

Educación a distancia y discapacidad visual: Valoraciones de padres de estudiantes de educación regular

Francisca Pérez-Carreño

francisca.pc2.0@gmail.com

Tesis para Programa de Magíster en Educación Inclusiva,
Universidad Central, La Serena, Chile

RESUMEN

Durante la pandemia de Covid-19, surgen interrogantes sobre el proceso educativo de personas con discapacidad. El objetivo de esta investigación es conocer las valoraciones de padres de estudiantes con discapacidad visual pertenecientes a una agrupación de una ciudad del norte de Chile, que asisten a educación regular con respecto al proceso de inclusión de sus hijos en el contexto de Covid-19. Se optó por un enfoque metodológico cualitativo descriptivo, para la obtención de información se aplicaron entrevistas semiestructuradas a un total de 8 madres pertenecientes a una agrupación de familias de estudiantes con discapacidad visual que asisten a educación regular, mientras que el análisis de contenido se realizó acorde a las etapas de codificación abierta, axial y selectiva. Los principales resultados indican que el conocimiento de las entrevistadas sobre los elementos de la inclusión educativa varía: algunas lo entienden y otras confunden inclusión con integración escolar. Respecto a experiencias de inclusión educativa en educación a distancia, faltaron adecuaciones curriculares, como la descripción de imágenes. Las madres valoran el trabajo conjunto de ellas con docentes para mejorar la educación de sus hijos en pandemia. Por último, la educación a distancia permitió mayor autonomía en informática a los estudiantes con discapacidad visual.

Palabras clave: educación a distancia; discapacidad visual; inclusión educativa; valoraciones; familia.

**Distance learning and visual impairment:
Assessments of parents of regular education students**

ABSTRACT

During the Covid-19 pandemic, questions arise about the educational process of people with disabilities. The objective of this research is to know the assessments of parents of students with visual disabilities belonging to a group in a city in northern Chile, who attend regular education regarding the process of inclusion of their children in the context of Covid-19. A descriptive qualitative methodological approach was chosen, to obtain information, semi-structured interviews were applied to a total of 8 mothers belonging to a group of families of students with visual disabilities who attend regular education, while the content analysis was carried out according to the stages of open, axial and selective coding. The main results indicate that the knowledge of the interviewees about the elements of educational inclusion varies: some understand it and others confuse inclusion with school integration. Regarding experiences of educational inclusion in distance learning, there was a lack of curricular adaptations, such as the description of images. Mothers value their joint work with teachers to improve the education of their children in a pandemic. Finally, the distance learning allowed students with visual disabilities greater autonomy in the use of the computer science.

Keywords: distance learning; visual disability; educational inclusion; assessment; family.

Artículo recibido: 03 marzo 2022

Aceptado para publicación: 20 marzo 2022

Correspondencia: francisca.pc2.0@gmail.com

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

INTRODUCCIÓN

Durante la pandemia de Covid-19, han surgido muchas interrogantes, sobre todo en el área educativa y una de ellas proviene desde las personas con discapacidad visual. Desde que están asistiendo a educación regular, su proceso de inclusión no ha sido lo suficientemente investigado y menos ahora. Por esto, es trascendental determinar si están en procesos que vayan en vías de lograr una inclusión real. Para ello, es importante conocer las valoraciones que han tenido los padres o apoderados de esta población de estudiantes sobre esto, puesto que son la base de la socialización primaria y, finalmente, la bibliografía relacionada a la temática es insuficiente (Alarcón y Vizcarra, 2016).

El problema de investigación de esta pesquisa corresponde a las valoraciones de padres de estudiantes con discapacidad visual pertenecientes a una agrupación de una ciudad del norte de Chile, que asisten a educación regular con respecto al proceso de inclusión de sus hijos en el contexto de Covid-19 y de dicho problema se desprende la pregunta de investigación, ¿Cuáles son las valoraciones que tienen padres de estudiantes con discapacidad visual con respecto al proceso de inclusión de sus hijos en educación regular en el contexto de Covid-19?

Lo anterior es relevante en cuanto a que indaga, a través de las valoraciones de los padres o apoderados, respecto del proceso educativo a distancia en estudiantes con discapacidad visual una realidad que no se puede pasar por alto.

El objetivo general de la presente investigación es conocer las valoraciones de padres de estudiantes con discapacidad visual pertenecientes a una agrupación de una ciudad del norte de Chile, que asisten a educación regular con respecto al proceso de inclusión de sus hijos en el contexto de Covid-19.

Los objetivos específicos de esta investigación son:

- Identificar el grado de valoración de padres de estudiantes con discapacidad visual acerca de los elementos que componen la inclusión educativa (respeto de los derechos humanos, acceso a la educación, atención a la diversidad, entre otros).
- Describir las experiencias de padres de estudiantes con discapacidad visual, respecto de si existe un proceso de inclusión educativa en los establecimientos educacionales en el contexto de la educación a distancia.
- Reconocer las valoraciones de los padres de estudiantes con discapacidad visual, con respecto al grado de participación en las actividades curriculares y extracurriculares

de sus hijos, la vinculación de la escuela con la realidad local de los estudiantes y el apoyo a los padres para afrontar las barreras del proceso educativo en el contexto de la educación a distancia.

Dentro del contexto nacional, durante el año 2018, según Holz (2018, p. 5), se matricularon 459 estudiantes con discapacidad visual en Programas de Integración Escolar, representando un 0,25% del total de los estudiantes matriculados en esta modalidad. Ahora bien, yendo al caso específico de la cantidad de estudiantes con discapacidad visual matriculados en la ciudad de La Serena, se han recopilado datos del año 2020. Según la presidenta de la agrupación investigada en el presente trabajo, actualmente hay 13 estudiantes con discapacidad visual matriculados en educación regular, desde educación básica hasta enseñanza media. Por lo tanto, se puede desprender que cada familia o persona a cargo de estos 13 estudiantes han tenido distintas experiencias con cada establecimiento de educación regular, relacionado al proceso de integración en el que están y por qué no, puede que estén viviendo un proceso de inclusión educativa dependiendo de la realidad y contexto en que estén.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Caracterización de los estudiantes con discapacidad visual

Según el Ministerio de Educación (en adelante, MINEDUC), la discapacidad visual se define como (MINEDUC, 2016):

La dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica relacionada con una disminución o pérdida de las funciones visuales y las barreras presentes en el contexto en que se desenvuelve la persona (p. 7).

Según EDUCALAB (2015), la discapacidad visual se clasifica en ceguera total, ceguera parcial, deficiencia visual severa y deficiencia visual moderada. Para simplificar los términos, la primera categoría queda como ceguera total y las tres últimas clasificaciones se pueden agrupar en una sola categoría llamada personas con baja visión.

Los estudiantes con discapacidad visual en las escuelas requieren de algunas adaptaciones en los materiales por medio de ciertas ayudas técnicas, que pueden ser las siguientes: macrotipo, magnificadores de pantalla (para estudiantes con baja visión), sistema de escritura Braille y lectores de pantalla (para estudiantes con ceguera). Otra adaptación

muy importante es la descripción de imágenes (Educación 2020, 2020), que se ha vuelto una actividad muy necesaria y poco practicada por docentes durante las clases virtuales, dejando en desventaja para la adquisición de los aprendizajes y a la vez, quitándoles autonomía personal a estos estudiantes por no realizar dichas adaptaciones recomendadas. Esto va en total contradicción con lo que propone el MINEDUC (2016, p. 21) que señala fundamental “incorporar la participación de los niños y niñas con discapacidad visual en las distintas actividades programadas dentro y fuera del establecimiento educacional: paseos recreativos, salidas pedagógicas, excursiones, etc.”.

Respecto a la autonomía, según MINEDUC (2016) se debe:

...proporcionar al niño o niña la máxima autonomía personal. Para todo niño o niña resulta fundamental otorgarle las bases para el desarrollo y el afianzamiento de su sentido de independencia, especialmente aquellos que presentan N.E.E. asociadas a algún déficit o discapacidad (p. 31).

1.2. Elementos de la inclusión educativa

Es importante comprender que la inclusión educativa o también llamada educación inclusiva ha sido un concepto difícil de definir. Para efectos de la presente investigación, se entiende que “la educación inclusiva y la atención a la diversidad no se refieren a como se educa a un grupo especial de alumnos, sino a como se educa a todos ellos” (Toboso et al., 2012, citado en Yáñez y Cerpa, 2021, p. 77).

Al respecto, en la sala de clases es en donde se materializan las prácticas pedagógicas, a través de la didáctica de las distintas asignaturas que los educandos deben cursar. Sin embargo, es en este espacio en donde se da la exclusión y la discriminación hacia los alumnos por parte de los profesores que, a través de sus prácticas pedagógicas, restringen las oportunidades de aprendizaje y un trato justo para todos (Molina, 2015). Una de las causas de la falta de un trato justo puede ser que muchos docentes no entienden bien a que se refiere la inclusión educativa, ya que la asocian con “la concepción sobre inclusión y diversidad se restringe a la idea de atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, que pertenecen al Programa de Integración Escolar” (Yáñez y Cerpa, 2021, p. 86).

Una manera de lograr inclusión educativa es a través de la práctica de valores inclusivos al interior de las escuelas, como los valores propuestos por Booth y aInscow (2015):

incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales, reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación, entre otros valores.

1.3. Educación a distancia en el contexto de la pandemia de covid-19

La educación a distancia es aquella modalidad educativa alternativa en que se media la relación entre profesor-alumno a través del uso de diversos medios tecnológicos, los cuales de todas formas requieren que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo con estrategias propias de esta modalidad (Fainholc, 2017).

El MINEDUC (2020), en sus orientaciones para el sistema escolar en el contexto del Covid-19, plantea que la educación a distancia no solo requiere de su implantación en escuelas, sino que involucra el saber utilizarla y tener una cultura de la sociedad de la información, para transformar esta en conocimiento. Así: “Para la educación a distancia mediante espacios virtuales, se requiere conformar un ambiente de aprendizaje complejo que permita las interacciones, el diálogo y la colaboración y que son elementos que forman parte del proceso de aprendizaje” (MINEDUC, 2020, p. 6)

El proceso educativo durante casi todo el año 2020 en Chile y gran parte del mundo se dio a distancia. Al respecto, Duk y Murillo (2020) reflexionaron sobre las brechas educativas que ha dejado el Covid-19. En primera instancia, a nivel latinoamericano cuatro de cada diez hogares tienen acceso a internet, cuestión que difiere de una región a otra y a nivel más local. Junto a lo anterior, no toda la población tiene los conocimientos técnicos para el manejo de las tecnologías necesarias para que se lleve a cabo el proceso de educación a distancia.

En cuanto a lo referido a los estudiantes en situación de discapacidad, se sabe que “es probable que aumente el número de niños con discapacidad no escolarizados. En Chile las estimaciones del MINEDUC indican que cerca de 81 mil niños, niñas y jóvenes podrían quedar fuera del sistema educativo a propósito de la pandemia” (Educación 2020, 2020, p. 3).

Para impedir que los estudiantes dejen el colegio, incluidos quienes tienen discapacidad visual, es necesario implementar ciertas estrategias que favorezcan su inclusión, por ejemplo (Educación 2020, 2020):

Los docentes deben confeccionar los documentos para trabajar de forma accesible (Word, presentaciones en diapositivas, video etc.), lo que

significa que hay que describir las imágenes que se utilicen, trabajar con un tamaño de letra adecuado, utilizar interlineado, utilizar textos alternativos, utilizar pocos colores en las presentaciones y en contraste, entre otros elementos (p. 10).

1.4. Los padres en el proceso de educación de estudiantes con discapacidad visual

La familia y los padres tienen información trascendental con respecto a sus hijos e hijas que la escuela puede desconocer y que es fundamental para propiciar el aprendizaje y lograr una mejor participación (Simón, Giné y Echeita, 2016). Algunos aspectos positivos de los padres y que posiblemente no lograrían de la misma forma los profesionales de la educación son su apego afectivo y emocional, el estar presentes a lo largo de su desarrollo como persona, el conocimiento de sus necesidades y su cuidado (Simón et al., 2016).

Pero también existen barreras que dificultan la participación óptima de los padres en la escuela, como, por ejemplo: Las creencias de los padres sobre su involucramiento; los distintos contextos de la vida actual y la clase, la etnia y el género; las dificultades e inhabilidades de aprendizaje y los problemas conductuales; las divergencias sobre metas, actitudes y usos del lenguaje; entre otras (Melo, 2017).

En una investigación que indagó, entre otros aspectos, sobre el proceso educativo preescolar hasta el nivel superior, respecto a los padres de estudiantes con discapacidad visual se señala lo siguiente (Avendaño y Díaz, 2014):

Los padres aparecen como precursores de la IE [Integración Escolar] de sus hijos y constituyen el primer factor facilitador de este proceso. Este factor se refiere a una actitud proactiva general frente al hijo o hija con DV [Discapacidad Visual], siempre presente a lo largo de sus vidas. Consiste específicamente en no desfallecer en el difícil camino de búsqueda para conseguir ayuda temprana especializada para su hijo y, así, proporcionarle un futuro; también se dirige hacia la búsqueda de alternativas académicas y asegurarles apoyo especializado, jugando un papel determinante hasta la enseñanza media (p. 50).

1.5. Definición de valoración

El concepto de valoración es relevante en el desarrollo de la presente investigación, ya que se pretende indagar en el grado de valoración que dan los padres a los procesos de inclusión educativa de sus hijos con discapacidad visual. Por tanto, para entender este

concepto es necesario partir de lo que es el valor. El valor es el objeto de estudio de la axiología (López, 2000, citado en Fragoso, 2006, p. 3), “que profundiza por un lado la esencia del valor, la clasificación de los valores y el proceso de valoración (o juicios de valor)”.

Hay diversas definiciones y usos de la palabra valor y, por lo tanto, de la acción de valorar. sin embargo, la más apropiada para el contexto de esta investigación es aquella que indica que: “de un punto de vista socio-educativo los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona” (Fragoso, 2006, p. 3).

Desde una perspectiva subjetiva, los valores y la valoración de las cosas “no son reales, no valen en sí mismos, sino que son las personas quienes les otorgan un determinado valor, dependiendo del agrado o desagrado que producen” (Fragoso, 2006, p. 3).

En relación a la presente investigación son los padres de estudiantes con discapacidad visual quienes responden basándose en su sentimiento de agrado o desagrado con el proceso educativo de sus hijos y desde ahí valoran si es que se produce o no un proceso de inclusión educativa.

2. METODOLOGÍA

2.1. Definición del enfoque

La presente investigación se ciñe al enfoque cualitativo, dado que la temática central a investigar corresponde a las valoraciones sobre la inclusión que tienen padres, madres o apoderados de estudiantes con discapacidad visual que asisten a educación regular. Dicha temática es más difícil de cuantificar, por lo tanto, lo más aceptable es que se investigue desde el enfoque cualitativo interpretativo, el cual “establece una relación sujeto-sujeto; un sujeto interpretante de las interpretaciones de otros, que debe tener presente, en la medida de lo posible, las determinaciones de sus propias interpretaciones” (Serbia, 2007, p. 127).

Entonces, es importante tener en cuenta que las valoraciones del ser humano no son un objeto de estudio que entregue un solo resultado, esto porque cada persona tiene valoraciones muy diferentes una de otra y eso genera que no se puedan medir por medio de instrumentos que vengan desde lo numérico, que no muestran la diversidad de opiniones y resultados diferentes que puedan surgir.

Junto a lo anterior, el modelo de investigación corresponde al descriptivo, puesto que se busca conocer las valoraciones de padres de estudiantes con discapacidad visual pertenecientes a una agrupación de una ciudad del norte de Chile, que asisten a educación regular con respecto al proceso de inclusión de sus hijos en el contexto de Covid-19. Se describirán los elementos que forman parte de los objetivos específicos para así lograr el propósito de esta investigación.

Tomando en consideración que el modelo descriptivo presenta las características del fenómeno estudiado, en la presente indagatoria se justifica esta elección, ya que el contexto de educación a distancia por la pandemia del Covid-19 es reciente, por lo cual es relevante describir los diversos elementos considerados en esta pesquisa que son incipientes y avanzar más allá en otro modelo requeriría de un mayor tiempo de investigación debido a su nivel de complejidad.

2.2. Definición del universo y muestra

Universo: Padres, madres o apoderados de estudiantes con discapacidad visual de la región de Coquimbo.

Población: Padres, madres o apoderados de estudiantes con discapacidad visual que asisten a educación regular en la ciudad de La Serena: Esta población corresponde a 13 sujetos, que se obtiene de la suma de la totalidad de los padres, madres o apoderados de la agrupación pesquisada y quienes están fuera de esa agrupación

Muestra: Padres, madres o apoderados de estudiantes con discapacidad visual que asisten a educación regular de la agrupación indagada. En la presente pesquisa, corresponde a 8 sujetos estudiados de 10 que cumplían con el perfil del estudio. Cabe destacar que los dos sujetos que no formaron parte de la muestra fueron contactados de manera telefónica para solicitarles su participación voluntaria en el estudio, de los cuales de uno no se obtuvo respuesta y el otro en una primera instancia indicó que participaría, pero declinó antes de iniciar el proceso de la entrevista.

Tipo de muestra: no probabilística, casual.

2.3. Técnicas y procedimientos de recolección de datos

Se utilizó la técnica de la entrevista que es propia del enfoque cualitativo (Cid, 2020). Se confeccionó un instrumento para la recogida de datos, correspondiente a una entrevista semiestructurada que se llevó a cabo de forma virtual por medio de llamada telefónica a las madres de la agrupación.

Para la realización de la entrevista, previamente se dialogó con la presidenta de la agrupación y se le explicó el contenido del estudio, posteriormente ella comunicó esta información a los demás integrantes para que decidieran participar o no y pedirles su autorización para realizarla. Ante esta solicitud, la agrupación estuvo de acuerdo y fueron finalmente ocho madres quienes respondieron la entrevista.

En cuanto al contenido de la entrevista, esta se divide en cuatro ítems que están orientados para obtener información relacionada a los objetivos planteados que derivan en las categorías de análisis.

Luego de la recopilación de datos, se hizo una transcripción de las grabaciones realizadas a las respuestas de las participantes en el estudio, para poder proceder posteriormente a su análisis.

2.4. Criterios de rigor científico en la investigación

En la presente investigación de corte cualitativo, se consideraron como criterios de rigor a la validez, credibilidad o valor de la verdad y la replicabilidad.

2.4.1. Criterio de validez

El criterio de la validez “concierna a la interpretación correcta de los resultados y se convierte en un soporte fundamental de las investigaciones cualitativas” (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo, 2012, p. 266). En otras palabras, corresponde a cómo se recogen los datos de la investigación y posteriormente cómo estos se interpretan, obteniéndose así la validez.

Dentro de los métodos más usados para lograr la validez, están la “triangulación, la saturación y el contraste con otros investigadores” (Noreña et al., 2012, p. 267). Estos son métodos que se pueden encontrar muy fácilmente en la bibliografía especializada, pero se requiere saber aplicarlos bien para que den la validez al trabajo realizado en la recogida de datos.

En relación a la presente investigación el método más apropiado es el contraste con otros investigadores, debido a que el concepto central a investigar es la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la educación regular, pero desde la perspectiva de sus padres, madres o apoderados. Por lo tanto, se necesita buscar investigaciones en que se hayan diseñado instrumentos que pretendan recabar información de categorías de análisis similares a las que se diseñen para esta investigación, para tener el respaldo de una correcta interpretación de la información recogida.

2.4.2. Criterio de credibilidad o valor de la verdad

Este criterio tiene que ver con lo auténtica que es la investigación, ya que permite evidenciar los fenómenos y las experiencias humanas tal y como son percibidos por los sujetos. Se refiere a la aproximación que los resultados de una investigación deben tener en relación con el fenómeno observado, así el investigador evita realizar conjeturas a priori sobre la realidad estudiada (Noreña et al., 2012, p. 267).

En el presente estudio, este criterio de credibilidad es de vital importancia, ya que no se da un a priori respecto del fenómeno estudiado, sino que los padres, madres o apoderados tienen la oportunidad de plasmar por sí mismos las valoraciones que han vivido en ese rol respecto del proceso educativo que están viviendo sus hijos. La percepción es de corte cualitativa y, por ende, son los sujetos investigados los protagonistas que deben dar a conocer sus valoraciones.

2.4.3. Criterio de replicabilidad

El criterio de replicabilidad se refiere a lo siguiente (Noreña et al., 2012):

Este criterio hace referencia a la estabilidad de los datos. En la investigación cualitativa, por su complejidad, la estabilidad de los datos no está asegurada, como tampoco es posible la replicabilidad exacta de un estudio realizado bajo este paradigma debido a la amplia diversidad de situaciones o realidades analizadas por el investigador. Sin embargo, a pesar de la variabilidad de los datos, el investigador debe procurar una relativa estabilidad en la información que recoge y analiza ... (pp. 268-269).

Hay que considerar que, por la naturaleza cualitativa de una investigación, hay cierto grado de inestabilidad, por lo cual es relevante que se cuide el uso de procedimientos apropiados y que sean pertinentes a la investigación en cuestión para asegurar la estabilidad y así encaminarse al logro del criterio de replicabilidad.

En la presente pesquisa, para lograr el criterio de replicabilidad se estima conveniente el acudir a procedimientos de consistencia como la descripción detallada de la recogida, análisis e interpretación de los datos (Noreña et al., 2012). Al respecto, se detallaron el apartado 2.3, que se refiere a las Técnicas y procedimientos de recolección de datos.

2.5. Proceso de análisis de los datos

El proceso de análisis de los datos es de tipo cualitativo. El contenido que se analizó corresponde a los testimonios de madres de hijos e hijas con discapacidad visual que han asistido a educación regular durante el contexto de pandemia de Covid-19, a través de una entrevista semiestructurada.

En primer lugar, se transcribió cada entrevista que se grabó bajo el aviso y consentimiento de las entrevistadas.

En segundo lugar, cada transcripción pasó por un proceso de codificación, que “es un proceso sistemático” (Bonilla y López, 2016, p. 308). Dicho proceso se llevó a cabo de manera manual sin uso de software, respetándose la metodología de la “teoría fundamentada” (Strauss y Corbin, 2002, citado en Yáñez y Cerpa, 2021, p. 84), por lo tanto, igualmente se desarrolló el proceso de codificación abierta, la cual arrojó un total de 56 códigos diferentes con respecto a la información recolectada en las entrevistas semiestructuradas a madres de estudiantes con discapacidad visual que asisten a educación regular (el detalle de los códigos y sus respectivas descripciones están disponibles como anexos).

En tercer lugar, se procedió a realizar la codificación axial, en la cual se establecieron las relaciones entre códigos (Bonilla y López, 2016), y a su vez, dichas relaciones conformaron categorías de análisis (Cid, 2020) que, además, van en relación con los objetivos específicos, como se muestra a continuación:

- Conocimiento por parte de los padres de los elementos de la inclusión educativa (objetivo específico 1).
- Experiencia de los padres respecto al proceso de inclusión educativa de sus hijos (objetivo específico 2).
- Valoración de los padres respecto al proceso de inclusión educativa de sus hijos (objetivo específico 3).

Por la naturaleza semiestructurada de la entrevista, se añadió para el análisis una categoría emergente que apareció en el transcurso de las entrevistas, llamada “valoración de la autonomía de estudiantes con discapacidad visual”. Esta categoría surgió fuertemente por parte de las respuestas de las participantes y no tiene directa relación con los objetivos específicos, pero amerita su consideración y análisis.

En cuarto lugar, se hizo la codificación selectiva, en la cual se obtuvo la categoría central de análisis (Bonilla y López, 2016), que tiene como nombre “inclusión educativa en pandemia”.

3. RESULTADOS

En esta sección, se presentan los resultados correspondientes al desarrollo de la codificación axial que proviene de lo planteado en la “teoría fundamentada” (Strauss y Corbin, 2012, citado en Yáñez y Cerpa, 2021, p. 84), De dicho proceso se obtuvieron cuatro categorías de análisis conformadas por las respuestas entregadas por las ocho participantes que respondieron la entrevista semiestructurada diseñada para la presente investigación. Dichas categorías son:

1. Conocimiento por parte de los padres de los elementos de inclusión educativa.
2. Experiencia de los padres respecto al proceso de inclusión educativa de sus hijos.
3. Valoración de los padres respecto al proceso de inclusión educativa de sus hijos.
4. Valoración de la autonomía de estudiantes con discapacidad visual.

Primero se mostrará la Tabla 1, que da cuenta de los números de los códigos que se relacionan con cada categoría, posteriormente se realizará una descripción detallada de las categorías y cómo las relaciones de códigos pudieron establecer grupos y subcategorías en algunos casos.

Tabla 1

Codificación axial Madres de estudiantes con discapacidad visual

Número de categoría	Nombre categoría de análisis	Número de códigos
1	Conocimiento por parte de los padres de los elementos de la inclusión educativa.	1, 2, 3, 4, 5, 12, 13, 19, 20, 21, 29, 30, 31, 32, 38, 39, 40, 42, 43, 46, 47, 52 y 53.
2	Experiencia de los padres respecto al proceso de inclusión educativa de sus hijos.	6, 7, 8, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 33, 41, 44, 45, 48, 54 y 55
3	Valoración de los padres respecto al proceso de inclusión educativa de sus hijos.	9, 10, 11, 17, 18, 25, 26, 27, 28, 34, 35, 36, 37, 49 y 56
4	Valoración de la autonomía de estudiantes con discapacidad visual	50 y 51.

Fuente: Elaboración propia

3.1. Categoría 1: *Conocimiento por parte de los padres de los elementos de la inclusión educativa*

En los códigos encontrados, se establecen las siguientes relaciones y también se crean las subcategorías:

Se configura la subcategoría de definición de inclusión, En la cual se le define a la inclusión educativa como una educación para todos por igual sin diferencias. Además, se asocian los siguientes códigos: los profesores deben tener capacitación para atender a estudiantes con discapacidad, también que deben manejar diversas técnicas de enseñanza que puedan satisfacer las distintas necesidades de cada estudiante, disposición de material concreto para trabajar con estudiantes ciegos, participación de todos los estudiantes en todas las actividades de la malla curricular, también que en la inclusión educativa debe existir más apoyo para los y las estudiantes, mejorar la disposición de docentes y otros profesionales de la educación y socializar con compañeros y profesores.

Esto se puede reflejar en la siguiente cita:

“Como una educación para todos y todas por igual” (participante 1).

Otra subcategoría es el respeto a los derechos humanos y, por eso, se preguntó si consideraban que la inclusión educativa es un derecho humano para las personas con discapacidad visual. Los códigos referidos a esta pregunta señalan que sí consideran a la inclusión educativa como un derecho humano: La inclusión educativa si es un derecho, todos tenemos los mismos derechos. Por cierto, este aspecto se puede entender mejor con la siguiente cita:

“Es un derecho humano porque todos tenemos los mismos derechos, o sea, no porque sea ciego te van a dejar en la banca siempre o no te van a dar la posibilidad de educarte. Tener derecho al trabajo, a la educación superior, todos tenemos los mismos derechos, o sea, no veo porque se les deba vetar ni menos dejar a fuera. Es un derecho ganado” (Participante 7).

Dentro de la misma categoría, otra subcategoría corresponde a si está garantizado el acceso a la educación en Chile y los códigos que surgieron con sus respectivas relaciones son los que se presentan a continuación: falta que esté garantizado el acceso a la educación, acceso no se cumple para todas las discapacidades, hay un cierre de puertas para estudiantes con discapacidad, no todos los colegios dan acceso a la educación y factores económicos obstaculizan el acceso a la educación. Pero a estos códigos le

contradican los siguientes códigos: acceso a becas y el colegio se adapta a las necesidades de mi hija. Una cita que muestra uno de los aspectos más reiterados en la mayoría de las participantes en esta subcategoría dice lo siguiente:

“Sería fantástico que fueran todos los colegios, pero hay colegios y colegios que reciben a los niños con baja visión o ciegos, no todos” (Participante 5).

La última subcategoría que se pudo establecer corresponde a la de apoyos brindados a la diversidad. Los primeros códigos se relacionan entre sí, porque son aspectos positivos y sí logrados en lo que respecta al apoyo brindado, apoyo brindado a la diversidad en clases a distancia, adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad visual, apoyo en todo ámbito, apoyo en herramientas digitales a padres y también recibieron apoyo en aula por educadores diferenciales. En cambio, este último código es el aspecto no logrado en el apoyo a la diversidad, ausencia de apoyo a la diversidad. Una de las citas más relevantes que ejemplifica esta subcategoría es la siguiente:

“Yo creo que están intentándolo po’. Sí, sí, por ejemplo, el año pasado a todos les tocó, incluso a los niños que no tienen una discapacidad era difícil que era el tema online y todo, para mi hija igual fue complicado, pero sí lo intentan. En el colegio es la única niña que tiene discapacidad visual” (participante 1).

3.2. Categoría 2: *Experiencia de los padres respecto al proceso de inclusión educativa de sus hijos*

En esta categoría, aparecieron las siguientes agrupaciones de códigos que conforman nuevas subcategorías.

La primera subcategoría que se conforma se denomina experiencias inclusivas antes de la pandemia y las agrupaciones de códigos con sus respectivas relaciones son las siguientes: Los primeros códigos corresponden a asignaturas o actividades en que los apoderados tuvieron experiencias en donde sí encontraron inclusión durante las clases presenciales antes de la pandemia y el primer código que se repitió fuertemente, por lo menos, en la mitad de las participantes es el de actividades inclusivas en educación física, también se asocia en este sentido al código apoyo solidario de los compañeros en clases presenciales. Pero en esta subcategoría se encontró un código que se contrapone a los anteriores y es el denominado ausencia de inclusión en inglés y matemática en clases presenciales. Para reflejar lo más llamativo de la presente subcategoría, se muestra la siguiente cita:

“Yo estaba muy feliz que el profesor de educación física él comprara implementos y se capacitara para poder enseñarle los deportes a mi hijo y adaptarlos, ahí yo sentí mucha inclusión con el profesor de educación física.” (participante 2).

La segunda subcategoría que se estableció corresponde a experiencias inclusivas durante clases a distancia en pandemia y sus códigos son los siguientes: sistema de clases a distancia y se asocian los códigos participación oral en clases virtuales, desarrollo de guías en educación a distancia. Relacionado a las clases virtuales están los códigos correspondientes a las asignaturas que las participantes señalaron haber tenido experiencias más inclusivas y dichos códigos son actividades inclusivas en religión en clases a distancia, inclusión en música en clases virtuales. Otro grupo de códigos se agrupan como experiencias negativas surgidas en las clases a distancia y estos son ausencia de descripción de imágenes en las clases virtuales, falta de adecuaciones curriculares en ciencias naturales y falta de Internet. Por último, aparece un código asociado a las clases virtuales, pero que tiene aspecto negativo y positivo a la vez y se trata de no encender cámara en clases virtuales, para que se entienda la ambigüedad del código se mostrarán las citas de ambas madres:

“Eh... el tema de conexión de cámara porque ella, por ejemplo, tiene que tener la cámara encendida por protocolo del colegio. Tienen que tener la cámara encendida todo el rato, no pueden no tener la cámara encendida, pero yo no entendía porque ella no la encendía. Pero claro, como ella se acerca mucho a la cámara y al verla del otro lado no se ve su cara, sino que se ve parte de su cara en el caso de ella para poder leer lo que dice y yo le dije a la profesora y me dijo que mantenga su cámara apagada, pero que ella esté en clases siempre” (Participante 4).

“Ella nunca permanece con la cámara apagada o muy pocas veces. Participa con su cámara encendida, cosa que ha sido difícil para el resto de sus compañeros mantener la cámara encendida” (Participante 7).

3.3. Categoría 3: *Valoración de los padres respecto al proceso de inclusión educativa de sus hijos*

En esta categoría surgieron las siguientes subcategorías.

La primera subcategoría es creencias de cuánto apoyo se dio a los padres en el colegio para clases a distancia. El primer grupo de códigos establecido corresponde a los tipos de apoyo que las participantes dijeron haber tenido hacia ellas y que valoraron más y estos

son apoyo psicológico, buena comunicación de profesores con los padres, apoyo conjunto entre padres y docentes, dieron apoyo sin tener PIE, hacen lo que corresponde y ayuda de asistente social. En cambio, aparece un código que contradice a los anteriores y ese código es falta de apoyo más dedicado de los profesores. A continuación, se presenta una cita relevante de esta subcategoría:

“La profesora, por ejemplo, de ciencias naturales se contactó para hablar conmigo cómo podíamos trabajar con él” (Participante 3).

La segunda subcategoría es favorecer la igualdad de condiciones en las clases online. El siguiente es el único código de esta subcategoría es realización de todas las actividades. La cita que justifica su importancia es la siguiente:

“Claro, como le digo él hace todas las cosas igual que sus compañeros” (Participante 3).

La tercera subcategoría es valoración a la identificación de necesidades de la realidad familiar. El primer código asociado al nombre de la categoría es sin problemas familiares. En contradicción está el código el colegio no me dio Internet. La siguiente cita es el reflejo de esta subcategoría:

“Eh... él tenía computador por la SENADIS le había llegado su computador. Nosotros no teníamos Internet y una mamá de esto mismo del grupo otra mamá de otro compañero tenía de esos... a su hija le habían dado computador con Internet pero ella tenía Internet en su casa y ella se lo ofreció a mi hijo y pudo estudiar el año pasado con Internet de la mamá de buena voluntad se lo ofreció y él estudió el segundo semestre todo el tiempo con ese Internet, pero el colegio no, no pero la educadora estaba al tanto, ella siempre estaba pendiente de todas las necesidades de mi hijo yo, no sé si era por el colegio o por su parte pero ella era estaba siempre pendiente de todo” Participante 8).

La cuarta subcategoría corresponde a acompañamiento de los padres en las clases virtuales. Los códigos que surgieron son sólo dos: constante acompañamiento de los padres en las clases virtuales y en contraposición a este código está ausencia de acompañamiento de los padres en las clases virtuales. Una cita que refleja el último código es la siguiente:

“Ahora, yo no soy una mamá presente cien por ciento En el hogar, mi marido y yo trabajamos y permanecemos 12 horas a fuera, entonces, mi hija sí o sí ha tenido que saber manejarse solita” (Participante 7).

3.4. Categoría 4: Valoración de la autonomía de estudiantes con discapacidad visual

Esta última categoría es emergente, ya que no surgió desde los objetivos específicos de la investigación, sino que desde las opiniones de las participantes y se considera que sus códigos son consecuencias indirectas dejadas por la educación a distancia durante la pandemia de Covid-19. Los códigos son: Mejor desarrollo de autonomía en aspectos informáticos y educación a distancia como obstaculizador de autonomía en espacios físicos. Una cita que ejemplifica esta categoría es la siguiente:

“sí, sí súper autónoma, inclusive cuando ella tiene que ir al médico pide la hora online y ella hace todo, conversa con la doctora, todo lo hace vía online para ella no es problema esto” (Participante 7).

4. DISCUSIÓN

En cuanto a los hallazgos realizados a través de las respuestas dadas por las participantes, se pueden señalar los aspectos más relevantes de las valoraciones dadas por madres de estudiantes con discapacidad visual con respecto a la inclusión educativa de sus hijos e hijas en contexto de pandemia de Covid-19.

Con respecto a lo más relevante de la categoría 1 Conocimiento por parte de los padres de los elementos de la inclusión educativa, se desprende que hay participantes que tienen claro lo que es la inclusión educativa, esto según la definición establecida por la participante 1 “Como una educación para todos y todas por igual”, en cambio, hay otras participantes que asocian la inclusión sólo con la discapacidad visual, como lo señalado por la participante 3 que entiende que para que exista inclusión educativa debe haber lo siguiente: “que los profesores eh... sepan leer y escribir Braille, en el caso de los niños ciegos, que le tengan material como para eso para que ellos lo entiendan, porque ellos trabajan más con cosas para tocar”. Esta última cita discrepa de lo propuesto por la bibliografía vigente, en donde “la educación inclusiva y la atención a la diversidad no se refieren a como se educa a un grupo especial de alumnos, sino a como se educa a todos ellos” (Toboso, et al., 2012, citado en Yáñez y Cerpa, 2021, p. 77). Cabe destacar que esta creencia que la inclusión le pertenece sólo a las personas con discapacidad no es un pensamiento aislado, ya que también se produce en los docentes, como lo señalan otros estudios, en donde docentes expresan que “la concepción sobre inclusión y diversidad se restringe a la idea de atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, que pertenecen al Programa de Integración Escolar” (Yáñez y Cerpa, 2021, p. 86).

En relación a lo más trascendente de la categoría 2 Experiencia de los padres respecto al proceso de inclusión educativa de sus hijos, se pueden destacar dos momentos. El primero, que antes de la pandemia la experiencia de más inclusión relatada por la mayoría de las madres entrevistadas se dio en las clases de educación física, en donde relataron que los docentes de la asignatura dieron las mismas actividades que a los demás niños, pero con las adaptaciones acordes a la discapacidad visual, tal como se muestra en el testimonio de la participante 4

Él la tomó y adecuó muchos ejercicios, que mi hija no puede recibir golpes y él adecuó ejercicios para ella y eso la tenía muy contenta y hasta el día de hoy tiene a su profesor y le tiene mucho aprecio a su profesor de educación física, porque la incluyó en el tema de deporte, Jugó a la pelota y saltó la cuerda, saltó cajón y saltó la valla hizo cosas que nunca había hecho (Participante 4).

La experiencia relatada es una clara muestra de inclusión educativa, que es lo que se pretende lograr en el sistema escolar tal como lo señala el MINEDUC (2016, p. 21), en que se debe “incorporar la participación de los niños y niñas con discapacidad visual en las distintas actividades programadas dentro y fuera del establecimiento educacional: paseos recreativos, salidas pedagógicas, excursiones, etc.”.

El segundo momento se da durante la educación a distancia en medio de la pandemia de Covid-19. En este sentido lo más llamativo para analizar es que las participantes relataron varias experiencias negativas, en donde consideraron menor inclusión en ciencias naturales y en otras asignaturas y el factor en común en donde no hubo inclusión fue que los docentes dieron actividades virtuales con muchas imágenes, pero que no estaban acompañadas de descripciones, tal como lo menciona la participante 1:

Por ejemplo, el tema de las imágenes cuando las comparten por online en las clases. El año pasado era puro formularios online, aunque se lo lee el compu..., por ejemplo, en ciencias naturales le ponían, según la imagen ve que sistema representa entonces, en ese momento yo tenía que describirle la imagen. También una vez en historia le hicieron describir una imagen y ahí su papá le dictó la descripción, ya que por sí misma no podía ver para describir (Participante 1).

Esta es una adecuación curricular indispensable para esta población de estudiantes y dicha acción, incluso, está respaldada por el grupo Educación 2020 (2020), que señala:

Los docentes deben confeccionar los documentos para trabajar de forma accesible (Word, presentaciones en diapositivas, video etc.), lo que significa que hay que describir las imágenes que se utilicen, trabajar con un tamaño de letra adecuado, utilizar interlineado, utilizar textos alternativos, utilizar pocos colores en las presentaciones y en contraste, entre otros elementos (p. 10).

En cuanto a la categoría 3 Valoración de los padres respecto al proceso de inclusión educativa de sus hijos, un aspecto relevante fue el grado de valor que se le dio al acompañamiento de los padres en la educación a distancia. Para la participante 4 que mostró constante acompañamiento a su hija en las clases virtuales, relató lo siguiente:

Fue en conjunto en realidad porque uno que entiende más del tema y los profesores no entienden mucho del tema, porque la discapacidad que es visual muchos no la entienden no saben como poder ayudar a un niño, uno les habla de Braille y la persona dice, pero cómo... eh... no sé el ábaco, el macrotipo, pero cómo... y ahí hemos ido como compenetrando y ayudando con la profesora la integración que tiene. Porque el colegio de mi hija no tiene PIE tiene PAE que es una subvención escolar, ni si quiera tiene el otro programa que tienen muchos otros colegios. Pero la profesora que trabaja para diferencial ella me... nos hemos ayudado, ella me ayuda y yo le ayudo. Sabe que esto, los libros y hemos logrado sacar a delante el tema (Participante 4).

En definitiva, que una madre o padre de estudiante con discapacidad visual se involucre en las actividades escolares de su hijo o hija es positivo y está en total concordancia por lo propuesto en otras investigaciones, tales como lo señalado por Simón, Giné y Echeita (2016), la familia y los padres tienen información trascendental con respecto a sus hijos e hijas que la escuela puede desconocer y que es fundamental para propiciar el aprendizaje y lograr una mejor participación. Por esto, es pertinente que familia y colegio trabajen colaborativamente, para ir en favor de una mejor educación para un estudiante con discapacidad visual.

Al respecto de la categoría 4 valoración de la autonomía de estudiantes con discapacidad visual, se destaca que un aspecto positivo de la educación a distancia y el uso frecuente de dispositivos electrónicos por parte de estudiantes con discapacidad visual ha sido que ha potenciado sus habilidades informáticas y, por consiguiente, esto ha generado que se puedan desenvolver mejor solos en el área informática, siendo más autónomos en dichas actividades. Esto se demuestra mediante lo señalado por la participante 7.

“sí, sí súper autónoma, inclusive cuando ella tiene que ir al médico pide la hora online y ella hace todo, conversa con la doctora, todo lo hace vía online para ella no es problema esto”.

En este sentido, desarrollar la autonomía de una persona con discapacidad visual en cualquier ámbito de la vida es algo de suma relevancia y que se debe tomar de manera positiva para una mejor calidad de vida de estas personas, así como lo propone el MINEDUC (2016):

Proporcionar al niño o niña la máxima autonomía personal. Para todo niño o niña resulta fundamental otorgarle las bases para el desarrollo y el afianzamiento de su sentido de independencia, especialmente aquellos que presentan N.E.E. asociadas a algún déficit o discapacidad (P.31).

5. CONCLUSIONES

La presente investigación mostró las valoraciones de padres con respecto al proceso de inclusión educativa de sus hijos con discapacidad visual que asistieron a educación regular durante el contexto de la pandemia de Cobid-19. En relación al conocimiento que tienen sobre los elementos de la inclusión educativa, se puede establecer que hay participantes que más o menos entienden a qué se refiere, sin embargo, hay un grupo importante de participantes que confunde la inclusión educativa con integración o sólo la relaciona a la discapacidad visual y esto último se podría entender que sucede porque es su realidad más cercana, sus propios hijos. Ante esta situación, se sugiere que las instituciones educativas y la sociedad civil que entiende de estas temáticas se hagan cargo para educar a los padres, docentes y sociedad en general de lo que realmente significa la inclusión educativa y así se salga de la ignorancia, que muchas veces es un factor obstaculizador del avance hacia una sociedad más inclusiva.

En cuanto a las experiencias relatadas por las participantes sobre inclusión educativa de sus hijos, existen dos momentos. Por una parte, están las experiencias de inclusión educativa antes de la pandemia, en donde llama la atención que logran reconocer experiencias positivas de inclusión en la asignatura de educación física y no dan cuenta de inclusión en asignaturas de un nivel más teórico. Se hace relevante que destaquen con gran entusiasmo que aquellos docentes que enseñaron deportes y ejercicios de movimientos físicos hayan sabido adaptar sus estrategias a estudiantes con discapacidad visual, para quienes dominar el esquema corporal y el espacio es algo que en ocasiones causa gran frustración. En estas experiencias, el sentimiento negativo se revirtió, generando satisfacción e inclusión educativa, además, invita a que los docentes de otras asignaturas puedan conocer estos ejemplos para que hagan análisis de sus propias prácticas educativas y las mejoren.

Por otra parte, están las experiencias durante las clases a distancia en el contexto de Covid-19, en donde lo más llamativo son los momentos en que las madres sintieron menos inclusión y estos coincidentemente se produjeron porque los docentes no hicieron las adecuaciones curriculares pertinentes y que por lo relatado eran tan simples como agregar textos descriptivos a las imágenes presentadas. Dicha ausencia de esas adecuaciones se podría deber a falta de conocimiento por parte de los docentes de cómo los estudiantes con discapacidad visual usan los lectores de pantalla y que dentro de las funciones que estos tienen no está presente la descripción de archivos con imágenes. Por esto, se sugiere que cuando los docentes tengan en sus aulas presenciales y/o virtuales estudiantes con discapacidad visual, estos profesionales puedan acceder a capacitaciones acerca de lectores de pantalla y otras ayudas tecnológicas para que así sepan que adecuaciones corresponden y cuáles no.

Referido a las valoraciones que dan las madres entrevistadas acerca del proceso de inclusión educativa de sus hijos con discapacidad visual durante el contexto de clases a distancia por el Covid-19, es relevante destacar lo beneficioso que resultó que madres o padres estuvieran constantemente acompañando a sus hijos e hijas en el proceso de las clases virtuales, ya que permitió una ayuda mutua entre familia y docentes. Esto reafirma que la familia es fundamental para lograr la inclusión educativa y que no se pueden restar de la educación de sus hijos, es de vital relevancia que familias y docentes trabajen en

conjunto por el bien común de los estudiantes que tienen alguna Necesidad Educativa Especial.

Por último, esta investigación rebeló un aspecto positivo de la educación a distancia para estudiantes con discapacidad visual y es que muchos de ellos lograron desarrollar mayor autonomía en temas de manejo informático que tal vez antes no habían intentado experimentar. Dicha habilidad es de gran importancia no sólo para desenvolverse académicamente, sino que para diferentes actividades de la vida diaria. Sin embargo, hay otro aspecto de la autonomía personal que se perjudicó con la pandemia y es el hecho que las cuarentenas y, por tanto, el cierre de los colegios donde asistieron los estudiantes involucrados en la presente investigación impidió que pudieran seguir avanzando hacia una mejor autonomía en cuanto a su orientación y movilidad, ya que no se podía salir libremente y esto les va quitando las posibilidades de ser más incluidos en esta sociedad como cualquier otra persona.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alarcón, C. y Vizcarra, M. (2016). Personas en situación de discapacidad visual en relación a las barreras y estrategias que afectan las actividades de la vida diaria instrumentales. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 16(2) 153-162.
- Avendaño, C. y Días, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Revista Estudios Pedagógicos*, 50(2), 45-64.
- Bonilla, M. y López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Revista Cintamoevio*, 57, 305-315.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio para la educación inclusiva.
- Duk, C. y Murillo, J. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13.
- Cid, S. (2020). *Rigor científico y estrategias de recogida de información: material de Unidad 3.1, módulo Metodología de la investigación de Magíster en educación inclusiva*. Universidad Central de Chile.
- Educación 2020 (2020). *Educación en tiempos de pandemia Parte 4: Recomendaciones para gestionar la diversidad*. Recuperado de

<https://educacion2020.cl/documentos/educar-en-tiempos-de-pandemia-parte-iv-recomendaciones-para-gestionar-la-diversidad/>

- EDUCALAB (2015). *Módulo 1: Anatomía y fisiología ocular. Material de curso Educación inclusiva: discapacidad visual*. Secretaría de Educación y Formación Profesional – Ministerio de Educación de España – Instituto de tecnologías educativas de España.
- Fainholc, B. (2017). *Una pedagogía virtual en el marco de los estudios culturales. Pedagogías contemporáneas*. Editorial UOC.
- Fragoso, E. (2006). ¿Son los valores subjetivos u objetivos? Diferenciación entre lo que es un valor en sí y el proceso de valoración. *Revista xihmai*, 1(2), 1-11.
- Holz, (2018). *Datos de la modalidad Educación Especial en Chile, año 2018*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Melo, P. (2017). Percepciones sobre la participación familiar del Proyecto de Integración Escolar en un colegio municipal de Chile. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 147-164.
- MINEDUC (2016). *Guías de apoyo técnico – pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia: Guía visual*. División de Educación General. Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2020). *Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19*. Recuperado de: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Revista Estudios Pedagógicos*, 41(número especial), 147-167.
- Noreña, a. Alcaraz, N. Rojas, J. y Rebolledo, d. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Serbia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7(3), 123-146.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.

Yáñez, J. y Cerpa, C. (2021). Teorías subjetivas docentes acerca de la inclusión en contexto de pandemia. *Revista Saberes educativos*, (7), 73-98.