



Revista de Ciencias Sociales

ISSN: 0797-5538

ISSN: 1688-4981

Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR

Santa-Cruz Terán, Flor Fanny

Servicios de apoyo para la inclusión educativa Percepción de agentes educativos peruanos

Revista de Ciencias Sociales, vol. 36, núm. 52, 2023, pp. 195-219

Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR

DOI: <https://doi.org/10.26489/rvs.v36i52.9>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=453676307010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

SERVICIOS DE APOYO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

PERCEPCIÓN DE AGENTES EDUCATIVOS PERUANOS

Flor Fanny Santa-Cruz Terán

Resumen

El objetivo del presente artículo es analizar la percepción de los agentes educativos peruanos sobre la asesoría del equipo de los servicios de apoyo educativo para la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad en las instituciones educativas regulares durante el tiempo de pandemia por la COVID-19. El estudio se realizó desde el enfoque mixto; las técnicas de recolección de datos utilizada fueron el análisis documental, la entrevista y la encuesta; participaron docentes, padres y madres de familia y profesionales pertenecientes al equipo de apoyo y asesoramiento. Los principales resultados indican que el equipo de apoyo y asesoramiento para la inclusión gestiona y asesora por diversos medios de comunicación a docentes, directores y padres de familia. Por lo tanto, se promueve que todos los estudiantes en situación de discapacidad, independientemente de su clasificación, sean atendidos para evitar la exclusión educativa y conseguir su desarrollo social, afectivo, emocional y cognitivo.

Palabras clave: COVID-19, comunidad educativa, discapacidad, educación inclusiva, necesidades educativas especiales.

Abstract

Support services for educational inclusion. Perception of Peruvian educational agents

The objective of this article is to analyze the perception of Peruvian educational agents about the advice of the educational support services team for the inclusion of students with disabilities in regular educational institutions during the time of the COVID-19 pandemic. The study was from the mixed approach; the data collection techniques were documentary analysis, interview and survey; the participants were teachers, parents and professionals who belong to the support and counseling team. The main results indicate that the support and advisory team for inclusion manages and advises teachers, principals, and parents through various means of communication. Therefore, it is promoted that all students with disabilities, regardless of their classification, are cared for avoiding educational exclusion and achieve their social, affective, emotional and cognitive development.

Keywords: COVID-19, educational community, disability, inclusive education, special educational needs.

Resumo

Serviços de apoio à inclusão educacional. Percepção dos agentes educacionais peruanos

O objetivo deste artigo é analisar a percepção dos agentes educacionais peruanos sobre o aconselhamento da equipe de serviços de apoio educacional para a inclusão de alunos com deficiência em instituições de ensino regulares durante o período da pandemia de COVID-19. O estudo foi da abordagem mista; as técnicas de coleta de dados foram análise documental, entrevista e pesquisa; os

participantes foram professores, pais e profissionais que pertencem à equipe de apoio e aconselhamento. Os principais resultados indicam que a equipe de apoio e assessoria para inclusão gerencia e aconselha professores, diretores e pais por meio de diversos meios de comunicação. Portanto, promove-se que todos os alunos com deficiência, independentemente de sua classificação, sejam cuidados para evitar a exclusão educacional e alcançar seu desenvolvimento social, afetivo, emocional e cognitivo.

Palavras-chave: COVID-19, comunidade educacional, incapacidade, educação inclusiva, necessidades educacionais especiais.

Flor Fanny Santa-Cruz Terán: Doctora en Administración de la Educación, magíster en Educación con mención en Gestión y Docencia, maestra en Investigación y Docencia Universitaria, maestranda en Educación Inclusiva. Docente investigadora en la Facultad de Educación, coordinadora del Desarrollo de la Investigación en la Escuela de Posgrado y miembro del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI-Perú.

ORCID iD: 0000-0003-4032-9620

Email: f.santacruz@uct.edu.pe

Recibido: 07/06/2022.

Aprobado: 12/12/2022.

Introducción

Hay más de 1000 millones de personas en situación de discapacidad en el mundo, de las cuales más de 70 millones viven en América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014) y más de 19,1 millones de niñas, niños y adolescentes de 0 a 14 años viven con algún tipo de discapacidad, se encuentran en desventaja y rezagados en todos los indicadores de desarrollo y seguridad social (UNICEF, 2021). Son un grupo muy heterogéneo, con realidades diferentes, viven la exclusión, se vulneran sus derechos, están excluidos del acceso a diversos recursos y se les niega el reconocimiento en las áreas económica, social, política, cultural y educativa (CEPAL-UNESCO, 2020). El acceso a una educación de calidad en todos los niveles sigue siendo un desafío clave en términos de inclusión educativa. Estudios previos han mostrado diferencias significativas en el número de personas con y sin discapacidad en las escuelas de todos los países antes de la pandemia, y Perú es uno de los países con mayor diferencia en la tasa de desigualdad, sobre todo entre las zonas rurales y urbanas (CEPAL, 2022).

En la literatura académica se describen diversos conceptos sobre la discapacidad. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011, p. 4) manifiesta que “es compleja dinámica, multidimensional y objeto de discrepancia”. Las personas con discapacidad presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales de larga duración que pueden impedirles participar plena y efectivamente en la sociedad en igualdad de condiciones que las demás. Es fundamental abordar el análisis de la discapacidad desde un marco filosófico y sociológico que permita fortalecer los derechos humanos desde los valores y principios fundamentales, cuyos preceptos se inspiran en el nuevo modelo social de discapacidad, acogido desde 1980 por la OMS, en el cual se da énfasis, más que a los aspectos médicos, a los aspectos socioculturales, afirmando que la discapacidad aparece cuando la sociedad genera obstáculos y no es la persona la que tiene un mal funcionamiento. Asimismo, se resalta el derecho a la vida independiente, refiriendo a la autonomía de las personas con discapacidad y accesibilidad universal, que consiste en identificar y eliminar obstáculos y barreras de acceso al ejercicio de todos los derechos, a infraestructura y a servicios inclusivos (Aránguez, 2022; Turturro, 2022; Mejía, 2022).

En el sistema educativo, incluir a niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad es uno de sus derechos que se debe cumplir para que puedan participar de las actividades en las instituciones de educación básica regular. De acuerdo con ello, los padres de familia con hijos en situación de discapacidad han pugnado por el derecho de una educación de calidad que garantice el aprendizaje junto a compañeros de edades similares en instituciones educativas regulares (Arnaiz, De Haro y Maldonado, 2019; Echeita, 2021; Marchesi y Hernández, 2019).

Según diversos estudios, los beneficios de la inclusión educativa de un estudiante en situación de discapacidad generan mejoras en su desarrollo y

en su entorno social de aprendizaje, además de tener efectos positivos en la intervención de aprendizajes socioemocionales (Hassani y Schwab, 2020; Saloviita, 2020) y en su desarrollo cognitivo. Gracias a los procesos cooperativos, el aprendizaje es mutuo; no solo los estudiantes en situación de discapacidad se benefician de este aprendizaje, sino que los niños sin discapacidad no tienen problema en convivir con una persona con discapacidad en el salón de clases y se enriquecen en lo personal, ya que su actitud cambia positivamente en aceptación, tolerancia y un mejor entendimiento hacia ellos (Galván y García, 2017; UNICEF, 2001).

El derecho a la educación para todos los niños y niñas se encuentra establecido en diferentes y numerosos tratados internacionales, por lo cual los Estados tienen la obligación de respetar, proteger y cumplir los derechos de cada alumno con respecto a su educación (Ainscow, 2020; CEPAL, 2021; UNESCO, 2020).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 “exhorta a los países a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2017, p. 12). Pero, debido a la pandemia por la COVID-19, muchos estudiantes se enfrentaron a los más grandes desafíos de desigualdades. Es así como, en diferentes países, “se han elaborado recomendaciones dirigidas a los profesores sobre cómo apoyar la educación de los niños y las niñas con discapacidad que realizan actividades escolares desde casa y sobre cómo respaldar de la mejor manera posible su proceso educativo” (CEPAL, 2021, p. 32).

En la realidad peruana, existen muchos problemas sociales, económicos, políticos y educativos. En los tiempos de dificultades por la pandemia de COVID-19, los estudiantes de los diferentes niveles educativos se vieron obligados a realizar sus estudios a distancia y, en este sentido, no contar con acceso a internet, sobre todo en los lugares más lejanos, dificultó la comunicación de enseñanza-aprendizaje entre los estudiantes y los docentes. Asimismo, hay pocos profesionales capacitados para atender a los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad, que es uno de los problemas que más se evidenció y generó preocupación por parte de los padres de familia (Defensoría del Pueblo, 2021).

De acuerdo con lo anterior, existen investigaciones que demuestran actitudes favorables hacia la inclusión educativa, así como otras que entienden que los docentes no están suficientemente capacitados para asumir esta tarea (Gonzales, 2019; Solís y Arroyo, 2022), por los bajos niveles de calidad de la formación de los docentes en el uso de los entornos virtuales y, en especial, porque el tiempo de pandemia puso en jaque a los sistemas educativos y los forzó a enseñar de manera virtual (Armas-Alba y Alonso-Rodríguez, 2021; Laderas, Huauya y Coaquira, 2020; Kerexeta-Brazal, Darretxe-Urrutxi y Martínez-Monje, 2022). La capacitación de los docentes sobre temas de inclusión educativa (Muñoz Arteaga, Muñoz Zavala y Cardona Reyes, 2022) es una tarea que

el Estado debe realizar, mediante propuestas de programación de capacitación y formación profesional dirigidas. Se presentan en esta línea recomendaciones desde las diferentes instancias internacionales y una de ellas es proporcionar orientación, capacitación y apoyo a los docentes en el diseño de materiales accesibles y adaptados a los estudiantes con discapacidad (CEPAL, 2021).

Los grandes desafíos para la efectividad de la inclusión educativa en la enseñanza tradicional ya se evidenciaban en las dificultades encontradas por los docentes y las principales estrategias utilizadas, sin embargo, en el período de pandemia y aislamiento social se busca conocer cómo se manifiestan en el marco de las asesorías, apoyos y enseñanza a distancia. Estudios como el de Muñoz Arteaga, Muñoz Zavala y Cardona Reyes (2022) presentan hallazgos relevantes respecto a docentes dispuestos a recibir asesoría de profesionales en tecnologías inclusivas, así como a construir sus propios sitios web con nuevas aplicaciones o plataformas especiales para alumnos con discapacidad. En esta misma línea, Bouro (2022) identifica dificultades, estrategias y potencialidades que contribuyen al trabajo con estudiantes autistas en tiempo de pandemia, y demuestra cómo los profesores intentaron reinventarse para continuar el proceso de aprendizaje de estos alumnos, aunque el poco acceso a los recursos tecnológicos fue una gran dificultad. La falta de acceso a internet es una de las barreras más predominantes que se acentuaron durante el tiempo de pandemia, por lo cual los estudiantes con discapacidad se vieron más afectados en su proceso de enseñanza y aprendizaje (Meresman y Ullmann, 2020; CEPAL, 2022).

En Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) formó equipos de profesionales docentes y no docentes (psicólogos, terapeutas del lenguaje y físicos, intérpretes de lenguaje de señas, docentes especializados en discapacidad visual, auditiva e intelectual, entre otros) que se encargan de orientar y asesorar a los directivos, docentes, padres y madres de familia y a toda la comunidad educativa de cada colegio o escuela donde se encuentren incluidos los estudiantes con discapacidad. Este equipo es llamado Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE). Los profesionales son elegidos por una comisión de evaluación, que preside el director del Centro Educativo Básica Especial y tres representantes del consejo directivo. Cada profesional debe tener como mínimo diez estudiantes con alguna discapacidad, incluidos en cada institución educativa regular, y elabora documentos de seguimiento y acompañamiento de la institución educativa y de los estudiantes incluidos.

En la Resolución Viceministerial n.º 139-2020-MINEDU, inciso “c” se encuentran establecidas las disposiciones sobre la asesoría que debe brindar el SAANEE a las instituciones educativas durante el tiempo de pandemia:

A fin de brindar apoyo y asesoramiento vía remota a directivos y profesionales docentes y no docentes para la atención educativa de estudiantes con NEE [necesidades educativas especiales] asociadas a discapacidad intelec-

tual leve o moderada, física, sensorial, TEA (autismo nivel 1 y 2) que no son atendidos por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), se implementa, a través de la Dirección de Educación Básica Especial, el Servicio de apoyo virtual a las NEE asociadas a discapacidad, que tiene como objetivo brindar asistencia técnica virtual a directivos, profesionales docentes y no docentes que cuentan con estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, en relación a las adaptaciones de acceso, curriculares y pedagógicas, según la especialidad de los profesionales del equipo, en el marco de la estrategia Aprendo en Casa. (MINEDU, 2020a)

Estructura del equipo SAANEE en Perú

El SAANEE está conformado por un coordinador y un equipo interdisciplinario que incluye a docentes y profesionales de la educación especial, que están especializados en discapacidad intelectual, auditiva y visual. Asimismo, tienen experiencia en autismo, terapia de lenguaje y educación técnica productiva. También cuenta con personal profesional no docente con especialidad en educación inclusiva, como psicólogo educacional, trabajador social, especialista en terapia ocupacional y en terapia de lenguaje. Estos profesionales están plenamente capacitados para brindar apoyo y asesoramiento a los docentes, a directores de las instituciones educativas inclusivas, a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y superdotación matriculados en la educación básica regular, así como a los padres de familia o tutores (Dirección Regional de Educación de Lima Provincias, 2021).

La labor del SAANEE resulta muy importante para asegurar las adaptaciones necesarias que requieren la escuela y el proceso de enseñanza para atender a esta población. No obstante, dada la magnitud de la población objetivo y su dispersión en el sistema educativo, así como la cantidad de equipos creados y de profesionales SAANEE, la atención ha sido y sigue siendo limitada.

Tabla 1. Distribución de estudiantes según nivel de educación básica regular atendidos por el SAANEE

Educación básica regular		
Nivel	Estudiantes con discapacidad	Estudiantes atendidos por el SAANEE
Inicial	2.068	
Primaria	13.497	21.697
Secundaria	6.132	

Fuente: Censo Educativo (MINEDU, 2021a).

La tabla 1 presenta la cantidad de estudiantes con discapacidad por cada nivel de la educación básica regular. Son un total de 21.697 estudiantes que fueron atendidos por el SAANEE en el año 2020. Según el Censo Educativo realizado por el MINEDU, existieron 270 equipos del SAANEE, con 1095 profesionales, lo que ha evidenciado que existen pocos profesionales para la población en atención (MINEDU, 2021a).

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes que reciben atención del SAANEE según zona

Zona	Inicial	Primaria	Secundaria
Urbana	45,0	46,3	33,4
Rural	19,2	20,0	21,3
Total en Perú	37,7	33,9	29,9

Fuente: Censo Educativo [MINEDU, 2021a].

La tabla 2 muestra que en la zona urbana existe un mayor porcentaje de estudiantes con discapacidad y que son atendidos por el equipo del SAANEE. Además, el nivel inicial de la educación básica regular es donde los niños menores de 5 años de edad son los que más atención reciben por parte del equipo de servicios de apoyo y asesoramiento.

Tabla 3. Descripción de instituciones educativas según atención del SAANEE

Modalidad	Instituciones educativas inclusivas	Instituciones educativas atendidas	Alumnos atendidos	Instituciones educativas inclusivas sin atención	Estudiantes no atendidos
Educación básica regular	13.440	4.412	21.697	9.028	26.256

Fuente: Censo Educativo [MINEDU, 2021a].

La tabla 3 muestra la falta de atención por parte del SAANEE a los estudiantes con discapacidad, con cifras preocupantes. Se evidencia que solo 4412 instituciones educativas inclusivas son atendidas y 26.256 estudiantes se encuentran desatendidos. Asimismo, indica la no atención a las instituciones educativas inclusivas por el SAANEE. Esta problemática se evidencia en toda la institución educativa inclusiva, la plana directiva y los docentes no reciben el asesoramiento y las orientaciones para desarrollar capacidades que les permitan atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad

ni cuentan con las herramientas y los recursos pedagógicos necesarios para que exista una verdadera inclusión.

Actualmente, el artículo 19-A de la Ley de Educación n.º 28044 sostiene que “la educación es inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos”. Por eso, todas las instituciones educativas deben estar preparadas para la accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Asimismo, para una buena atención en educación inclusiva se han creado los Servicios de Apoyo Educativo (SAE), internos y externos, que deben desarrollar acciones de sensibilización, capacitación y asesoramiento a la comunidad educativa. El SAE externo se encuentra organizado dentro de Unidad de Gestión Educativa Local y de la Dirección Regional de Educación, responde a las necesidades del contexto y fortalece la atención a la diversidad en el territorio. El SAE interno está conformado por el director o directora y se organiza en cada institución educativa (escuela), fortalece las condiciones para la atención a la diversidad y las capacidades de toda la comunidad educativa, promueve la política, cultura y práctica de la educación inclusiva (MINEDU, 2021b).

En el marco de las políticas educativas peruanas, la inclusión educativa garantiza a todos los estudiantes con discapacidad leve y moderada el acceso a las instituciones educativas regulares. Para acceder a una institución educativa regular, el equipo del SAANEE debe evaluar al estudiante y emitir el informe psicológico y elaborar el Plan de Orientación Individual (POI) para presentar al docente de la institución educativa regular de modo que pueda organizar sus actividades educativas (MINEDU, 2012).

El apoyo y asesoramiento del equipo del SAE se gestiona desde tres aspectos principales: social, técnico y familiar. Desde el aspecto social, invita a la participación de los directivos, docentes y padres de familia, para incrementar el desarrollo de una sociedad solidaria. Se enfoca especialmente en visitas de seguimiento y monitoreo, sensibilización escolar (talleres de sensibilización y mesas de diálogo) y trabajo colegiado respecto a temas (culturales, políticos y pedagógicos). Desde la gestión técnica, se manifiesta en diversos aspectos, como la adaptación de acceso. En este sentido, las coordinaciones con las instituciones educativas buscan erradicar barreras y limitaciones que dificulten la autonomía en el contexto, haciendo hincapié en distintos elementos funcionales de la institución educativa. A su vez, se trabaja en la adaptación física y la adaptación curricular en respuesta a las demandas, características y necesidades educativas, considerando el contexto geográfico y factores económico, cultural y lingüístico (MINEDU, 2021c). Con respecto al aspecto familiar, la gestión consiste en brindar orientación oportuna a toda la familia con el fin de involucrarla en el proceso formativo para que pueda acompañar a sus hijos en el proceso de aprendizaje, reforzar tareas y adaptar materiales. La orientación que se les brinda debe ser concreta y práctica, su realización debe ser a través de talleres, seminarios, jornadas

de reflexión, asesoría afectiva y de empoderamiento familiar. Los padres de familia juegan un papel clave en la implementación de la educación de sus hijos en situación de discapacidad y necesitan una comunicación constante para llevar a cabo actividades de aprendizaje con sus hijos (Roa, Quiroga y Araya, 2022; Muñoz Arteaga, Muñoz Zavala y Cardona Reyes, 2022).

Los equipos de servicio de apoyo educativo para la inclusión en las instituciones educativas regulares deben brindar este servicio a toda la comunidad educativa y en especial a los directivos, docentes inclusivos y padres de familia que tienen hijos con alguna discapacidad leve o moderada, que requieren del apoyo constante para que los estudiantes con discapacidad puedan enfrentar las limitaciones y dificultades que se presentan, y ayudarlos a desarrollar capacidades para enfrentar diferentes retos.

El presente estudio tiene como objetivo analizar la percepción de los agentes educativos sobre la inclusión educativa y la presencia de gestión del SAANEE en las instituciones educativas regulares donde se encuentran matriculados los estudiantes en condiciones de discapacidad, en tiempo de pandemia por la COVID-19.

Metodología

La integración metodológica es con diseño mixto. Creswell (2008) sostiene que la investigación mixta permite la integración de métodos cuantitativos y cualitativos en un estudio con el propósito de obtener una comprensión más profunda del objeto investigado. Por lo tanto, según la organización de los diseños mixtos, el presente estudio cumple con la *estrategia secuencial explicatoria*, ya que los resultados cualitativos se utilizan para explicar resultados cuantitativos; el orden es cuantitativo y luego cualitativo, es decir, primero se recogen los datos cuantitativos y luego se recaban datos cualitativos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En la fase cuantitativa se aplicó un cuestionario a 103 profesores que tenían en su aula uno o dos estudiantes con discapacidad leve o moderada y 57 padres y madres de familia que tenían un hijo con alguna discapacidad que asistía a las instituciones de educación básica regular inclusiva del sector público o estatal de la ciudad de Trujillo, en Perú.

En la fase cualitativa se entrevistó a 8 docentes que trabajaban en instituciones educativas inclusivas, a 2 padres y 4 madres de familia que tenían un hijo con alguna discapacidad y a 4 profesionales que trabajaban en el equipo del SAANEE. La ruta es cualitativa porque es conveniente para comprender fenómenos desde las propias experiencias vividas, lo que permitió encontrar patrones y significados.

Participaron en el estudio docentes, padres y madres de familia, y especialistas del equipo del SAE. La selección de los participantes se realizó a través del muestreo bola de nieve. Fueron 111 los docentes que tenían en su aula

un estudiante con alguna discapacidad leve o moderada. De este grupo de participantes se seleccionaron 8 docentes para una entrevista y los criterios de selección fueron que desearan participar voluntariamente y expresar sus experiencias. Además, participaron 103 docentes de un cuestionario, el 82% (85) de género femenino y un 18% (18) de género masculino. Sus edades variaron entre 24 y 56 años de edad. Un 49% (51) enseñaba en el nivel primaria, un 26% (27) en el nivel inicial y un 24% (25) en el nivel secundaria de la educación básica regular.

Participaron 61 padres y madres de familia que tenían un hijo con discapacidad leve o moderada que asistía a instituciones educativas de la educación básica regular, inclusivas. De ellos, se seleccionó para una entrevista a 2 padres de familia (ambos trabajaban), de 36 y 48 años de edad, respectivamente, y a 4 madres de familia (no trabajaban), de entre 28 y 42 años de edad. Los 6 entrevistados vivían en zona urbana. Los criterios de selección tomaron en cuenta el conocimiento que tenían los participantes del fenómeno estudiado y su facilidad para transmitir sus experiencias. Además, 57 padres y madres de familia respondieron a un cuestionario. El 58% (33) fueron mujeres y 42% (24) fueron varones. Sus edades iban de 21 a 58 años de edad, pero en su mayoría tenían entre 29 a 37 años. El 60% (34) eran separados o divorciados, un 19% (11) eran casados y un 21% (12) eran convivientes. De acuerdo con su situación laboral, el 54% (31) trabajaba a tiempo completo (40 horas semanales), un 26% (15) trabajaba a tiempo parcial (medio día) y un 19% (11) no trabajaba. De ellos, el 86% (49) vivía en zona urbana y un 14% (8) en zona rural.

Asimismo, se entrevistó a 4 especialistas que pertenecían al equipo del SAANEE y que eran parte del centro de educación básica especial, que brindaban el apoyo y asesoramiento a instituciones educativas inclusivas y a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad que se encontraban matriculados en la educación básica regular de la ciudad de Trujillo. Esta es la tercera ciudad más poblada del Perú, tiene una población aproximada de 1.088.300 habitantes (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2021) y se encuentra ubicada en la costa norte del país.

Para recoger la información se utilizaron tres técnicas: el análisis de documentos, la entrevista y la encuesta. El análisis de documentos permitió recoger datos de las diferentes fuentes bibliográficas impresas y virtuales, centrados en identificar y describir la información relacionada con las normativas legales sobre la educación inclusiva en el Perú. La entrevista fue de tipo estandarizado y permitió una conversación abierta e interactiva con profesores, padres y madres de familia, y profesionales del equipo SAANEE, para la cual se establecieron preguntas relacionadas al objetivo del presente estudio. Las entrevistas fueron realizadas a través de Zoom y Meet, fueron grabadas y

después transcritas para su respectivo análisis según las respuestas brindadas. Las encuestas fueron aplicadas de forma virtual a través de un formulario en línea (Google Forms) que incluía indicadores que fueron utilizados como criterios para conocer la percepción de la educación inclusiva y la presencia de gestión del SAANEE en las instituciones educativas inclusivas. Esto permitió recoger los datos que fueron analizados para la presentación de los resultados.

Los datos obtenidos según cada población del estudio se analizaron por separado en un inicio. Para el análisis cuantitativo se elaboraron dos bases de datos, una que recopilaba la información de las encuestas de los docentes y otra que relevaba la información de los padres y madres de familia, calculando los resultados en porcentajes. Se estimaron medidas de tendencia central acerca de las variables sociodemográficas (género, edad, zona de residencia, dependencia laboral). Asimismo, se utilizó el paquete estadístico SPSS v.25 para el análisis de los datos.

Para el estudio de datos cualitativos se utilizó el análisis de contenido. Para ello primero se transcribieron y se interpretaron las narraciones o testimonios de los participantes utilizando el método heurístico, obteniendo las categorías emergentes del análisis de contenido. La recolección de los datos fue a través de entrevistas en profundidad, que fueron grabadas y luego transcritas. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 35 y 45 minutos. Las entrevistas se realizaron de forma individual y voluntaria, hasta obtener la saturación de los datos. El análisis de los datos se realizó mediante la descripción fenomenológica y luego se aplicaron la reducción fenomenológica y el análisis hermenéutico de los discursos de los participantes. Según Ayala (2008), la fenomenología hermenéutica es un procedimiento que hace reflexionar a los agentes educativos sobre su experiencia personal y el trabajo profesional que realizan, analizando así los aspectos fundamentales de esta experiencia y dándoles sentido y trascendencia a dichos fenómenos. El análisis de contenido permitió obtener unidades temáticas. Su rigor científico se encuentra presente en la credibilidad, porque sus hallazgos son reconocidos como reales y verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras que han experimentado el fenómeno estudiado. En cuanto a la confiabilidad, las narraciones de los participantes fueron transcritas de manera literal y, según ello, futuros investigadores podrán llegar a hallazgos similares. En lo que refiere a la transferibilidad, puede existir la posibilidad de transferir los presentes resultados a otros contextos.

En relación con el rigor ético, los participantes del estudio participaron voluntariamente, se solicitó su permiso para ser grabados y se garantizó el anonimato y la confidencialidad.

Para el análisis y la comparación de la información se utilizó el método de la triangulación de datos teórica y metodológica (Santa Cruz *et al.*, 2022).

Resultados

En este apartado se presenta un análisis cuantitativo sobre la inclusión educativa y la gestión del equipo del SAANEE en tiempo de pandemia.

Tabla 4. Distribución de medios de comunicación con el equipo del SAANEE

Medio de comunicación	Docentes		Padres de familia	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Teléfono/celular	27	26,2	18	31,6
Meet	7	6,8	3	5,2
WhatsApp	45	43,7	27	47,4
Zoom	24	23,3	9	15,8
Total	103	100	57	100

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4 se evidencia que la mayor parte de las comunicaciones de los docentes con los profesionales del equipo del SAANEE fueron mediante WhatsApp y el medio de comunicación con menos uso fue el Meet, con porcentajes similares entre los padres de familia. En el Perú, la educación es un derecho invisible, porque solo los que tienen condiciones sociales, tecnológicas y económicas favorables tienen acceso a una educación virtual de calidad. Esto incrementa las brechas de desigualdad social. Algunos tendrán acceso a la comunicación, mientras otros no podrán (Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, 2021).

Tabla 5. Distribución de frecuencia y porcentajes del asesoramiento y de la coordinación del equipo del SAANEE en tiempo de pandemia, según los docentes

	Frecuencia		%
	A veces	Total	
Institución educativa que recibe asesoramiento del SAANEE	23	37	22,3
	37	43	35,9
	43	103	41,7
	103	100,0	
Docente que recibe asesoramiento y coordina con el SAANEE	26	32	25,2
	32	45	31,1
	45	103	43,7
	103	100	

Fuente: Elaboración propia.

Como lo muestra la tabla 5, los docentes afirmaron que los directivos de las instituciones educativas y los mismos docentes recibieron asesoramiento y coordinación del equipo SAANEE en el tiempo de pandemia; sin embargo, hay un porcentaje considerable que manifestó lo contrario. Durante la pandemia fue muy difícil tener contacto directo y los medios de comunicación no eran muy accesibles por falta de internet en diferentes zonas del Perú (CEPAL, 2022a). Los sistemas educativos se vieron obstaculizados por la baja calidad de la formación de los docentes que utilizaban el entorno virtual, especialmente durante la pandemia (Armas-Alba y Alonso-Rodríguez, 2021; Laderas, Huanya y Coaquira, 2020; Kerexeta-Brazal, Darretxe-Urrutxi y Martínez-Monje, 2022). De aquí surge la necesidad de coordinar y ser asesorados por los especialistas del SAANEE, tanto para el manejo del entorno virtual de enseñanza-aprendizaje como para la adaptación de los materiales y recursos educativos según el tipo de discapacidad del estudiante (Muñoz Arteaga, Muñoz Zavala y Cardona Reyes, 2022).

Tabla 6. Distribución de niveles según frecuencia y porcentajes de las orientaciones del equipo del SAANEE en tiempo de pandemia, de acuerdo con los docentes

	Frecuencia	%
SAANEE brinda orientación remota	Nunca	25
	Alguna vez	15
	A veces	22
	Casi siempre	14
	Siempre	27
Total		103
SAANEE orienta sobre el diseño curricular y pedagógico	Nunca	21
	Alguna vez	12
	A veces	29
	Casi siempre	23
	Siempre	18
Total		103

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 6 muestra un porcentaje considerable de docentes que indican la necesidad de orientación remota. Asimismo, indican que a veces los profesionales del equipo del SAANEE los orientan sobre cómo elaborar una adaptación del diseño curricular según la discapacidad de sus estudiantes y

sobre cómo orientar su labor pedagógica para la inclusión educativa. Estos resultados corroboran la tarea que viene realizando el equipo profesional de apoyo a los docentes de acuerdo con lo establecido por la Resolución Vice-ministerial n.º 139-2020 (MINEDU, 2020a).

Análisis cualitativo sobre la gestión del equipo del SAANEE

Los resultados obtenidos en las entrevistas se presentan e identifican con códigos según los testimonios brindados por los participantes: especialistas (E), docentes (D) y padres de familia (PF).

De acuerdo con la pregunta abierta sobre cuál era la percepción que tenían sobre la gestión que realizaba el SAANEE para la atención de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas regulares, los docentes manifestaron lo siguiente:

La gestión del equipo SAANEE es el encargado del apoyo y asesoramiento que debe brindar a los maestros, estudiantes y a los padres de familia para poder brindar una educación de calidad, pero por la pandemia de la COVID-19, toda esta gestión se ha visto afectada, porque ya no hay un trabajo directo con el estudiante, sus familias, ni con los docentes. (D2)

La respuesta anterior, brindada por un docente, se relacionó con la dada por un especialista profesional que pertenece al equipo del SAANEE y manifestó lo siguiente:

En este año 2021 el equipo SAANEE, está brindando asistencias técnicas a los directivos y personal docente de las instituciones educativas regulares inclusivas, lo estamos haciendo en la medida de su disponibilidad de tiempo, pero hasta el momento se está cubriendo la mayoría de las instituciones que tenemos a nuestro cargo y solo con los directivos y docentes en relación de capacitaciones y reuniones de monitoreo de trabajo. (E1)

Sobre las actividades que se realizaron durante este tiempo de pandemia, el especialista expresó que se cubrió gran parte del apoyo y la asesoría a las diferentes instituciones que tenían a su cargo, pero dio a conocer que no todas las instituciones educativas fueron atendidas. Además, manifestó que las capacitaciones y reuniones estuvieron dirigidas a los directores y docentes, y resaltó la disponibilidad de tiempo como medida importante para poder llevar a cabo las capacitaciones y reuniones, lo que se corroboró con los resultados obtenidos y presentados en las tablas 5 y 6.

En el contexto de América Latina y el Caribe se han preparado sugerencias para maestros sobre cómo apoyar el aprendizaje de los niños en situación de discapacidad que realizaban actividades escolares en el hogar y sobre cómo apoyar mejor su proceso educativo (CEPAL, 2021). Por su parte, en Perú se

establecieron las disposiciones y los lineamientos sobre las asesorías que debía brindar el SAANEE en tiempo de pandemia (MINEDU, 2020b). Pero, de acuerdo con lo señalado por los docentes, se encontraban en una situación de incertidumbre, porque requerían de acompañamiento, asesoría y apoyo personalizados para cada tipo de estudiante en condición de discapacidad.

El asesoramiento no es continuo, nos dan pautas generales y no específicas para la atención a estudiantes inclusivos con discapacidad que tenemos a cargo cuando se realizan las actividades programadas según las experiencias de aprendizaje. (D1)

La comunicación para las capacitaciones y el asesoramiento que hemos recibido es mínima, esto por la pandemia que estamos viviendo. Sí hemos tenido una capacitación para que nos expliquen qué debemos hacer frente a los estudiantes inclusivos, cómo pedir orientación. Sin embargo, no tenemos capacitación continua. (D6)

Otra de las dificultades que mencionaron los docentes en relación con la comunicación con los especialistas del SAANEE es el problema de acceso a internet, lo que se corrobora en la tabla 4.

La comunicación es un poco dificultosa, debido a que no tengo buen acceso al internet, lo mismo pasa con mis estudiantes y es muy difícil brindar una educación de calidad, tengo que buscar diferentes formas de comunicarme, muchas veces lo realizo por WhatsApp. (D4)

Mientras los docentes expresaron preocupación por no tener el asesoramiento y la capacitación permanentes por parte de los especialistas de la gestión del SAANEE, los especialistas manifestaron:

Este año 2021 solo se está enfocando a directivos y docentes inclusivos, se les brindan capacitaciones con ajustes en cuanto a las experiencias de aprendizaje y a la elaboración del informe del estudiante con NEE [necesidades educativas especiales] asociadas a la discapacidad, antes lo realizábamos nosotros, como especialistas del SAANEE, pero, de acuerdo al DS. 007-2021, el compromiso es del docente del aula y el especialista solo es el apoyo que le brinda al docente de aula. (E3)

Este año se ha enfocado el asesoramiento netamente con el directivo y docentes inclusivos, y solo es de una o dos reuniones mensuales con apoyo solo de documentos de gestión y adaptaciones curriculares para que puedan brindar todo el apoyo necesario a sus estudiantes con NEE [necesidades educativas especiales] asociadas con alguna discapacidad y el trabajo con familia solo está enfocado en cuanto al soporte emocional y a las técnicas compensatorias que están incluidas. (E2)

De acuerdo con lo anterior, los especialistas del equipo SAANEE manifestaron que periódicamente se realizaban las planificaciones, que presentaban un informe mensual de las actividades remotas de asesoramiento y acompañamiento al proceso inclusivo realizadas en las instituciones educativas y que a las familias solo les brindaban soporte emocional y los cuidados biopsicosociales que debían tener con sus niños durante el tiempo de pandemia (Dirección Regional de Educación de Lima Provincias, 2021). Con respecto a ello, los padres y madres de familia expresaron lo siguiente:

Los del equipo SAANEE siempre me brindaban asesoramiento, cuando estábamos de manera presencial, siempre me apoyaban en cualquier cosa que yo le consultaba, ahora que estamos de manera virtual no me orientan con mucha frecuencia, pero sí se comunica por llamadas, me dan consejos para la prevención del COVID-19 y envían material educativo a través del grupo de WhatsApp que tenemos todos los padres. (PF1)

La señorita coordinadora del SAANEE se comunica por medio de correo y mensajes de texto al WhatsApp, por la pandemia todo lo hace virtual, y también coordina con sus profesores de mi niño y los capacitan para que puedan adaptar el material de trabajo. (PF4)

Los padres y madres de familia manifestaron que los profesionales del SAANEE realizaban comunicación por medio de WhatsApp y los orientaban para ayudar a sus hijos con sus actividades académicas. Durante el período de aislamiento, las necesidades, preocupaciones y prioridades de las familias fueron en aumento, y estas debieron enfrentarse a factores estresantes, como por ejemplo la falta de acceso a sus terapias, a suministros médicos y a atención de enfermería (Houtrow *et al.*, 2020). Sumado a ello, tenían que realizar las actividades educativas “como un apoyo fundamental para fortalecer su rol mediador” (Roa, Quiroga y Araya, 2022, p. 85).

Es importante aplicar estrategias de enseñanza, pero solo serán efectivas si van acompañadas de instrucciones de los docentes y especialistas, en las que sugieran cómo realizar y preparar las tareas, de acuerdo con el tipo de discapacidad y los intereses de los estudiantes.

Muchos de nosotros no tenemos el conocimiento ni la manera de cómo tratar de ayudar a nuestros hijos con discapacidad, por eso necesitamos la ayuda de los profesionales especialistas del SAANEE y son muy pocos los especialistas. (PF2)

El cierre de las instituciones educativas y la transferencia de la mayor parte de la responsabilidad de monitorear y apoyar el aprendizaje de los maestros a los padres (principalmente las madres), si estos no tenían las habilidades y técnicas pedagógicas para satisfacer las necesidades de aprendi-

zaje de sus hijos con discapacidades, se convertía en una tarea muy difícil (CEPAL y UNESCO, 2020).

La depresión, la ansiedad, tal vez la tristeza, que son situaciones, el estrés mismo, son situaciones que los estudiantes con discapacidad lo viven con mayor fuerza y requieren mayor apoyo y soporte emocional, igual que su familia, y muchos de ellos no saben cómo apoyar a sus hijos, y requieren bastante apoyo del equipo SAANEE para poder brindarle las técnicas adecuadas y las estrategias, para que de esta manera los padres de familia sepan ser guías y facilitadores de sus hijos. (E4)

Según las leyes y normas directivas, los docentes y padres de familia deben tener el asesoramiento y monitoreo de parte de los especialistas del SAANEE. Para la comunicación y el monitoreo, el MINEDU (2021b) adoptó mecanismos de articulación entre los actores educativos debido al contexto de emergencia sanitaria. Lamentablemente, se promulgaron leyes, resoluciones y directivas, pero no fue percibido uno de los problemas principales: la necesidad de aumentar el personal profesional especialista y capacitado en atención para la asesoría y el apoyo en el desarrollo biopsicosocial del estudiante en condición de discapacidad.

El Ministerio de Educación debe preocuparse con el contrato de más especialistas profesionales, porque ellos realizan una gran labor de cómo sacar adelante a nuestros niños con discapacidad, nos brindan su apoyo y sobre todo emocional. (PF3)

El sector educativo debería promover capacitaciones sobre el proceso de adaptaciones curriculares para que exista una mejor calidad educativa, por lo tanto, formar a los docentes en la asesoría de planificación educativa y formación profesional focalizada, según la evaluación psicopedagógica de cada estudiante en condición de discapacidad, permitiría conocer sus habilidades y potencialidades, para elaborar el plan de orientación individual con metodologías activas e innovadoras.

Básicamente estamos realizando el acompañamiento a los docentes, en lo que es adaptaciones, primero de la evaluación psicopedagógico y el POI, que es el plan de orientación individual, así como elaborar el informe del estudiante para evaluar si se están logrando los objetivos en este plan para disminuir las barreras que se han identificado. (E4)

La formación docente en temas de inclusión educativa (Muñoz Arteaga, Muñoz Zavala y Cardona Reyes, 2022), la asesoría en planificación educativa y la formación profesional focalizada son tareas que debe cumplir el Estado. Diversas agencias internacionales han realizado propuestas, una de las

cuales es brindar orientación, capacitación y apoyo a los docentes para desarrollar materiales accesibles y adaptables para estudiantes con discapacidad (CEPAL, 2021). En la realidad peruana se realizaron, de una u otra forma, las capacitaciones, orientaciones o asesorías en tiempo de pandemia; sin embargo, los docentes manifestaron la necesidad de que las orientaciones que se les brindaban fueran personalizadas, para poder ofrecer una mejor atención a sus estudiantes incluidos y adaptaciones curriculares que les permitiesen cumplir con una educación de calidad.

Se debe brindar orientaciones personalizadas para saber cómo se debe trabajar con cada estudiante, porque así nos permite conocer y mejorar nuestra práctica docente con niños con necesidades educativas especiales que tienen discapacidad. (D4)

Las orientaciones sobre la adaptación curricular y pedagógica no siempre es la más adecuada, esto porque no se realiza en forma permanente, lo que es muy complicado poder realizar mis clases de forma virtual. Es necesario que haya más profesionales especialistas para tener el apoyo más continuo. (D8)

Los directivos y coordinadores de la Dirección Regional de Educación y la Unidad de Gestión Educativa Local en Perú cumplen con lo establecido en el Decreto Supremo n.º 013-2004-ED, en el cual se indica que se debe proveer gradualmente de un profesional especializado del SAANEE a cada institución educativa inclusiva, en los diferentes niveles, a fin de desarrollar acciones de asesoramiento y apoyo en la atención de estudiantes en situación de discapacidad, así como a los docentes y padres de familia (MINEDU, 2020a).

Discusión

En líneas generales, sobre la inclusión educativa y la presencia de gestión del SAANEE en las instituciones educativas regulares donde se encontraban matriculados los estudiantes en condiciones de discapacidad en tiempo de pandemia por la COVID-19, los agentes educativos manifestaron que la gestión del equipo de profesionales del SAANEE fue un factor determinante y fundamental para los docentes que tenían a su cargo a estudiantes en situación de discapacidad y que se trató de un apoyo fundamental para su desarrollo biopsicosocial.

Los profesionales del equipo SAANEE, los directivos, los docentes y las familias tienen la responsabilidad de gestionar oportunamente el reconocimiento personal, como la autoestima, el autoconcepto y las habilidades sociales en el estudiante con discapacidad, con el objetivo de que no se sienta subordinado y tenga poca valoración de sí mismo.

La inclusión de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en el sistema educativo es uno de sus derechos, que se debe cumplir

para que puedan participar en las actividades educativas en las instituciones formales de educación regular. Por ello, los padres y madres de familia exigen el cumplimiento del derecho a una educación de calidad, que garantice el aprendizaje de sus hijos junto a sus pares en las instituciones educativas regulares (Arnaiz, De Haro y Maldonado, 2019; Echeita, 2021; Marchesi y Hernández, 2019).

Había más de 21.697 estudiantes atendidos por el SAANEE hasta antes de 2020 y eran más los atendidos en la zona urbana. Asimismo, existe una gran preocupación por los más de 26.256 estudiantes en condiciones de discapacidad que no son atendidos por los profesionales del equipo del SAANEE (MINEDU, 2021a). Esta situación es lamentable. Debido a las diversas problemáticas en el sector educativo peruano, aún se evidencia dicha deficiencia, así como la falta de capacitación y la necesidad de contratar profesionales que asuman el compromiso de apoyo y asesoramiento.

Los docentes y padres de familia afirmaron que el medio de comunicación más usado con los profesionales del equipo del SAANEE fue el WhatsApp y el que menos utilizaron fue el Meet. Esto se debió a que los docentes y padres utilizaban como dispositivo el celular de forma diaria y este es más práctico y rápido para la comunicación, ya sea escrita, por audio o videollamada, a diferencia del Meet, que, desde su punto de vista, requería para su uso una computadora o laptop. A pesar de ello, según los testimonios de los participantes, la comunicación no fue del todo buena, ya que tenían dificultades por el poco acceso a internet. Durante la pandemia, la falta de internet dificultó el contacto directo y el acceso a los medios de comunicación en varios lugares del Perú (CEPAL, 2022a).

Los docentes confirmaron que los directores de las instituciones educativas y ellos mismos recibieron el asesoramiento, las orientaciones y la coordinación con respecto a la elaboración del diseño curricular y pedagógico por parte del equipo del SAANEE durante el tiempo de pandemia, pero un número significativo sostuvo la opinión contraria. Por ello, es necesario coordinar y recibir asesoramiento de los expertos del SAANEE, así como adaptar los materiales y recursos didácticos a la discapacidad del alumno (Muñoz Arteaga, Muñoz Zavala y Cardona Reyes, 2022) y que puedan plasmar en sus programaciones curriculares las adaptaciones pertinentes a las necesidades del estudiante en situación de discapacidad. Ante ello, los profesionales del equipo del SAANEE manifestaron que los asesoramientos y las visitas que realizaban se hicieron según la modalidad a distancia (virtual), pero los docentes indicaron que el servicio de apoyo no fue permanente y plantearon preocupación por la falta de apoyo, asesoría y capacitación, sobre todo en docentes con inexperiencia para interactuar con estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, la preocupación de parte de los padres de familia fue en aumento, porque ellos fueron quienes asumieron la responsabilidad del acompañamiento y apoyo en el aprendizaje de sus hijos en situación de dis-

capacidad y, sobre todo, en el caso de las madres de familia, que tuvieron que distribuir su tiempo entre las diferentes tareas de la casa y, algunas de ellas, también en el trabajo remunerado. Para la familia fue un reto todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos con discapacidad, por eso se manifestaron y pidieron al Estado mayor contratación de personal especialista en diferentes tipos de discapacidad, así como mayores estrategias y planificación de capacitaciones para los docentes que tienen en su aula estudiantes en situación de discapacidad (CEPAL, 2022; Roa, Quiroga y Araya, 2022; Betancourt y Esquivel, 2022).

Entre las limitaciones del presente estudio se considera el número reducido de participantes que accedieron a la entrevista. Se asume que esto se debió al aislamiento social por la pandemia de la COVID-19, motivo por el cual se tuvo que realizar de manera virtual y es por lo cual se describe la realidad en un contexto determinado.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), pp. 7-16.

Aránguez, T. (2022). Objeciones a la teoría Crip. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), pp. 131-145.

Armas-Alba, L. e I. Alonso-Rodríguez (2021). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(1), pp. 11-48.

Arnaiz, P.; R. De Haro y R. Maldonado (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), pp. 18-24.

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Maanen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), pp. 409-430.

Betancourt, P. y G. Esquivel (2022). Percepciones sobre el rol educativo de las familias de estudiantes con discapacidad. *Chakíñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16, pp. 68-82.

Bouro, I. M. (2022). *O ensino de ciências para alunos autistas em tempos de pandemia*. Tesis de maestría, Universidad Federal de Sao Pablo, Brasil. Disponible en: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufs-car/16634/ISABELLA%20MARIA%20BUORO%20DA%20CRUZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [acceso 10/12/2022].

CEPAL (2022). *Los impactos sociodemográficos de la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47922/S2200159_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [acceso 08/12/2022].

CEPAL (2021). *Personas con discapacidad y sus derechos frente a la pandemia de COVID-19: que nadie se quede atrás*. Santiago de Chile: CEPAL. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46600/S2000791_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [acceso 08/12/2022].

CEPAL (2014). *Informe regional sobre la medición de la discapacidad. Una mirada a los procedimientos de medición de la discapacidad en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36906/S1420251_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [acceso 08/12/2022].

CEPAL y UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: CEPAL y UNESCO. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf> [acceso 08/12/2022].

Congreso de la República del Perú (2003). Ley General de Educación n.º 28.044. Fundamentos y disposiciones generales. *Diario Oficial El Peruano*, 28 de julio. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf> [acceso 28/01/2022].

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Defensoría del Pueblo (2021). El derecho a la educación inclusiva en el contexto de la emergencia sanitaria por el COVID-19. *Serie Informes Especiales* [en línea], 36. Disponible en: <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/12/Serie-Informes-especiales-36_Educaci%C3%B3n-inclusiva-en-contexto-de-COVID-19.pdf> [acceso 04/02/2022].

Dirección Regional de Educación de Lima Provincias (2021). *Guía de orientaciones para la formación, organización y funcionamiento de los SAANEE en la Región Lima*. Lima: Dirección Regional de Educación de Lima Provincias. Disponible en: <<https://mail.drep.gob.pe/popup/documentos2021/comunicado-14.pdf>> [acceso 04/02/2022].

Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMOE. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, pp. 1-24.

Galván, J. e I. García (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), pp. 1-26.

Gonzales, E. (2019). *Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla*. Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. Disponible en: <<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0a0d3417-e49b-4944-b769-7fc6dfbc45eb/content>> [acceso 08/03/2022].

Gómez-Arteta, I. y F. Escobar-Mamani (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan, Revisita de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, pp. 152-165.

Hassani, S. y S. Schwab (2020). Social-Emotional Learning Interventions for Students With Special Educational Needs: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Education*, 6, pp. 1-19.

Hernández-Sampieri, C. y C. Mendoza (2018). *Metodología de la investigación: La rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Houtrow, A.; D. Harris; A. Molinero; T. Levin-Decanini y C. Robichaud (2020). Children with Disabilities in the United States and the COVID-19 Pandemic. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 13(3), pp. 415-424.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2021). *Perú: Estado de la población en el año del Bicentenario*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Disponible en: <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecurso/publicaciones_digitales/Est/Lib1803/libro.pdf> [acceso 09/02/2022].

Kerexeta-Brazal, I.; L. Darretxe-Urrutxi y P. M. Martínez-Monje (2022). Competencia digital docente e Inclusión Educativa en la escuela. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 11(2), pp. 63-73.

Laderas, E.; P. Huauya y V. A. Coaquirá (2020). COVID-19, un desafío para la educación inclusiva en el Perú. *Revista Educación*, 18(18), pp. 45-74.

Marchesi, A. y L. Hernández (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), pp. 45-56.

Mejía Parra, M. R. (2022). Accesibilidad e inclusión: derecho a una ciudad para todas las personas en situación de discapacidad. *Revista Doctrina Distrital*, 2(2), pp. 98-117.

Meresman, S. y H. Ullmann (2020). COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina: mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana. *Serie Políticas Sociales*, 237 [en línea]. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46278/S2000645_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [acceso 09/02/2022].

MINEDU (2021a). Resolución Ministerial n.º 108-2021-MINEDU. Disponer la publicación en el portal institucional del ministerio de educación del proyecto que modifica el reglamento de la ley 28044, Ley General de Educación aprobado por Decreto Supremo 011-2012-ED. *Diario oficial El Peruano*, 3 de marzo. Disponible en: <<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1708877/RM%20N%C2%B020108-2021-MINEDU.pdf>> [acceso 09/02/2022].

MINEDU (2021b). Decreto Supremo n.º 007-2021-MINEDU. Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley n.º 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N°011-2012-ED. *Diario oficial El Peruano*, 11 de mayo.

MINEDU (2021c). *Resolución Viceministerial n.º 222-2021. Lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica*. Lima: MINEDU. Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2020801-222-2021-minedu>> [acceso 09/02/2022].

MINEDU (2020a). *Resolución Ministerial n.º 139-2020-MINEDU. Disposiciones para la implementación de la estrategia en la modalidad de educación a distancia semipresencial*, aprobada con Resolución Viceministerial n.º 125-2020-MINEDU. Lima: MINEDU: Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/848246-139-2020-minedu>> [acceso 09/02/2022].

MINEDU (2020b). *Resolución Ministerial n.º 097-2020. Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19*. Lima: MINEDU. Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/584173-097-2020-mine-du>> [acceso 09/02/2022].

MINEDU (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas*. Lima: Dirección General de Educación Especial. Disponible en: <<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>> [acceso 04/02/2022].

Muñoz Arteaga, J.; A. E. Muñoz Zavala y H. Cardona Reyes (2022). Retos de la enseñanza inclusiva a nivel educación primaria durante la contingencia COVID-19. *Campus Virtuales*, 11(1), pp. 125-135.

OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: OMS. Disponible en: <<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INTOR/informe-mundial-discapacidad-oms.pdf>> [acceso 08/12/2022].

Roa, R.; N. Quiroga y A. Araya (2022). Educación inclusiva de la primera infancia en tiempos de pandemia COVID-19: Percepciones de las familias. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), pp. 75-90.

Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), pp. 64-73.

Santa Cruz, F. F.; E. Obando; G. Reyes y S. Rodríguez (2022). Investigación cualitativa: una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación. *Revista de filosofía*, 39(101), pp. 59-72.

Solís, P. y D. Arroyo (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesor*, 15(30), pp. 72-81.

Turturro, S. (2022). El modelo social de discapacidad: un cambio de paradigma y la reforma del artículo 49 CE. *Lex Social, Revista de Derechos Sociales*, 12(1), pp. 37-65.

UNESCO (2020). *Inclusión y educación: todos sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. París: UNESCO. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>> [acceso 08/03/2022].

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la calidad en la educación*. París: UNESCO. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>> [acceso 08/03/2022].

UNICEF (2021). *Seen, counted, included. Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. Panamá: UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/media/29431/file/Children-with-disabilities-Report_Advance.pdf> [acceso 10/12/2022].

UNICEF (2001). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Santiago de Chile: UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf> [acceso 10/12/2022].

Contribución de autoría

Este trabajo fue realizado en su totalidad por Flor Fanny Santa-Cruz Terán.

Nota

Aprobado por Paola Mascheroni (editora responsable).