

# PERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID 19 EN PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

*(Perception of inclusive education during the Covid 19 pandemic in parents of children with disabilities)*

**Díaz-Asto, Marilyn Yesenia**  
*(Universidad César Vallejo, Perú)*

**Veliz-Huanca, Fátima Brenda**  
*(Universidad César Vallejo, Perú)*

**Rivera-Arellano, Edith Gissela**  
*(Universidad César Vallejo, Perú)*

**Vega-Gonzales, Emilio Oswaldo**  
*(Universidad César Vallejo, Perú)*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 05/02/2021

Fecha aceptación: 08/03/2022

## Resumen

*La presente investigación tiene como objetivo evaluar el nivel de percepción de la educación inclusiva durante la pandemia del Covid 19 en padres de familia de niños con discapacidad pertenecientes a centros educativos de Lima Metropolitana. El estudio tiene un diseño observacional, de nivel descriptivo y corte transversal, y contó con una muestra no probabilística de 78 padres de familia de niños con discapacidad, en quienes se aplicó de manera virtual el Index for Inclusion. Los resultados obtenidos indican que los padres de familia tienen una mejor percepción acerca de la cultura inclusiva en el centro educativo, y una percepción menos favorable hacia las políticas y prácticas inclusivas utilizadas durante el contexto de pandemia Covid 19. Se concluye que existe una percepción heterogénea de los padres de familia sobre la educación inclusiva en los colegios de Lima Metropolitana, y que los docentes y autoridades educativas deben sumar esfuerzos para visibilizar la labor que realizan en ese campo de la educación.*

Como citar este artículo:

Díaz-Asto, M. Y., Veliz-Huanca, B. F., Rivera-Arellano, E.G. y Vega-Gonzales, E. O. (2022). Percepción de la educación inclusiva durante la pandemia del covid 19 en padres de familia de niños con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 152-163.



**Palabras Clave:** Discapacidad, Educación inclusiva, Escuela, Index for inclusion, Padres de familia.

### **Abstract**

*The present research aims to evaluate the level of perception of inclusive education during the Covid 19 pandemic in parents of children with disabilities belonging to educational centers in Metropolitan Lima. The study has an observational, descriptive level and cross-sectional design, and had a non-probabilistic sample of 78 parents of children with disabilities, in whom the Index for Inclusion was applied virtually. The results obtained indicate that parents have a better perception about the inclusive culture in the educational center, and a less favorable perception towards the inclusive policies and practices used during the context of the Covid 19 pandemic. It is concluded that there is a heterogeneous perception of parents on inclusive education in the schools of Metropolitan Lima, and that teachers and educational authorities should join forces to make visible the work they do in this field of education.*

**Key Words:** Disability, Inclusive education, School, Index for inclusion, Parents.

## **Presentación y justificación del problema**

### **Descripción del problema**

La pandemia del Covid 19 ha afectado todas las actividades del ser humano, y el campo de la educación no es la excepción. A pesar de que las autoridades educativas a nivel mundial encontraron en esta situación una oportunidad para evidenciar la importancia de la tecnología en la educación y la factibilidad de usar un modelo educativo a distancia o virtual en el futuro (Ronghuai, Ahmed, Ting, Xianling, Nascimbeni & Burgos, 2020), lo cierto es que en muchos países sólo sirvió para visibilizar aún más las brechas existentes en la sociedad y las diferencias entre las necesidades educativas de los estudiantes. Ello evidencia lo complicado que es reemplazar la educación presencial, y enfrentar las crisis de esta magnitud, no sólo en los países en vías de desarrollo sino también en aquellos que eran tomados como modelos educativos en el mundo (Guadagni, 2020). En el caso de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, los cursos a distancia no permiten al docente usar estrategias personalizadas ni disponer de recursos pedagógicos alternativos que sólo pueden brindarse de manera presencial, por lo que puede considerarse que este grupo ha sido el más afectado (Murillo y Duk, 2020).

Lamentablemente, el número de investigaciones que aportan una contribución significativa en el campo de la educación inclusiva son pocos, aunque existe una tendencia al aumento en los últimos años, siendo Estados Unidos, Australia y España los países con mayor número de publicaciones, representando el 55,89% del total (Cretu y Morandau, 2020). Incluso, existen países que dependen del apoyo de alguno de estos tres países para financiar sus propuestas de educación inclusiva, debido a la poca o nula inversión del estado, y existe la posibilidad de que los avances en educación inclusiva se pierdan cuando esta subvención termine (Yates, 2020), especialmente ahora que existe una crisis por la pandemia del Covid 19.

Las estrategias educativas implementadas en los países de América Latina han sido de utilidad para tratar de sacar adelante la programación anual regular, pero su éxito depende en gran medida de los mismos estudiantes, los padres de familia y los docentes, quienes deben trabajar a un ritmo más exigente que en las clases convencionales. Sin embargo, la exigencia es mayor en el caso de estudiantes de educación inclusiva, puesto que en este grupo de estudiantes el trabajo en equipo debe ser dirigido por docentes especialistas de una forma más personalizada, y es inevitable llegar a una saturación y en muchos casos, priorización de actividades, que terminan mermando el proceso de aprendizaje (Delgado, 2020).

Para Rodríguez (2020) la pandemia del Covid 19 ha evidenciado que, aún en los sistemas educativos que se habían considerado inclusivos, la educación inclusiva está muy lejos de la realidad. A pesar de ello, existen experiencias positivas por parte de los padres de familia que disponen de tiempo para enseñar a sus hijos en casa; pero también existen aquellos en las que la presión del trabajo y la ansiedad generada por la pandemia han afectado esta función. Esta ansiedad, según Muñoz y Llunch (2020), se exacerba más cuando los docentes recargan a los padres de familia y estudiantes con un mayor número de tareas, sin que esté acompañada de una actitud más abierta y flexible del docente para entender las necesidades y dificultades que deben afrontar algunos hogares. Por ello es importante mantener un equilibrio entre la exigencia académica y la valoración del esfuerzo de las familias por obtener un aprendizaje significativo en sus hijos, para que no se vea afectada la calidad de la educación.

Otro aspecto que aumenta la diferencia de avance académico entre los estudiantes es la brecha digital, puesto que no todos los estudiantes y docentes presentan el soporte técnico necesario, ni las mismas oportunidades de acceso. Además, los padres de familia se han visto en la necesidad de aumentar su carga laboral y asumir el papel de acompañante en el proceso de aprendizaje de su hijo, pero sin estar dotado de herramientas didácticas que les permitan sobrellevarlas, y con un menor tiempo para aplicarlas, dentro de un contexto de crisis para el que no estaba nadie preparado (García, Rivero y Ricis, 2020).

Los sistemas educativos deben proyectarse en el futuro para corregir los defectos estructurales que la pandemia ha evidenciado, como la inadecuada distribución de los recursos económicos o la deficiente implementación de recursos tecnológicos, y realizar un seguimiento apropiado de los estudiantes que se vieron más afectados por el cierre de colegios para que no abandonen el proceso de escolarización (Fernández, Herrera, Hernández, Nolasco & de la Rosa, 2020).

Ortiz y Palacios (2020), en Ecuador, en un estudio realizado en 89 padres de familia de una institución educativa particular de nivel inicial, encontró que el 68% estaba completamente de acuerdo con la creación de culturas inclusivas, el 63% estaba completamente de acuerdo con la elaboración de políticas inclusivas, y el 63,3% estaba completamente de acuerdo con el desarrollo de prácticas inclusivas. En base a los resultados se pudo afirmar que hay percepciones positivas hacia la educación inclusiva en sus hijos.

Ruiz (2019), en Loreto-Perú, en un estudio realizado con padres de familia de un centro educativo del distrito de Contamana, encontró que ellos tienen una

percepción negativa de la educación en el Perú, con un 65% que la califica como regular y un 35% que la considera buena. El 40% expresó un desconocimiento marcado sobre el alcance del término discapacidad; y un 75% considera que las personas con discapacidad siempre dependerán de otros para llevar a cabo sus actividades diarias, y no podrán tener un futuro laboral o educativo promisorio e independiente.

### **Revisión de la literatura**

En la actualidad, la educación inclusiva es uno de los principales proyectos educativos a nivel mundial, y tiene como propósito fundamental la eliminación todas las barreras que existen en los procesos educativos, así como el rechazo a todo tipo de exclusión; a través de la participación y la educación equitativa (Ware, 2018). Ello implica una modificación de las culturas, prácticas y políticas inclusivas en las escuelas, de tal forma que pueda atenderse las distintas necesidades educativas especiales que pudieran existir en los estudiantes (Plancarte, 2017).

El instrumento más utilizado para evaluar la educación inclusiva es el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002), publicado en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE) con el propósito de impulsar en los centros educativos el desarrollo de procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo su alumnado; y es en la actualidad un referente para el diseño de estrategias que permitan el avance hacia una educación más inclusiva.

El Index se construye en base a la información recibida de todos los miembros de la comunidad educativa y es adaptable a sus características específicas, incentivando la participación activa de todo el centro en el proceso de mejora que derive de ello. El currículum educativo puede ser así reconstruido de manera colaborativa de acuerdo a las respuestas reportadas en las tres dimensiones que comprende el Index: cultura, política y prácticas (Moliner, 2013). La dimensión cultura inclusiva en las escuelas alude a un conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores que comparte el personal que forma parte de la institución educativa, los estudiantes y las familias, capaz de proporcionar el grado de unión que necesita la escuela para trabajar en armonía en dirección a los objetivos en común que han establecido (Plancarte, 2017). La dimensión políticas inclusivas está relacionada con la gestión del centro educativo, así como con los diferentes programas disponibles para la planificación e implementación de cambios en la escuela y la creación de medidas que favorezcan la participación de los alumnos y los padres de familia (Booth y Ainscow, 2015). Sobre la dimensión prácticas inclusivas, éstas comprenden todas aquellas actividades o técnicas empleadas por los profesores con el propósito de brindar la oportunidad de aprender a la totalidad de alumnos, y que pueden variar desde adaptaciones a nivel organizativo a adaptaciones en algún elemento del currículum, no sólo para el caso de la diversidad de alumnado sin dificultades sino también para aquellos que presentan algún trastorno o discapacidad (Cardona, 2000).

### **Justificación y objetivo**

En base a la información presentada se considera importante el describir de una manera amplia cuales son las percepciones de los padres de familia en torno a la

educación inclusiva, por tratarse de uno de los componentes más importantes del proceso educativo, especialmente en el contexto que se ha generado por el contexto de la pandemia por Covid-19, situación que puede haber acrecentado su grado de percepción negativa. Una evaluación oportuna permitirá tomar medidas apropiadas en el futuro, para que, cuando se restablezca el sistema de enseñanza presencial, la educación inclusiva no entre en retroceso y se pierda todo lo avanzado en los últimos años.

En base a lo presentado, el objetivo del presente estudio es evaluar el nivel de percepción de la educación inclusiva durante la pandemia del Covid 19 en padres de familia de niños con discapacidad pertenecientes a centros educativos de Lima Metropolitana.

### **Método**

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, nivel descriptivo y corte transversal. La población estuvo formada por los padres de familia de niños con necesidades educativas especiales incluidos en distintos colegios de Educación Básica Regular ubicados en la Región de Lima Metropolitana, Perú. La muestra estuvo formada por 78 padres de familia, seleccionados mediante un muestreo intencional por bola de nieve, en donde colaboraron los docentes que forman parte del Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo, quienes permitieron el acercamiento con ellos.

La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento de recolección de datos es el Index for Inclusion elaborado por Booth y Anscow (2002) en su versión al castellano traducida por el Centro para Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE) y el Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, publicada en España ese mismo año; de la cual se empleará sólo la sección del instrumento dirigida a los padres de familia, que consta de 23 ítems politómicos de cuatro alternativas. Dicho instrumento comprende tres dimensiones: cultura inclusiva (9 ítems), políticas inclusivas (5 ítems) y prácticas inclusivas (9 ítems).

Los padres de familia participaron de manera anónima, protegiendo tanto su identidad como la de su menor hijo, previo consentimiento expreso. Los datos recolectados fueron trasladados a una matriz del programa SPSS y los resultados se presentaron en tablas de frecuencia y gráficos pertinentes, tanto para la percepción general de la educación inclusiva como para cada una de sus dimensiones.

### **Resultados**

#### **Tabla 1.**

##### *Características generales*

	Frecuencia	Porcentaje
<b>Sexo del padre de familia</b>		
Femenino	59	75,6
Masculino	19	24,4
<b>Tipo de institución educativa</b>		
Estatal/Pública	57	73,1

Privada/Particular	16	20,5
Parroquial	5	6,4
<b>Grado</b>		
Primaria	49	62,8
Secundaria	29	37,2
<b>Discapacidad intelectual</b>		
Autismo	20	25,6
Retardo mental	15	19,3
Hiperactividad	7	9,0
Síndrome de Down	6	7,7
Otro tipo no especificado	15	19,2
<b>Discapacidad física</b>		
Discapacidad auditiva	4	5,1
Discapacidad visual	4	5,1
Otro tipo no especificado	7	9,0

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 1 se aprecia que la mayoría de padres de familia que contestaron el cuestionario eran de sexo femenino (75,6%), y la mayoría de sus hijos estudiaban en una institución educativa estatal/pública (73,1%), pertenecían al nivel de educación primaria (62,8%) y las discapacidades más frecuentes pertenecían al tipo intelectual, especialmente el autismo (25,6%).

**Tabla 2.**

*Percepciones de los padres de familia acerca de la cultura inclusiva.*

Ítems	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
Todo el mundo merece sentirse acogido	66 (84,6%)	10 (12,8%)	-	2 (2,6%)
Los estudiantes se ayudan unos a otros	27 (34,6%)	39 (50,0%)	11 (14,1%)	1 (1,3%)
Los profesores colaboran entre ellos	28 (35,9%)	38 (48,7%)	8 (10,3%)	4 (5,1%)
El profesor y el alumnado se trata con respeto	43 (55,1%)	32 (41,0%)	3 (3,8%)	-
La familia se siente implicada en el centro	36 (46,2%)	32 (41,0%)	8 (10,3%)	2 (2,6%)
El profesorado y el consejo escolar trabajan bien juntos	23 (29,5%)	42 (53,8%)	10 (12,8%)	3 (3,8%)
El profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros	16 (20,5%)	31 (39,7%)	26 (33,3%)	5 (6,4%)
El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa.	27 (34,6%)	45 (57,7%)	6 (7,7%)	-
El profesorado considera sus alumnos igual de importantes	36 (46,2%)	37 (47,4%)	5 (6,4%)	-

Fuente: Elaboración propia.

Según la tabla 2, las percepciones de los padres de familia sobre cultura inclusiva en la que estuvieron la mayoría completamente de acuerdo fueron “todo el mundo merece sentirse acogido” (84,6%) y el profesor y el alumnado se trata con respeto” (55,1%); mientras que las que tuvieron el mayor porcentaje en desacuerdo

fueron “el profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros” (33,3%) y los estudiantes se ayudan unos a otros” (14,1%).

**Tabla 3.**

*Percepciones de los padres de familia acerca de las políticas inclusivas.*

Ítems	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
El centro hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos.	22 (28,2%)	39 (50,0%)	11 (14,1%)	6 (7,7%)
Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.	27 (34,6%)	42 (53,8%)	7 (9,0%)	2 (2,6%)
El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje.	29 (37,2%)	38 (48,7%)	9 (11,5%)	2 (2,6%)
Se han reducido las expulsiones por indisciplina.	12 (15,4%)	43 (55,1%)	11 (14,1%)	12 (15,4%)
Se han reducido las barreras a la asistencia.	7 (9,0%)	49 (62,8%)	12 (15,4%)	10 (12,8%)
Se ha reducido la intimidación	17 (21,8%)	47 (60,3%)	7 (9,0%)	7 (9,0%)

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 3 se aprecia que las percepciones de los padres de familia sobre políticas inclusivas en la que estuvieron la mayoría completamente de acuerdo fueron “el profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje” (37,2%) y “cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse” (34,6%); mientras que la que presentaron el mayor porcentaje en desacuerdo fueron “se han reducido las barreras a la asistencia” (15,4%), el centro hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos (14,1%) y se han reducido las expulsiones por indisciplina (14,1%).

**Tabla 4.**

*Percepciones de los padres de familia acerca de las prácticas inclusivas.*

Ítems	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
Las clases responden a la diversidad del alumnado.	21 (26,9%)	41 (52,6%)	14 (17,9%)	2 (2,6%)
Se enseña al alumnado a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.	35 (44,9%)	32 (41,0%)	8 (10,3%)	3 (3,8%)
Se implica al alumnado en su propio aprendizaje.	28 (35,9%)	40 (51,3%)	8 (10,3%)	2 (2,6%)
El alumnado aprende de manera colaborativa.	26 (33,3%)	42 (53,8%)	7 (9,0%)	3 (3,8%)

La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.	35 (44,9%)	39 (50,0%)	4 (5,1%)	-
El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	29 (37,2%)	44 (56,4%)	5 (6,4%)	-
El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	29 (37,2%)	39 (50,0%)	8 (10,3%)	2 (2,6%)
Los deberes para casa ayudan al aprendizaje de todos.	30 (38,5%)	40 (51,3%)	6 (7,7%)	2 (2,6%)
Todo el alumnado participa en actividades complementarias extraescolares.	16 (20,5%)	40 (51,3%)	17 (21,8%)	5 (6,4%)

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4 se aprecia que las percepciones de los padres de familia sobre prácticas inclusivas en la que estuvieron la mayoría completamente de acuerdo fueron “se enseña al alumnado a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio” (44,9%) y “la disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo” (44,9%); mientras que la que presentaron el mayor porcentaje en desacuerdo fueron “todo el alumnado participa en actividades complementarias extraescolares” (21,8%) y “las clases responden a la diversidad del alumnado” (17,9%).

## Discusión

Las percepciones de los padres de familia de niños con discapacidad acerca de la cultura inclusiva evidencia una respuesta mayoritariamente positiva, con una frecuencia de respuestas “completamente de acuerdo” entre el 20,5% y 84,6%; sin embargo, se destaca la percepción negativa de que existe un trato diferenciado del docente hacia determinados estudiantes. En gran medida, estas percepciones negativas están estrechamente relacionadas con las grandes expectativas que estos padres tienen acerca de las habilidades que adquirirán sus hijos con la educación inclusiva y la predisposición a que ellos podrán asumir y superar los desafíos que este sistema representan, tal como reportaron Mateus y col. (2017), por lo que esperan un trato similar al resto de estudiantes.

En relación a las políticas inclusivas, éstas presentan un resultado variado, con las menores frecuencias de respuestas “completamente de acuerdo”, entre 9,0% y 37,2%. Un resultado concordante fue reportado por Gómez y Moya (2017), quienes destacan que los padres de familia en educación primaria tienen una percepción heterogénea en cuanto a las políticas inclusivas, hallándose algunos que sienten una atención coordinada y adecuada por parte de sus docentes y tutoras, así como otros que reportan desinterés de los docentes en la atención a estudiantes inclusivos y de las autoridades por la poca inversión que realizan en los centros educativos para atender las necesidades de este grupo de alumnos.

Otro estudio realizado en el Perú, pero en el departamento de Pasco, muestra las percepciones negativas que los padres de familia tienen acerca de la infraestructura de los centros educativos, así como de las limitaciones de índole tecnológica, como la falta de equipos de cómputo o la inestabilidad de la señal de internet, que dificultan el proceso de aprendizaje, no sólo para los estudiantes



inclusivos, sino para los estudiantes en general (Charry, 2019). Esta situación es muy distinta a las percibidas en instituciones educativas de la capital, y demuestran que las brechas en la educación inclusiva no pueden ser abordadas con las mismas estrategias, más aún dentro del contexto de la pandemia por Covid19, en la cual, el proceso de enseñanza depende en gran medida los recursos tecnológicos con que cuentan los centros educativos, docentes y padres de familia.

En el caso de las prácticas inclusivas, el presente estudio muestra frecuencias de respuestas “completamente de acuerdo”, entre 20,5% y 44,9%, y las percepciones más negativas en aquellos ítems que abordan la forma en que la clase y actividades extracurriculares se adaptan a las necesidades de todos los estudiantes. Un resultado que se relaciona con este hallazgo fue obtenido por Mateus y col. (2017), en padres de familia y alumnos, quienes percibieron una exclusión de los estudiantes con discapacidad de las actividades cotidianas, la cual deriva de la idea de que los docentes no se encuentran capacitados adecuadamente para atender las necesidades de este grupo de niños, o no tienen la suficiente paciencia para poner en práctica lo que saben.

De forma complementaria, en torno a las prácticas inclusivas se puede destacar el estudio de Melo (2017) realizado en padres de familia chilenos, quienes consideran necesario establecer mejores vínculos y puentes de comunicación con los docentes para conocer mejor los progresos de sus hijos, y la forma en que ellos pueden participar en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en el mismo estudio se menciona las dificultades de tiempo que afrontan muchos padres de familia para atender a sus hijos en temas educativos. Este aspecto es aún más exacerbado en el contexto de la pandemia, y hace más visible aún las desigualdades sociales existentes en el campo de la educación, especialmente en las zonas rurales y de mayor pobreza (Vivanco, 2020).

Se concluye que las percepciones que tienen los padres de familia de niños con discapacidad acerca de la educación inclusiva durante la pandemia Covid19 son heterogéneas, presentando sus valores de mayor aceptación en los ítems de cultura inclusiva, mientras que los valores de menor aceptación se encontraron entre los ítems de políticas y prácticas inclusivas. En base a estos hallazgos, puede asumirse que los esfuerzos de los docentes y autoridades educativas por generar una percepción positiva en relación a las políticas establecidas en sus centros educativos, no han sido suficientes, y no deben limitarse a la mejora de la infraestructura, sino que también debe incluir una mejor capacitación de los docentes y tutores, con el fin de que los padres de familia puedan percibir que los estudiantes con discapacidad son tratados en el aula de la misma forma que el resto de estudiantes.

La principal limitación del estudio está relacionada con la diversidad de discapacidades consideradas y de instituciones educativas a la que pertenecen los estudiantes, a la que tuvo que accederse con el fin de alcanzar un mayor tamaño de muestra para la aplicación de las encuestas. Se sugiere en futuros estudios realizar una selección más específica de la muestra, considerando una discapacidad en particular o un grupo etario más homogéneo.

### Referencias bibliográficas

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion .Developing leaning and participation in schools (2ªed.)*. Manchester, Reino Unido: CSIE.
- Cardona, M. C. (2000). Regular classroom teachers` perceptions of inclusion: implication for teachers` preparation programs in Spain. En D. Day y D. Veen (Eds.), *Educational research in Europe* (pp. 37-47). Lovaina: Garant & European Educational Research Association.
- Charry, P.A. (2019). Hacia una educación rural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 225-246. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/400/388>
- Cretu, D. M., & Morandau, F. (2020). Initial teacher education for inclusive education: A bibliometric analysis of educational research. *Sustainability*, 12 (12), 4923. Recuperado de: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/12/4923>
- Delgado, K. (2020). Educación inclusiva durante la emergencia: acciones en América Latina. *CienciaAmérica*, 9 (2), 154-165. Recuperado de: <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/302/514>
- Fernández, M., Herrera, L. N., Hernández, D., Nolasco, R., & de la Rosa, R. (2020). Lecciones del COVID-19 para el sistema educativo mexicano. *Nexus. Distancia por Tiempos. Blog de Educación*. México. Recuperado de: <https://educacion.nexus.com.mx/?p=2228>
- García, N., Rivero, M. L., & Ricis, J. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 13 (28), 76-85. Recuperado de: <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/9>
- Gómez, I., Moya, A. (2017). Percepciones de las familias del alumnado con necesidades educativas especiales sobre la inclusión escolar en la educación primaria, en Rodríguez, A. (Ed.) *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp.97-105). Universidad de Oviedo.
- Guadagni, A. (2020). Evitemos que la pandemia global amenace nuestras escuelas. *Centro de estudios de la Educación en Argentina*, 9 (92), 1-10. Recuperado de: [http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8952/cea\\_MAYO\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8952/cea_MAYO_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mateus, L. E., Vallejo, D. M., Obando, D., & Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. España: Publicacions de la Universitat Jaume I. Recuperado de: <http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/242/Educacion-inclusiva.pdf?sequence=1>
- Muñoz, JL. & Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-17. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/viewFile/12182/12058>

- Murillo, F. Javier, & Duk, Cynthia. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14 (1), 11-13. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782020000100011](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782020000100011)
- Ortiz, M., Palacios, M. (2020). *Programa de formación sobre la Educación Inclusiva, dirigido a padres de familia, en el centro de educación inicial particular Casita de Caramelo*. [Tesis de pregrado] Ecuador: Universidad de Azuay. Recuperado de: <http://201.159.222.99/bitstream/datos/9669/1/15300.pdf>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (2), 213-226. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/294/309>
- Rodríguez, P. (2020) Alumnos de Necesidades Educativas Especiales, en Casa por el Covid-19. Experiencias que nos Descubren Vidas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e): 1-13. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12092/12010>
- Ronghuai, H., Ahmed, T., Ting, C., Zhang, X., Fabio, N., & Burgos, D. (2020). Disrupted classes, undisrupted learning during COVID-19 outbreak in china: Application of open educational practices and resources. *Smart Learning Environments*, 7(1), 19. Recuperado de: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-020-00125-8>
- Ruiz, D. (2019). Los servicios de apoyo y asesoramiento - SAANEE, y la calidad educativa en instituciones inclusivas. *Holopraxis*, 3(2), 96-105. Recuperado de: <https://revistaholopraxis.com/index.php/ojs/article/view/121/pdf>
- Vivanco, A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmérica*, 9(2), 166-175. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>
- Ware, L. (2018). The aftermath of the articulate debate: the invention of inclusive education. En Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (Ed.) *Towards inclusive schools* (pp. 127-146). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Yates, R. (2020). Dependency on australian aid and the introduction of inclusive education initiatives in Kiribati. *Asia & the Pacific Policy Studies*, 7 (1), 112-123. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/app5.296>

### **Sobre los autores:**

#### **Marilyn Yesenia Díaz-Asto**

Doctoranda en Educación de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú. Licenciatura en Educación. Maestría en Administración de la Educación egresada de la Universidad César Vallejo.

#### **Fátima Brenda Veliz-Huanca**

Doctoranda en Educación de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú. Licenciatura en Educación. Maestría en Administración de la Educación egresada de la Universidad César Vallejo.

**Edith Gissela Rivera-Arellano**

Docente investigadora en la Unidad de Postgrado de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú. Licenciatura en Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje. Maestría en Administración de la Educación egresada de la Universidad César Vallejo. Doctorado en Educación egresada de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

**Emilio Oswaldo Vega-Gonzales**

Docente investigador en la Unidad de Postgrado de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú. Doctorando en Educación de la Universidad César Vallejo. Maestría en docencia e investigación en salud egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.