo, (c) nuevamente en la escuela y (d) percepciones sobre la educación durante la pandemia. A continuación se desarrollan:

Emociones y Sentimientos

Inicio de la Pandemia. La noticia, por parte de los entes gubernamentales, sobre la presencia de la enfermedad COVID-19 en el país y el anuncio del cierre de las instituciones educativas, a todos los niveles, produjo una serie de emociones y sentimientos en los participantes: Miedo, preocupación, temor, alivio, incertidumbre, tranquilidad, asombro y, también, una situación aprovechable.

La mamá de Alejandro expresó que sintió miedo por dos razones: Primero, porque los que asistían a las instituciones educativas se iban a retrasar al no tener clases y segundo, un aspecto procedimental: ¿Cómo iban a aprender estos niños?. Fue la única participante que expuso una representación, en forma de imagen, de esta pandemia: *“Vimos al COVID como un monstruo que estaba atacando a todo el mundo.”*

El miedo también lo compartió su hijo Alejandro, quien indicó que esta emoción la sintió al principio de la pandemia pues la gente hablaba mucho sobre ella. Señaló, que posteriormente se le quitó este miedo y expuso que era inmune al COVID-19 ya que *“ de las cuatro veces que le dió a mi familia, a mí solo me dió una gripecita, que me duró una hora.”* El papá refutó esta información.

Esta emoción surgió en la docente de tareas dirigidas con formación en educación especial (DTDEE) que atendía a ambos niños en el CEPAE al iniciar la pandemia. En su caso, el miedo se presentó debido a la información que ofrecían los medios de comunicación sobre la enfermedad y la mortalidad que ella ocasionaba en el país y a nivel mundial. Además, el otro factor fue de tipo económico, pues se preguntó cómo iba a sostenerse económicamente, ya que no iba a poder atender niños en el centro educativo privado.

La presencia del COVID-19 en el país, también originó preocupación tanto en esta docente como en la psicóloga que los apoyaba como acompañante pedagógica (Psic-AP), sobre cómo se iban a formar estos niños si no había la acción profesional de un docente que los apoyara. Este sentimiento se hizo mayor, cuando el MPPE informó que la educación se realizaría a distancia, hasta culminar el año escolar. Además, en la Psic-AP el temor se manifestó por el posible retroceso en las habilidades sociales de ambos niños.

En el caso de la mamá de Miguel, la pandemia le produjo un sentimiento contradictorio al no haber clases: Preocupación por un lado y alivio por el otro. También señaló sobrecarga de trabajo:

La preocupación de qué iba a hacer el niño...Yo no podía estar con él porque igual yo continué trabajando y que

más de guardia... todo esto de la pandemia implicó que incluso yo me sobrecargara más...

...pero por el otro lado, también en el sentido de la poca disposición de él para ir a clase o para los deberes, pues de alguna manera aliviada por no tener que estarlo llevando.

El papá de Miguel, por su lado, sintió incertidumbre: “...era un hito inédito. No sabíamos que iba a pasar... hubo mucha improvisación, pero no como algo malo, sino que es algo evolutivo”.

La tranquilidad y el asombro también fueron respuestas iniciales. Por ejemplo, el papá de Alejandro señaló: “... no me generó ruido. Lo tomé con mucha calma porque creo que la educación en casa es mejor que la de la escuela.” Mientras que, la docente de tareas dirigidas (DTD) de Alejandro indicó lo siguiente: “una sorpresa, porque realmente, pues nunca habíamos vivido algo así.”

En cuanto a los niños, Miguel la sintió como una situación aprovechable para él: “Bien, bien... Sentí que voy a descansar un poco más el tiempo que durara la pandemia. Además podía hacer más ejercicio y ayudar en las tareas de la casa.”

Durante el Desarrollo de la Pandemia. A medida que el tiempo avanzaba, hubo emociones y sentimientos relacionados con la pandemia, en general, entre ellos se pueden mencionar, felicidad, desesperación y enojo. Por ejemplo, en el caso de la madre de Alejandro ella se sintió feliz con la presencia de toda la familia en la casa: “...me sentía feliz porque tenía a Alejandro aquí. También me gustaba que mi esposo estaba aquí, porque él trabaja y a mis hijos también les gustaba.”

Por su lado, para Alejandro la desesperación por salir, se presentó: “Me sentí con muchas ganas de salir, las ganas de salir me desesperaban, porque estaba encerrado todo el tiempo.” La madre señaló que el no poder ver a sus familiares, también le causó rabia al niño: “...hubo un momento que sintió mucha rabia con quienes hicieron el virus...Le molestó que no pudo compartir con sus primos, abuelos, tíos.”

Igualmente, hubo emociones y sentimientos relacionados con la concreta realización del proceso educativo, primero en los hogares y luego en los establecimientos educativos cuando la educación se inició en estos espacios. En este sentido, los participantes expresaron disfrute, temor, frustración, estrés, rabia, tristeza, alegría, felicidad, cariño y confianza.

La mamá de Miguel, indicó que disfrutaba realizar tareas con el niño, pero también el desconocimiento del nivel de complejidad requerida le originó temor:

...te digo que yo cuando hago las tareas con él lo disfruto mucho, también esa compañía, pues me gustaba, me gusta pues. Yo no digo ay qué fastidio esa tarea, no... pues la disfruto, disfruto ese momento.

... muchas veces, sí como que con temor de no poder... este... dar las respuestas adecuadas, de no desarrollar el tema al nivel adecuado.... un tema x, lo puedes abordar en distintos niveles de complejidad y uno, de repente, no sabe si, si el que está abordando es en el nivel o está por debajo o está por encima...

Debido a los problemas de lectura y escritura que presentaba Alejandro, la frustración alguna veces afloraba en su papá, cuando tenía que apoyar a su hijo en las actividades escolares:

A veces me frustraba, pero por lo general llegaba a un punto de entendimiento. En lectoescritura, era ¡Dios!, los proyectos, las exposiciones, pruebas, etc. Y yo no le hago las tareas, porque al reincorporarse no iba a poder hacerlas. Por eso busqué la docente.

En el caso de la mamá de Alejandro, por ser de origen extranjero, su manejo del idioma le dificultaba apoyar al niño lo que le ocasionaba estrés:

Estaba un poco estresada, porque no quería enseñarle mal, y si bien, en matemáticas, todo es igual a lo que yo aprendí en la escuela de mi país, había temas que yo no sabía por lo del idioma.

La rabia y la tristeza se manifestaron en la DTDEE, así como la frustración en la Psic-AP, en una experiencia que tuvieron, cuando Miguel comenzó un nuevo grado escolar con asistencia semipresencial en la institución educativa. La situación se relacionó con la no continuación de una adaptación curricular que esta docente y la Psic-AP habían logrado que se aceptara en la institución educativa el año escolar anterior:

Hoy comenzó Miguel las guías formales. Me dijo la mamá que el profesor había dicho que era todo de esa guía lo que debía escribir Miguel. ¡Me parece una locura! Ella le dijo que el docente del año pasado permitió los resúmenes, pero este docente replicó, en su mensaje, que era TODO. Una locura, pienso yo, me sentí muy mal, primero con rabia y luego triste, porque yo pensé que habíamos logrado cambiar este horrible esquema de trabajo. (DTDEE)

Ante esta circunstancia, la mamá de Miguel logró una reunión, donde además de ella estuvo la docente de aula, la psicóloga, y la psicopedagoga del instituto escolar, así como la DTDEE para tratar sobre este asunto y otros relacionados con el proceso educativo de Miguel.

Al poder asistir presencialmente a sus respectivas instituciones educativas, la alegría y la felicidad se expresaron en varias situaciones que implicaron logros de Alejandro y Miguel:

La profesora empezó a repartir las pruebas del examen que tuvieron este lunes pasado. La profesora felicitó a Alejandro porque sacó 19 puntos. Mostró una sonrisa de felicidad y varios niños le preguntaron cuánto había sacado: fue el primer niño al que le dieron la calificación. Se le veía en la cara que estaba muy contento. (DTDEE)

¡¡Miguel ya copia más del pizarrón!!. Estoy muy feliz por Miguel, pues copia del pizarrón del colegio, aunque no es mucho, ni perfecto, yo puedo usar lo que escribe para repasar lo que ha visto y así prepararse para los exámenes. Me recuerdo cuando Miguel duraba horas delante del pizarrón de nosotros y no quería escribir. (DTDEE)

Finalmente, el estrecho y continuo contacto durante varios meses entre la DTD y Alejandro, hizo que en ella surgieran sentimientos de cariño y confianza hacia el niño:

En cuanto uno...yo le agarré mucha confianza y le agarré mucho cariño, bueno, todos los días interactuando con el mismo niño y solamente que la atención sea para él, este..., pues, realmente me ayudó mucho a eso, a conocerlo, él iba a sus clases de deporte y cuando llegaba, a veces llegaba muy emocionado: ¡profe, ya estoy aquí, vamos a trabajar!. A veces llegaba: ¡Ay no, estoy muy cansado! O hay veces llegaba muy bravo, muy furioso, y entonces, eh... buscar la manera de calmarlo para poder trabajar, y que él se ubicara.

Quehacer Educativo

Docentes. En un primer momento, los padres fueron los que continuaron con el proceso educativo escolar de Alejandro y Miguel ya que las instituciones educativas, de todo tipo, se cerraron. Ninguno de ellos tenía formación profesional como docente. El proceso educativo de sus hijos lo realizaron totalmente en sus respectivas casas.

Debido a que conocía el contenido de las asignaturas, el papá de Alejandro se encargó, casi completamente de la enseñanza y aprendizaje del hijo. Además, los padres se dividieron el apoyo, sobre la base de sus fortalezas, en las actividades escolares. A continuación se ilustra estos puntos:

Realmente al principio lo realice yo con él cuándo estaba en casa, cuando ya comencé a trabajar, busqué una profesora y yo lo reforzaba. (Papá de Alejandro)

Habían muchos temas que mi esposo sabía, de manera que cuando estaba acá, no tenía que buscar la información porque, para él, eran fácil los temas de 4º grado. (Mamá de Alejandro)

Yo le enseñaba a dibujar, y las otras cosas, inclusive caligrafía, las hacía con mi esposo. Nos repartíamos el trabajo... (Mamá de Alejandro)

Con respecto a Miguel, los padres, también, se dividieron sus funciones, sobre la base de sus destrezas, para el apoyo educativo al niño: El papá señaló que el cumplió labores logísticas, mientras que la madre, por su paciencia, se encargó de la labor docente como tal:

...no tengo mucha paciencia... he educado a adultos, pero no es lo mismo. (...) tiene más paciencia con eso y yo ayudo en otras cosas en las que tengo más fortaleza... como llevarlo, buscarlo, lo que es más operativo quiero decir...

La mamá de Miguel hizo referencia, como estrategia de motivación para el niño, el incorporar al niño en la búsqueda de la información para realizar las tareas:

...trabajar juntos, buscar juntos, por ejemplo, los temas en la computadora... Y de repente pues un tema que no le interesaba por el título o qué sé yo cuando lo empezamos a buscar por otra modalidad de video o de este de describir o de leérselo pues él como que empezaba a tomar algo de interés en ese en ese tema claro.

La educación en la casa, fue percibida por los niños de diferente manera: Para Miguel, significó menos presión para hacer sus labores escolares y para Alejandro trabajar con su papá en asuntos de la casa y realizar proyectos:

Bien, porque no me tenía que levantar tan temprano para ir a algún sitio ...era más tranquilo y relajado sin la presión de que la profesora borraría la pizarra, escribiendo a tu ritmo y tomando descansos para comer algo y luego continuar...

...papá trabajaba en sus cosas y parecían vacaciones porque no me acuerdo de que hubiera tareas en ese tiempo. Con mi papá, yo lo ayudaba en algunas cosas de la casa.. Me gustaba algo hacer eso, pero no mucho por estar encerrado.

Me gustaban los proyectos, pero no me recuerdo mucho de ellos.

El proceso educativo de los niños, contó con la participación y apoyo de sus respectivos docentes de aula (DA), en los diversos grados escolares que realizaron, mientras duraron los periodos de confinamiento estricto y flexibilización de las medidas de bioseguridad por la pandemia. En este sentido, al iniciar la pandemia se pusieron en contacto, por medios tecnológicos, con los padres a las pocas semanas de cerrar los institutos educativos y empezaron a enviarles información sobre las clases, contenidos y actividades de las asignaturas.

Cuando ya se pudo plantear la realización de actividades semi-presenciales en las instituciones escolares (septiembre 2021, inicio de 5° grado para Alejandro y 6° grado para Miguel), los DA de los niños continuaron con esta comunicación. Además, tomando las medidas de bioseguridad para la prevención de la pandemia, organizaron a sus alumnos en grupos pequeños con el fin de asesorarlos y revisar sus tareas, una o dos veces por semana, en las respectivas instituciones escolares.

Al iniciarse la etapa presencial en las instituciones educativas (finales del mes de marzo, 2022), los DA de Miguel y Alejandro se reincorporaron totalmente a sus actividades diarias. Se mantuvo la comunicación entre padres y estos docentes, sobre el envío de la información relacionada con las áreas de aprendizaje y las tareas escolares por medios tecnológicos, hasta que dicho envío no fue necesario.

En términos generales, los padres de ambos niños coincidieron en que tuvieron una relación positiva con estos docentes. El DA de Miguel confirmó una comunicación favorable con los padres:

Muy buena! ...La institución fue muy flexible, durante todo el tiempo. (Papá de Alejandro).

El colegio fue excelente, especialmente la directora. (Mamá de Alejandro)

La comunicación también se mantuvo por ejemplo por WhatsApp, los profesores sí fueron muy receptivos, este, cuando había un tema que no entendía o que no entendía el planteamiento, lo aclaraban.” (Mamá de Miguel)

Fluyó, con todo y todo... en ese reinventar, mucha gente ha sido amable. En general, la relación estuvo bien.” (Papá de Miguel).

Fenomenal. Mucha comunicación con la mamá, muy agradable, me preguntaba siempre cómo veía a Miguel... ahí se nota la diferencia cuando el representante está pendiente y acepta como es su hijo. Con el papá también fue buena... (DA de Miguel)

Además, de los padres, y los DA, Miguel y Alejandro contaron con docentes para llevar a cabo tareas dirigidas. Este tipo de soporte, que se ofreció cuando ya comenzaron las etapas de flexibilización de las medidas de bioseguridad, consistió en explicarles, personalmente y de manera presencial, los contenidos que las respectivas instituciones enviaban a los padres de los niños y apoyarlos en la realización de sus tareas escolares. Esta labor educativa incluyó, además, un refuerzo pedagógico especializado en las actividades de lectura y escritura cuando lo llevó a cabo el CEPAE.

En el caso de Alejandro, después de un intento fallido con una docente, las tareas dirigidas las realizó otra docente, diariamente, entre 1 o dos horas, en la casa del niño y durante todo su 5º grado. Sobre la

labor de esta educadora, la mamá de Alejandro ofreció una opinión muy positiva:

Con (...) se siente excelente y siento que con ella Alejandro ha avanzado.

Él tuvo otra maestra en la casa que se quejaba mucho de que Alejandro no quería trabajar. En cambio, la maestra (...) nunca ha tenido una queja. Con esta profesora Alejandro trabaja y le hace caso...Yo siento que ella da el corazón. De hecho Alejandro ha salido muy bien, ha sacado 17 e inclusive 19 puntos.

Con respecto a Miguel, durante el confinamiento estricto, el personal del CEPAE respaldó a la mamá para la realización de las actividades escolares del niño a través de medios tecnológicos. Al comenzar las etapas de flexibilización, este apoyo se efectuó a través de las tareas dirigidas en el centro educativo, tres veces a la semana entre 2 a tres horas diarias. El logro de los objetivos y la formación profesional fueron los criterios que señalaron los padres para requerir este servicio:

...tuve que buscar apoyos, mucho más apoyos para lograr el desarrollo de los objetivos, por ejemplo, el apoyo con ustedes... (Mamá de Miguel).

... nos apoyamos con el equipo de atención ... La educación debe estar en manos de quien tiene las competencias. (Papá de Miguel).

Esta labor educativa se llevó a cabo durante el 5º y 6º grado del niño. Sobre la actividad en este centro, Miguel expresó una opinión favorable:

Bien, no había tanta diferencia con la casa... era tranquilo y tenía pequeños recreos para usar los juguetes.

Finalmente, Miguel tuvo el apoyo de una amiga de la familia (con profesión en Contaduría) para la enseñanza de las matemáticas, cuya colaboración se extendió a trabajos manuales:

...el apoyo con (...) que es una amiga de la casa, ella es todo en el aspecto de matemática y algunos trabajos manuales, pues ella le daba mucho, mucho apoyo en ese sentido o me daba a mí o a él, a los dos... (Mamá de Miguel)

Áreas de Aprendizaje. Los niños estudiaron las mismas asignaturas que tenían antes de la pandemia (en la conformación curricular del país, actualmente, se les denominan áreas de aprendizaje). En este sentido, se les ofreció matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física e inglés. Miguel cursó, también, informática, educación estética y educación religiosa.

En el caso de Alejandro, su padre hizo mención a áreas no formales de aprendizaje como parte de la educación que él le dio a su hijo:

Hicimos muchas actividades como reparar cosas del carro, etc. y no siento que se haya perdido el tiempo.

Aprendió muchas cosas: a nadar, a montar bicicleta, sobre el cuidado del jardín, cuidado de la casa. Aprendimos juntos qué es la pandemia, por qué pasa.

Recursos y Materiales Educativos. Las instituciones escolares, donde estudiaban Miguel y Alejandro, crearon y utilizaron medios tecnológicos digitales para la enseñanza y aprendizaje de las asignaturas. A través de estos medios, se enviaba, periódicamente, a los padres, una guía pedagógica (elaborada de acuerdo a los lineamientos del MPPE), la cual presentaba el contenido de las diferentes áreas de aprendizaje. Este material consistía, usualmente, de la parte teórica de un tema de cada asignatura y su correspondiente actividad o actividades. Además, podía contener ilustraciones, explicaciones o cualquier otro componente que ayudase al aprendizaje del contenido. Todas las tareas de la guía, una vez concluidas, se enviaban a los docentes de aula para que las evaluaran. La guía pedagógica fue el centro, alrededor del cual giró todo el proceso educativo escolar de ambos niños durante el periodo de confinamiento estricto y, en buena medida, durante las etapas de flexibilización.

La planificación del contenido, actividades y horarios que ofreció la guía pedagógica fue un elemento que facilitó el proceso de enseñanza y aprendizaje a los padres de Miguel. Para los padres de Alejandro, sin embargo, la manera como se conformó la guía en 4º grado no sirvió de apoyo:

...cuando empezaron las clases no presenciales había una guía y ya uno sabía que era lo que tenía que trabajar, pues dónde tenía que ir, eso era... este...digamos, un aspecto que de alguna manera, pues nos ayudaba, ...era una actividad planificada se la enviaban a todos... a todos los representantes... yo sabía qué clase tenía cada día, cuáles eran los contenidos y podíamos desarrollarlos mejor... (Mamá de Miguel)

Ellos hicieron una plataforma que podíamos bajar la información. Pero, el profesor de 4º grado, no puso mucha información en la plataforma... y sólo los títulos y, algunas veces, sí había las actividades, pero en muchas ocasiones sin tener el contenido, sin explicaciones, uno necesita la explicación del contenido para poder hacer las actividades. (Mamá de Alejandro)

El celular y la computadora fueron los principales dispositivos tecnológicos que se utilizaron para tener acceso a las guías, así como para la comunicación entre los diferentes participantes en el proceso educativo de los niños. A continuación la DTD ilustra cómo usó estos medios tecnológicos para obtener y enviar la información sobre las tareas de Alejandro en 5º grado:

*...la profesora le enviaba sus actividades al correo. Ellos crearon un blog, en el colegio. Y de allí uno descargaba las guías y esas guías las desarrollábamos...
... y enviaba las tareas, tomaba las fotos y las descargaba para poderlas eh...colocar en Word y que la profe las pudiera corregir, luego ella mandaba su respuesta de cómo estaban esas actividades.*

El basar el proceso sólo en medios tecnológicos digitales, también tuvo sus inconvenientes para la familia de Alejandro, ya que no poseía suficientes equipos, como lo señaló el papá del niño:

La parte técnica afectó a todos profesores y padres. La parte más fuerte fue el acceso a la tecnología, porque todo se hacía desde el celular, porque nosotros no tenemos mucha tecnología en casa.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de las áreas de aprendizaje, también se utilizaron recursos y materiales no tecnológicos. En este sentido, las docentes de tareas dirigidas y la Psic-AP usaron textos escolares de cada uno de los grados que conforman la educación primaria en Venezuela, así como diccionarios y enciclopedias. Igualmente, para el trabajo de refuerzo y escritura, se utilizaron recursos y materiales diversos (por ejemplo, crucigramas de palabras, cuentos infantiles, rompecabezas y laberintos), así, como material impreso específicamente elaborado por la DTDEE. En el CEPAE, además, se ofrecieron varios tipos de juegos pedagógicos infantiles. Igualmente, el pizarrón, estuvo presente, no sólo en los institutos escolares, sino también en la educación ofrecida por las docentes de tareas dirigidas y la Psic-AP.

Servicio Eléctrico. Las continuas fallas eléctricas que ocurrían por varias horas, diariamente, durante toda la semana en la ciudad donde vivían Alejandro y Miguel y los que participaban en su educación durante la pandemia, incidió negativamente tanto en la eficiencia de los recursos y materiales tecnológicos, de los cuales dependía, altamente, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, como en la comunicación entre los diferentes actores que se encargaron de su educación. La siguiente situación vivida por el papá de Alejandro y su hijo, ejemplifica lo expuesto:

Tuve un problema con el maestro de 4º grado porque una vez me reportó que Alejandro no había hecho la tarea. Entonces, fui al instituto y le dije al docente que sí se la había enviado, pero que no era mi culpa que por los problemas de electricidad e internet no le hubiera llegado a tiempo. Inclusive llamé a Alejandro y le dije al docente:

Pregúntele cualquier cosa a Alejandro de lo visto y él le va a responder. El docente le hizo preguntas al niño y el niño respondió.

Procedimiento para la Enseñanza y Aprendizaje de las Áreas de Aprendizaje. Durante la etapa del confinamiento estricto, la mamá de Miguel asumió todas las asignaturas. Después, al empezar el apoyo del CEPAE, se distribuyeron las asignaturas, si bien el personal de este centro siempre se encargó de las áreas de Lenguaje y Ciencias Sociales, mientras que las demás materias, se las alternaban excepto matemáticas que durante un tiempo lo atendió la mamá del niño y luego la contadora, amiga de la familia.

En este periodo, el abordaje de las asignaturas fue de la siguiente manera: Una vez que la mamá de Miguel enviaba la guía pedagógica al personal del CEPAE e indicaba la asignatura que les correspondía trabajar, este personal realizaba el resumen de la parte teórica y las actividades correspondientes. Esto se pasaba, vía celular, a la mamá, quien lo explicaba al niño y este lo copiaba. Una vez que ella concluía todas las tareas con Miguel (incluyendo la de las asignaturas que ella había trabajado con el niño), las mandaba a la docente de aula, por el medio tecnológico que la institución escolar tenía para tal fin. Finalmente, se mantenía, diariamente, intercambio de información, utilizando dispositivos digitales, entre la mamá de Miguel y la DTDEE y la Psic-AP sobre los temas y las actividades escolares a realizar.

Cuando Miguel empezó a asistir al CEPAE, se siguió trabajando con la guía que la mamá enviaba previamente, pero ya la tarea escolar, que le correspondía a este personal, la realizaba el niño, directamente, con ellas. La mamá de Miguel continuó enviando este material, junto con el que realizaba con su hijo en la casa, por medios tecnológicos, a la institución escolar, hasta que, en la etapa semipresencial, el niño pudo presentar, personalmente, las tareas escolares que realizaba en su casa y en el centro de atención, al docente de aula, para que las revisara.

Por su parte, el papá de Alejandro indicó que prefirió un enfoque más práctico que teórico, en su enseñanza de las áreas de aprendizaje

con el fin de garantizar, al niño, una mejor comprensión de ellas. Se refirió a la dificultad de Alejandro para leer y escribir:

Bueno, en Alejandro, fue más práctico, menos teórico, hubo mayor comprensión de los temas. Por ejemplo, con las matas, porque yo le hice un semillero y un experimento de física. En ciencias fue mayor el aprendizaje. El problema era la lecto-escritura.

Cuando el niño tuvo el apoyo de la DTD en su casa, ella se encargó de todas las asignaturas e Alejandro. La docente utilizó el siguiente procedimiento para realizar las tareas escolares:

...descargaba la, la guía y la imprimía y yo llegaba allá con la guía, y entonces, recortábamos, recortábamos la parte teórica, y allí la íbamos pegando en el cuaderno, eh.. luego la leíamos para poder hacer la actividad y leíamos, yo le explicaba el tema, de hecho ella me facilitó un día una pizarra para explicarle los ejercicios, este m... más que todo eso...

Para no confundir a Alejandro con diferentes métodos de trabajo, se decidió que el personal del CEPAE, cuando le dio clases al niño en su casa, siguiera el mismo esquema de la DTD, quien era su docente principal, es decir, recortar la teoría de la guía, pegarla en el cuaderno, leer, explicar y hacer la o las actividades. Para el refuerzo de la lectura y la escritura, la DTDEE y la Psic-AP utilizaron sus propios procedimientos de trabajo.

Refuerzo en Lectura y Escritura. Los procesos de escritura y la lectura fueron prioritarios en la atención ofrecida a Miguel y Alejandro por el personal el CEPAE ya que presentaban dificultades significativas en ambas áreas. Si bien, estos aspectos se atendían a medida que los niños iban realizando sus tareas, había periodos, a lo largo del año escolar (por ejemplo, cuando los niños no tenían tareas escolares o en las vacaciones), en los que este personal las trabajaba de manera específica. El realizar tareas dirigidas permitió, a la DTDEE, ir evaluando las necesidades educativas concretas que tenían estos niños y, por lo

tanto, enfatizar su atención cuando se hacía el refuerzo en ambas áreas. La atención en la lectura y escritura fue, principalmente, individual, para ambos niños.

El trabajo de la Psic-AP se dió en jornadas entre 45 y 90 minutos, aproximadamente, una vez a la semana o cada 15 días). Su formación profesional permitió, abordar, además, varios aspectos muy importantes para los niños tales como el área emocional y las relaciones interpersonales. Los recursos y estrategias incluían tanto la resolución de las tareas escolares como algunas actividades relacionadas con ejercicios de atención, arte, juegos, dinámicas y lecturas. Se cumplieron tanto actividades individuales (etapas de confinamiento estricto y de flexibilización) como grupales (etapas de flexibilización).

Entre las dificultades de lectura que presentaron ambos niños, con ciertas diferencias particulares, se pueden mencionar las siguientes: problemas de automatización de la lectura, la velocidad y entonación. Igualmente, presencia de errores específicos de lectura y la comprensión lectora ameritaba atención. Estas dificultades incidían en la poca disposición de los niños para leer. Una de las estrategias para favorecer el acercamiento de Miguel y de Alejandro hacia la lectura, cuando se comenzó el apoyo en esta área, fue trabajar con temas de interés para los niños:

A Miguel le encantan los animales y las plantas, y son sus temas favoritos. Estos temas los he usado para lecturas de manera que se anime a leer.” (DTDEE).

La lectura sobre naves espaciales le gustó mucho a Alejandro, así que continuaré llevando el libro que tiene sobre este y otros temas que yo sé que le gustan mucho, así podremos practicar su lectura.” (DTDEE).

En cuanto al escribir, presentaban algunas dificultades comunes (por ejemplo, errores específicos de la escritura, errores de ortografía y escribían lentamente). La tendencia a la letra grande era común en los dos niños, si bien Alejandro separaba mejor las palabras entre sí.

En ambos niños lo escrito era legible y lo realizaban en letra imprenta. Mientras Alejandro utilizaba la mano izquierda para escribir, Miguel usaba la derecha.

Con respecto a los problemas y la actitud que exhibía Alejandro para escribir, la DTD expuso lo siguiente:

Con la escritura, a mí me decían que él no escribía nada. Era eh..., que era como el hábito, el estar ahí con él todo los días, porque sí, había momentos de que no puedo, de que no quiero, pero el llevarlo todos los días, entonces, de repente, cuando ya no quería escribir algo, bueno vamos a hacer otra cosa de matemáticas.

Con respecto a Miguel, copiar del pizarrón era una actividad que el niño rechazaba. Y con respecto a Alejandro, la DTD indicó que el procedimiento para realizar las tareas, lo había decidido por la dificultad que el niño exhibía para copiar:

Miguel me dijo hoy que no quería ver mucho escrito en el pizarrón. Me dijo que lo escribiera de manera que no se viera mucho. (DTDEE)

Yo le dije a Miguel que sacara el cuaderno de su bulto y lo sacó diciendo que no quería hacer lo escrito en el pizarrón. Le costó mucho comenzar. No quería escribir, me lo dijo y se retiró a un lado del local. (DTDEE)

Y esas guías, este...um...desarrollarlas con Alejandro, pues, siempre fue algo eh.. fuerte porque.., de repente eh.... le costaba copiar, entonces, tomábamos la opción de recortar... para que no fuera tan tedioso eso de copiar todo el tema, porque a veces el tema era bastante largo y pues él...(DTD)

A lo largo del proceso educativo de ambos niños, el personal del CEPAE, utilizó el refuerzo positivo. Para tal fin, se aplicó el refuerzo social con mensajes tales como “lo hiciste bien”, “sigue así”, “muy buen trabajo”.

En el caso de Miguel, el dibujo también se usó como refuerzo positivo. En este sentido, se utilizó el dibujo sobre algún tema favorito, que el niño tuviera, particularmente, dibujos animados, series televisivas o dibujos provenientes de juegos que se podían buscar vía celular. El dibujar y colorear se realizaba al finalizar la actividad escolar. Con el tiempo, este refuerzo no fue necesario para que Miguel realizara sus actividades escolares en el centro:

Miguel, casi siempre, viene con un nuevo interés que saca de internet. Son series de dibujos animados que los ve por allí. (DTDEE)

Noté que hace unas dos semanas que no me pide que le haga dibujos, me habla de sus juegos de interés solamente. Hoy usamos los últimos minutos después de hacer las tareas para jugar con las fichas de dominó. (Psic-AP)

Además de los refuerzos anteriormente señalados, con Miguel se utilizó un procedimiento relacionado con el copiar del pizarrón, que tuvo su fundamento en el refuerzo negativo. Sobre la base de que a Miguel no le gustaba ver mucha escritura en el pizarrón del CEPAE, (el cual no era grande, pues media 120 cm X 80 cm), la DTDEE decidió borrar, inmediatamente, cada palabra que el niño copiaba en su cuaderno, del párrafo que ella había escrito, previamente, en el pizarrón. De esta manera, se esperaba que, al ver Miguel menos palabras en el pizarrón, deseara copiar más rápido. La dinámica diaria en el centro educativo no permitió un registro sistemático sobre la aplicación de esta técnica, por lo que no se llegó a una conclusión definitiva sobre su efectividad. Tiempo después, se utilizó otro procedimiento, al cual Miguel llamó “su estilo”:

Más tarde, después de escribir por un rato, me dijo que había otro sistema que también le gustaba: que yo fuera escribiendo y él me iba siguiendo y si él se quedaba muy atrás, yo me paraba y yo volvía a comenzar a escribir cuando él estuviera cerca. Él me avisaba cuando se estuviera acercando a la última parte de lo que yo había escrito. Lo hicimos y funcionó. (DTDEE).

Medidas de Bioseguridad. Tanto para el personal como para los niños, en el CEPAE, al comenzar este centro su atención educativa, el uso de mascarillas (tapabocas) y la aplicación de alcohol en las manos (esto al entrar al centro y durante las actividades educativas) fueron medidas de protección que se establecieron para evitar el contagio con el coronavirus. Igualmente, se trabajó con un número muy reducido de niños. En este sentido, Miguel fue el único atendido por varios meses, y cuando se aceptó un número mayor de ingresos, no se pasó de 3 niños por hora. Estas medidas se cumplieron a partir de octubre 2020 hasta que, progresivamente, se fue disminuyendo su uso en los últimos meses del año escolar 2021-2022, periodo en el cual el proceso de vacunación contra el virus estaba avanzando en el país (inclusive el personal y niños del centro ya estaban vacunados).

Ofrecer las clases y en general hablar con el tapabocas fue incómodo para el personal del CEPAE. Para Miguel, su uso adecuado fue todo un reto:

Me cuesta lograr que Miguel mantenga el tapabocas bien colocado, que le cubra la boca y la nariz. Cuando, por algún motivo se le cae, se le olvida colocárselo, nuevamente, así que tengo que indicarle que le debe cubrir bien la nariz y la boca. Tengo que estar pendiente, cada rato. (DTDEE)

En el caso de Alejandro, el personal del centro educativo también usó la mascarilla y el alcohol al ofrecerle la atención en su casa. En este caso, el niño rehusó el uso de tapabocas:

Alejandro no acepta el uso del tapabocas, siente que se asfixia. Le digo que se lo coloque y al poco tiempo se lo quita. Es todo un problema. Me tranquiliza saber que estoy vacunada. (DTDEE)

Al iniciar las clases totalmente presenciales en las instituciones educativas, estas medidas se siguieron de manera menos rigurosa:

En el salón de clase, Miguel y yo usamos el tapabocas, pero no todos los niños, ni el docente lo usan. (DTDEE).

Adaptaciones Curriculares. La necesidad de realizar adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Miguel, la planteó un personal del CEPAE en una reunión presencial (inicio de clases semipresenciales) que se llevó en la institución educativa donde estudiaba el niño y en la cual también participaron su mamá y el personal de la institución escolar. Sobre lo expuesto en esta reunión, la aceptación de este tipo de adaptaciones y la opinión favorable de la mamá de Miguel sobre la aceptación de estos cambios, se exponen a continuación:

Sobre las adaptaciones curriculares, les indiqué la necesidad de que, además de continuar con los resúmenes de la parte teórica de las guías, los exámenes fueran orales, así como el uso de mapas conceptuales, mapas mentales, esquemas, es decir, organizadores gráficos, y completar oraciones, como parte de las actividades que, tenía que realizar el niño. El profesor me dijo que él también iba a usar mapas conceptuales porque le parecían muy útiles. (DTDEE)

Miguel nos mostró el examen y salió muy bien (A+). El examen era impreso, para completar y asociar. La psicóloga-acompañante pedagógica y yo estábamos felices y le dimos cinco con el puño cerrado (por la pandemia). Miguel también estaba contento. (DTDEE)

...estos últimos años me he encontrado con docentes que están mucho más capacitados, mucho más informados en relación a las diferentes velocidades, vamos a decir así, para adquirir conocimiento de los niños, yo no veía esto cuando Miguel empezó su formación, eran demasiado rígidos sobre todo con los métodos... han sido abiertos, un poco más, a otros tipos de estrategias para enseñarles, aunque en la práctica quizá no sea el ideal, están un poquito más abiertos y, a las evaluaciones, también, al

cambio, en que no es que copia el dictado, el examen la pregunta, y transcriba todas las respuestas, él responde oralmente, ya ahorita, él, por lo menos, puede leer preguntas y se las dan impresas. (Mamá de Miguel)

En el caso de Alejandro, su DA indicó, también, la realización de adaptaciones curriculares para el niño:

Cuando él empieza a venir más regularmente, yo le hacía las evaluaciones de manera oral, él me daba las respuestas y así yo supe que él no era tanto de escritura porque su motricidad fina, bueno a él le cuesta...hice esa adaptación.

Comportamientos: Deambular, Ensimismamiento, Distracción, Verbalización, y Estar en Movimiento. En algunas ocasiones, Miguel deambulaba en el salón del CEPAE. Esta conducta la realizaba al entrar al centro, o en el receso, estando solo o cuando había otros compañeros. Igualmente, cuando estaba realizando sus tareas, en algunos momentos, se abstraía en sus propios pensamientos (ensimismamiento). También, lo realizaba cuando deambulaba. Señaló el aburrimiento, como una de las causas que originaba este tipo de comportamiento:

En el receso, se acercó a una de ellas (...) y le pidió un platanito que ella estaba comiendo, pues tenía una bolsa de platanitos. (...) se lo dió y siguió hablando con (...). Miguel se puso a caminar para arriba y para abajo, lo cual es algo que hace algunas veces. (DTDEE)

... él comenzó a hacer sus actividades las cuales las intercalamos con tiempo libre que él podía usar para lo que quisiera. Él prefería deambular por el salón. (DTDEE)

Se quedó varias veces pensativo y le pregunté, si cuando se quedaba mirando el piso, pensaba en algo y me dijo que sí. Le pregunté en qué estaba pensando y me dijo que era lo de las radiaciones (tema que le interesó hoy). Hizo esto de quedarse pensativo, en varias ocasiones...Me dijo

que él se ‘desconectaba’...

Me dijo: Primer tipo era sentado y pensaba en otras cosas. El segundo tipo no le entendí bien, pero me dijo que en ambos casos el tiempo volaba muy rápido. Y el tercer tipo era cuando caminaba (Miguel, a veces, después de trabajar un rato, se levanta y camina de un extremo a otro del salón). (DTDEE)

La distracción, la verbalización continua y el estar en continuo movimiento eran comportamientos que presentaba Alejandro en su quehacer escolar, ya fuera en su casa o en la institución escolar. Para la DA, el niño había mejorado en lo que ella identificó como hiperactividad:

Estuvo muy ‘distráido: perdía rápido la concentración, se ponía a hablar de otros temas (Alejandro es muy hablador) y se entretiene con cualquier cosa, por ejemplo, el borrador que estaba cerca.” (DTDEE)

Alejandro se levantó para hablar con un niño. Luego la docente de aula dijo que el que no estaba sentado no iba a receso. Alejandro se acercó a un niño que estaba de espaldas y lo tocó levemente en la cabeza con un lápiz, luego se sentó. Luego, un momento después, se levantó a hablar con una niña y luego se puso a hablar con un niño. La docente le dijo que se sentara y Alejandro se sentó. (DTDEE)

...observé en él, que ha bajado la hiperactividad, yo lo conozco desde segundo grado, ...antes las profesoras lo dejaban salir a dar vueltas y él pasaba más tiempo fuera del salón de clases y tampoco es así...como docente no puedo excluir así a un niño. (DA de Alejandro)

Nuevamente en la Escuela

Reintegro a las Instituciones Educativas. Los padres de Miguel coincidieron en que, para el niño, la reincorporación escolar (etapa semipresencial) no tuvo la dificultad que ellos esperaban. La mamá

adujo, entre una de las razones, lo paulatino del proceso. La preparación previa del niño fue la estrategia del papá. El niño, por su parte, tuvo una opinión diferente a la de sus padres:

Pues fíjate que estuvo más, más dispuesto, yo pensé... porque cada vez que después de un lapso como de vacaciones, una temporada corta... el retomar era difícil, ...y más bien esta vez no, yo vi que al principio, claro... no es que era felicidad para ir, pero si se levantaba a arreglarse y llegar al colegio, yo creo que, también, porque era paulatino, no fue que empezaron a ir todos los días, sino que empezaron por un día a la semana... (Mamá de Miguel)

Yo llegue a pensar que iba a ser más difícil... por eso nos preparamos con antelación, por la hora, por ejemplo, para levantarse. Ahora mismo, él tiene mejor disposición para ir al colegio. (Papá de Miguel)

...pero bueno la verdad ¡No me gustó! [Su expresión fue de enojo (Psic-AP)]. Es más relajado hacer las tareas en la casa... simplemente sentí aburrimiento y el enojo por no poder descansar más. Si te pones en mi lugar no es tan apetecible hacer tareas el domingo...para entregarlas el lunes. (Miguel)

En lo que respecta a Alejandro, el reintegro a la institución escolar (también etapa semipresencial) tuvo muchos inconvenientes, inicialmente, ya que la docente de aula tuvo problemas de salud y además la abuela del niño estaba hospitalizada, por lo que el contacto se realizó a través de la docente de tareas dirigidas. Posteriormente, hubo otra docente de aula, y luego de una asistencia irregular, Alejandro empezó a asistir a sus clases de manera más frecuente. La DA indicó que el niño participaba en clase:

A él lo vi motivado, porque intervenía y participaba, si no le hubiese gustado regresar no hubiese sido así. Él se involucraba, opinaba y eso es bueno, porque mostraba interés... al ver que todos los niños hacían las actividades y se integraban, él también disfrutó participar.

Para Alejandro su reintegro significó finalizar el encierro: *“El regreso fue bien..., porque la sensación de salir, al fin pude salir.”*

Relaciones Interpersonales con Compañeros Escolares y Docentes de Aula. Ninguno de los niños mantuvo contacto con sus compañeros de clase, durante la etapa del confinamiento estricto durante la pandemia:

...antes de la pandemia él era un niño... muy selectivo yo diría muy solitario... Extremadamente solitario. Durante la pandemia, eso se agravó, él aumentó la dedicación al uso del celular y a las pantallas y no hubo contacto, que yo sepa, con otros niños. ” (Psicóloga de Miguel y su Familia)

No me comunicaba con ellos porque no uso el teléfono para eso... (Miguel)

No tenía relación con mis compañeros, porque éramos pequeños y no teníamos números de los celulares. (Alejandro)

Al tener clases, nuevamente, para Alejandro, el relacionarse con sus compañeros de clase fue progresivo. Para Miguel fue un sentimiento de indiferencia. Sin embargo, su docente de aula expuso una adaptación adecuada.

Le pregunté a Alejandro sobre sus compañeros, si los extraña y me dijo que no, que para eso él tiene a sus propios “contactos” y primos en la urbanización. (Psic-AP)

Los dos o tres primeros días, le costó: No conocía a sus compañeros y no les había agradado mucho. Ya en el tercer día, ya hizo un amigo. (Papá de Alejandro)

Me siento neutral... no me sentía triste por no verlos y tampoco feliz por verlos de nuevo. No tengo sus números ni me provoca preguntarlos. (Miguel)

Él se adaptó bien, lo favorecía al principio los grupos pequeños... (DA de Miguel)

En la institución escolar, Miguel presentó una conducta de acercamiento con su docente de aula, pero pocas amistades en su salón de clase. Las características de sus compañeros de salón eran factores que afectaban su relación con ellos.

Su comportamiento se mantuvo muy bien, él en general es tranquilo. Cuando regresamos, la relación y comunicación fue buena, podíamos hablar sobre sus intereses. Fue diferente a las experiencias con otros niños. (DA de Miguel)

Miguel le dijo (al docente de aula), que él se relacionaba mejor con adultos. (DTDEE).

Me dijo que no tiene muchos amigos en su salón ya que sus amigos están en 1er año y que dejó de verlos cuando repitió grado. Me dijo que los prefería porque hacían menos ruido y eran más tranquilos. Le pregunté si eso influye en la confianza que tiene en un lugar o con las personas y me respondió que en ambas. Comentó que en nuestro salón se siente tranquilo y confiado. (Psic-AP).

En el CEPAE, Miguel interactuó con niños más pequeños y mostró protección hacia ellos:

Hoy, Miguel, jugó mucho con (...), quien está de nuevo con nosotros. Sigue mostrando su actitud cariñosa y protectora con los niños pequeños (..) es una niña pequeña de 6 ó 7 años). Hubo un momento en que el ruido que hacía la niña no nos dejaba trabajar, así que fui a decirle que no hiciera tanto ruido, al regresar, Miguel me dijo que ella era pequeña y así eran los niños pequeños.”(DTDEE).

La integración social de Alejandro con sus compañeros de clase mejoró notablemente. Igualmente, mantenía comunicación adecuada con su docente de aula:

De hecho a él le gusta ir a clase. Tiene buena relación con todos. Me pide que lo lleve al colegio. Yo no me acuerdo que yo hiciera eso cuando pequeño. (Papá de Alejandro)

Luego la profesora les dijo a todos que les tocaba hacer las presentaciones del tema de artes escénicas, mientras todos hacían las interpretaciones, Alejandro se mantuvo atento y también ayudó a algunos compañeros: participó en los títeres, movió las mesas para la obra de un compañero y le orientó a la profesora con las cornetas que no funcionaban. Me di cuenta que Alejandro se preocupa y muestra empático con otros. (Psic-AP)

Percepciones sobre la Educación Durante la Pandemia

Las Clases en la Casa y en el Instituto Escolar. Los dos niños expresaron opiniones muy diferentes sobre su preferencia entre las clases recibidas en la casa y las que tenían en su institución escolar: Alejandro prefirió la institución educativa, mientras que Miguel prefirió su casa:

La verdad no me gustó mucho, porque tenía que estar mucho tiempo en casa sentado haciendo tareas. Las actividades eran mucho de investigar, por ejemplo: El toro qué hace, qué come, etc. Era mucha investigación. Me gusta más lo de la escuela, ahorita. (Alejandro)

La respuesta puede ser muy obvia...la clase en casa es mejor porque estas más tranquilo y no tienes el estrés de que borran la pizarra y no terminaste... ese estrés no me gusta.

En la casa me gustaban casi todas las materias porque tenía tiempo de resolver, por ejemplo, un problema de matemática... además hacía las tareas mejor sin el estrés. El único tipo de estrés en casa era que llegara la hora de dormir, pero era más soportable... aunque la materia fuera complicada, me gustaba porque tenía el tiempo para hacerla. (Miguel)

La Evaluación del Proceso Educativo Durante la Pandemia.

Se expresaron aspectos positivos del proceso educativo que se llevó a cabo durante la pandemia. En este sentido, se mencionaron los siguientes puntos: La división de las funciones en la casa, el apoyo de los padres y del centro privado de atención educativa así como el cumplimiento de las labores escolares. Sobre los aspectos negativos se señalaron los siguientes: Deficiencias en los contenidos y se afectaron las relaciones con los compañeros de clase y el contacto con sus docentes:

Pensé que iba a ser más complicado, pero fluyó... de nuevo, gracias al apoyo de ustedes. Yo creo que hay que disciplinar, movilizarnos, cada uno cumple un rol en la casa, incluso Miguel también tiene algunos roles en la casa y pienso que eso lo ayuda a ser más responsable. (Papá de Miguel)

Entregaba las actividades, recibía apoyo de la mamá y de ustedes. (DA de Miguel)

Yo pienso que como en todas las áreas pues quedaron este... cosas pendientes, quedan deficiencias.... además de que los contenidos los han tenido que reducir...(Mamá de Miguel)

Le faltó aprender muchas cosas. Era lo que se podía hacer, se perdió mucha comunicación con otros niños y en educación. Por mucho que uno les trate de dar lo mejor, pero no es igual, a él, le hizo mucha falta ir al colegio. Necesitaba a sus compañeros, las clases de la profe. (Mamá de Alejandro).

Conclusiones y Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar el proceso educativo de niños con TEA, estudiantes del sistema educativo regular, durante la pandemia COVID-19. En este sentido, uno de los aspectos resaltantes fue el abanico de emociones y sentimientos experimentados por los participantes en la etapa inicial de la pandemia y durante su desarrollo,

ya fuese por la pandemia en sí, como por el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños. Esta diversidad incluyó emociones y sentimientos señalados en investigaciones sobre el impacto psicosocial de la pandemia en las familias y niños con TEA (por ejemplo, Amorin, 2020 y otros; Daulay, 2021; Insensse y otros, 2022). Al ya iniciarse las clases en las instituciones educativas, hubo emociones y sentimientos relacionados con aspectos curriculares específicos y logros de los niños.

En las experiencias educativas de estos niños participaron varios tipos de docentes: Los padres quienes se encargaron de continuar la escolarización de los niños en sus casas. Luego los docentes de aula, los cuales se mantuvieron en contacto con los padres tanto en los primeros meses de la pandemia como durante los diferentes esquemas de flexibilización a través de medios tecnológicos digitales (todo esto en lineamiento con el Plan Pedagógico y de Prevención “Cada Familia una Escuela”, 2020). En el momento en que los niños pudieron asistir, nuevamente, a sus instituciones escolares, estos docentes volvieron a encargarse directamente del proceso de enseñanza y aprendizaje. El predominio de una relación positiva entre padres y docentes de aula favoreció la labor educativa dirigida a estos niños, quienes percibieron, de manera distinta, el quehacer educativo en sus respectivas casas.

A lo largo de la educación de los niños, se contó, además, con el apoyo de docentes de tareas dirigidas, una psicóloga en calidad de acompañante pedagógica y una contadora. La necesidad de recurrir, cuando empezaron los esquemas de flexibilización, al soporte presencial que ofrecía este personal, muestra las dificultades que tuvieron, sin embargo, los padres para llevar a cabo la educación de sus hijos en los hogares.

Para los niños, las áreas de aprendizaje (asignaturas) se mantuvieron igual a las ofrecidas antes de la pandemia, si bien uno de los padres se refirió, también, al aprendizaje de áreas no formales de aprendizaje. Y si bien se utilizaron recursos y materiales no tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los medios tecnológicos digitales fueron fundamentales. Dentro de estos, la guía pedagógica, que se enviaba periódicamente a los padres, por dichos medios, desde las instituciones educativas, y que se elaboraba siguiendo los lineamientos

del MPPE, fue la protagonista. La planificación de la actividad educativa que ofrecía este recurso, se consideró un beneficio. Sin embargo, la calidad de la guía condicionó su utilidad.

Con respecto al uso de tecnología, la carencia de equipos tecnológicos adecuados y las fallas del servicio eléctrico se expusieron en la investigación. Estos aspectos, en la revisión de la literatura de investigación realizada, se señalaron como limitantes para llevar a cabo, durante la pandemia COVID-19 en el país, la educación a distancia tanto en los niños en general como en niños con TEA (Muñoz, 2020; Muñoz, 2021), tal y como lo establecía el Plan Pedagógico y de Prevención “Cada Familia una Escuela”.

Una de las características que tuvo el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, fue la continua cooperación y comunicación entre los diferentes actores que participaron en su educación durante la pandemia. Ya fuese, a través de medios digitales (a lo largo de todo este coyuntural periodo y a pesar de las fallas eléctricas), o de manera presencial (al iniciarse los esquema de flexibilización), el permanente contacto e intercambio de información, entre padres, docentes y diversos profesionales para la enseñanza y aprendizaje de las asignaturas fue la clave para que los niños avanzaran en los diversos grados que realizaron.

Dentro del trabajo cooperativo que se les brindó a estos niños con TEA, se enmarcó, además, el refuerzo de lectura y escritura que tuvieron sobre la base de sus significativas dificultades en estos procesos. La atención realizada por el personal del centro privado educativo mostró que los niños tenían similitudes y diferencias en sus problemas asociados con estas áreas. Las investigaciones relacionadas con problemas de lectura y escritura en los niños con TEA señalan la variabilidad de estas dificultades en ellos (Baixauli y otros, 2020; Vale y otros, 2022). Igualmente, se utilizaron algunas técnicas de modificación de conducta, técnicas que son consideradas beneficiosas para niños con estos trastornos (Trejos Barris y otros, 2023).

A lo largo de su educación, los niños presentaron una serie de comportamientos tales como estereotipias, ensimismamientos o dis-

tracción que ameritan tenerlos presentes en el plan curricular que les ofrecen las instituciones educativas respectivas, como parte de su labor de inclusión.

En este proceso educativo hubo un hecho muy característico por ser un periodo de pandemia: la aplicación de normas de bioseguridad. Entre estas normas, el uso de la mascarilla (tapabocas) fue la que ocasionó, al realizar la labor educativa, más inconvenientes tanto a los niños como al personal del centro privado de atención educativa. En las instituciones educativas, si bien durante la etapa semipresencial de clases se requirió el uso de estas medidas, durante la etapa presencial estas normas se flexibilizaron.

Las adaptaciones curriculares fue uno de los puntos que ameritó mayor diálogo entre los diferentes actores que participaron en el proceso de enseñanza y aprendizaje de uno de los niños. En la educación de ambos niños, sin embargo, este tipo de estrategias educativas estuvo presente, un hecho reconocido como avance por una de las madres.

En el regreso a clases de los niños, hubo diferencias, pero por razones familiares. Y si bien, a uno de ellos no le gustó volver a la institución educativa, en general, no se presentaron las dificultades que se esperaban en su reincorporación.

Durante la pandemia, el contacto de ambos niños con compañeros de clase y docentes de aula fue, básicamente, inexistente, hasta que comenzaron las clases semipresenciales. Esto muestra como la interacción social es una de las áreas más débiles en niños con TEA. De igual manera, la disparidad que presentaron los niños entre sí, en cuanto al progreso de sus respectivas relaciones interpersonales al asistir, nuevamente, a clases en las instituciones educativas ejemplifica, igualmente, las diferencias que existen entre las personas con este trastorno.

Los niños expresaron percepciones opuestas sobre la preferencia entre la institución educativa y la casa, en cuanto a sus experiencias educativas. Las razones mencionadas se relacionaron con las tareas en sí (por ejemplo, tiempo para realizarlas o cantidad de investigación) y no, por ejemplo, con procedimientos o recursos y materiales utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre los aspectos positivos y negativos sobre el proceso educativo de estos niños, se señaló, como favorable, la diversidad de actores que participó en dicho proceso. Si a esto se agrega el trabajo cooperativo y la comunicación que caracterizó la labor entre ellos, se pueden considerar todos estos aspectos como factores de resiliencia ante la alteración que significó la pandemia del COVID-19 en la educación de estos niños con TEA.

Recomendaciones

Finalmente, de esta investigación surgen las recomendaciones siguientes:

El envío, con cierta periodicidad, suficiente antelación y de ser posible, por medios tecnológicos digitales, de una planificación que oriente a los padres o representantes de estos niños incluidos en el sistema educativo regular, sobre contenidos y actividades (con su respectivo cronograma) de las diferentes asignaturas. Las características de esta planificación se pueden acordar entre padres y/o representantes, los docentes de aula regular y los docentes de aula integrada u otro servicio de apoyo que se ofrezca en la institución educativa.

Si bien, el uso de las tecnológicas de la información y la comunicación (TIC) no es nuevo en el campo educativo, con la pandemia del COVID-19, su utilización fue mayor, y es un hecho, que surgieron para quedarse, por lo que se requiere formar a los docentes en el uso pedagógico de estas herramientas para que las aprovechen, adecuadamente, en su labor educativa.

En las instituciones educativas ofrecer, de manera planificada y por especialistas, cursos que estén especialmente dirigidos a reforzar, periódicamente, la relación docente-familia.

La actualización de los docentes de aula regular en adaptaciones curriculares, también se recomienda, dado el avance que este aspecto ha tenido en la educación especial.

Enfatizar, en futuras investigaciones, en la medición cuantitativa del efecto de programas caracterizados por la atención individualizada en la experiencia educativa de niños con TEA ante situaciones de crisis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>

Amorin, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras, C., Viana V., y Guardiano, M. (2020). Impacto de la COVID-19 en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 71(8), 285-291. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2021/06/Impacto-COVID-en-el-EA.pdf>.

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Episteme.

Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM -5R)*, (5ª ed). <https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manual-diagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>

Baron-Cohen, S. (2006). The hyper-systemizing assortative mating theory of autism. *Progress in Neuro-psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 30(5), 865-872. <https://www.academia.edu/19271235>

Baixauli, I., Rosello, B., Bernguer, C. y Miranda, A. (2020) Perfiles en comprensión lectora y en composición escrita de niños con autismo de alto funcionamiento. *Medicina*, 80 (Sup. II), 37-40. <http://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v80s2/v80s2a09.pdf>

Bellomo, R. T., Prasad, S., Munzer, T. y Laventhal, N. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on children with autism spectrum disorders. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine: An Interdisciplinary Approach*, 13, 349-354. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32986631/>

Carmenate Rodríguez, I. D. y Rodríguez Cordero, A. (2020). Repercusión psicológica en niños con trastorno del espectro autista durante el confinamiento por COVID-19. *MULTIMED*, 24(3), 690-707. <http://scielo.sld.cu/pdf/mmed/v24n3/1028-4818-mmed-24-03-690.pdf>

Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C. y Zocante, L. (2020). Psychosocial and Behavioral Impact of COVID-19 in Autism Spectrum Disorder: An Online Parent Survey. *Brain Sciences*, 10(6), 341. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7349059/pdf/brainsci-10-00341.pdf>

Daulay, N. (2021). Home education for children with autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic: Indonesian mothers experience. *Research in Developmental Disabilities*, 114, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103954>

Echeverría-Ramírez, L., Díaz-Reyes, D. V. y Narzisi, A. (2020). Trastorno del espectro autista: Pautas para manejo durante el periodo de aislamiento social por el coronavirus (COVID – 19). *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 14(1), 35-41. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/397/448>

González -Monteagudo, J. (2000-2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejas interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 15, 227-246 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=625605>

Hernández, A. M., Michael, O., Canning, G., Joshi, M., Osuna, A., y Locke, J. (2023). Educators' experiences and reflections on the implementation of evidence-based practices for autistic students public schools during the COVID-19 pandemic. *Implementation Research and Practice*, 4, 1-12. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/26334895231189197>

Hernández, C., Garcés, M. F. y Hernández, E. (2020). Pandemia de COVID-19 en Venezuela: Segunda cuarentena. *Acta Científica de la Sociedad Venezolana de Bioanalistas Especialistas*, 23(1). 101-117. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ACSVBE/article/view/19193/144814485575

Isensee, C., Schmid, B., Marschik, P. B., Zhang, D. y Poustka, L. (2022). Impact of COVID-19 on families living with autism: An on-line survey. *Research in Developmental Disabilities*, 129(1). <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104307>

Manning, J. , Billian, J., Matson, J., Colleen, A. y Soares, N. (2021). Perceptions of families of individuals with autism spectrum disorder during the COVID-19 crisis. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 51, 2920-2928. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33090358/>

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. Revised and expanded from case study research in education. Jossey-Bass Publishers.

Muñoz, D. J. (2020). Educación virtual en pandemia: Una perspectiva desde la Venezuela actual. *Revista Educare*, 24(3), 387-404. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377>

Muñoz, D J. (2021). Autismo y COVID-19: Desafíos educativos y reflexiones en la Venezuela actual. *Revista Educare*, 25(3), 454-471. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1418/1570>

Núñez Ravelo, F. (2023). Percepción de algunos docentes venezolanos sobre el proceso educativo a distancia implementado en media general durante la pandemia y postpandemia. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 9(18), 57-78. <https://doi.org/10.55560/arete.2023.18.9.3>

Organización Mundial de la Salud (2024a). *Brote de enfermedad por coronavirus(COVID-19)*. https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&ad_source=1&gclid=CjwKCAjw8diwBhAbEiwA7i_sJZkYOkGNOZ37JliyDTMkeNYOIE7CzkkVUxFg_6F2SNarDTw4nbF4pxoCII8QAvD_BwE

Organización Mundial de la Salud (2024b). Los nombres de la enfermedad por coronavirus (COVID-19) y del virus que la causa. [https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s.f). *Cada familia una escuela: Plan pedagógico de prevención y protección Coronavirus (COVID-19)*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/venezuela_planpedagogi-comppe15mar.pdf

Organización Panamericana de la Salud (2020, Marzo 11). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

Organización Panamericana de la Salud (2023, Mayo 6). *Se acaba la emergencia por la pandemia, pero la COVID-19 continua*. <https://www.paho.org/es/noticias/6-5-2023-se-acaba-emergencia-por-pandemia-pero-covid-19-continua>

Reinoso, C., Rangel, M. J. y Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214-222 <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2017/im172n.pdf>

Rojas de Escalona, B. (2010). *Investigación cualitativa: fundamentos y praxis* (2ª ed.). Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139. <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Tamayo y Tamayo, M. (2009). *El proceso de la investigación científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación* (5ª ed.). Limusa.

Trejos Barris, N., Rubiales, J. y Garcia Labandal, L. (2023). Estrategias conductuales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista: una revisión sistemática. *Actualidades en Psicología*, 37(134), 17-39. <https://www.redalyc.org/journal/1332/133277980002/>

Valdez, D., Montiel Nava, C., Silvestre Paula, C., Rattazzi, A., Rosoli, A., Barrios, N., Cukier, S., García, R., Manrique, S., Pérez Liz, G., Veiga de Lima, C., Amigo, C., Besio, V., Garrido, G. (2021) Enfrentando al COVID-19: Situación de las personas con autismo y sus familias en Latinoamérica. *Siglo Cero*, 52, Numero extraordinario, 119-140. https://scholarworks.utrgv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=psy_fac

Vale, A. P., Fernandes, C. y Cardoso, S. (2022). Word reading skills in autism spectrum disorder: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9363706/>

VanWynsberghe, R. y Khan, S. (2007) Redefining case study. *International Journal of Qualitative Research*, 6(2), 80-93. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/160940690700600208>

Vázquez, M. (2015). *Atención educativa de los alumnos con trastorno del espectro autista*. Instituto de Educación de Aguascalientes.

Salomón, L. y Benaseyag, S. (2020, Julio 1). *Coronavirus en Venezuela: el análisis de los datos de la flexibilización*. Prodavinci. <https://factor.prodavinci.com/datosdelaflexibilizacion/>