



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela Profesional de Trabajo Social

**Educación virtual: desafíos para los estudiantes con
discapacidad durante la pandemia
de la COVID-19 en los 2020 y 2021, Lima Este -Perú**

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Trabajo Social

AUTOR

Fernando Ivan CALUA CUEVA

ASESOR

Mg. Lidia Elisa SIHUACOLLO MAMANI

Lima, Perú

2025



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Calua, F. (2025). *Educación virtual: desafíos para los estudiantes con discapacidad durante la pandemia de la COVID-19 en los 2020 y 2021, Lima Este -Perú*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela Profesional de Trabajo Social]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Fernando Ivan Calua Cueva
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	70944660
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0004-6048-6628
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Lidia Elisa Sihuacollo Mamani
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	10124216
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-9843-4904
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Carlos Eduardo Cáceres Torres
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	25783162
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Joselyn Lisbeth Villa Cavero
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	45114626
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Cesar Augusto Chía Ramírez
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	09846881
Datos de investigación	
Línea de investigación	No corresponde.

Grupo de investigación	No corresponde.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Lima (área metropolitana Este) Latitud (Referencial): -12.03° Longitud (Referencial): -77.00°
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2024
URL de disciplinas OCDE	Educación especial: http://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.02 Otras ciencias sociales: http://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.09.02



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
VICEDECANATO ACADÉMICO DE PREGRADO

ACTA PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL

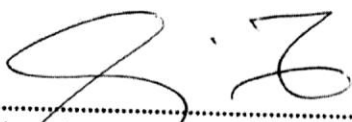
En Lima a los veintidós días del mes de noviembre del dos mil veinticinco, reunidos en el Salón de Grados de la Facultad de Ciencias Sociales, bajo la presidencia del Dr. Carlos Eduardo Cáceres Torres, y con la asistencia de los miembros del Jurado y del Vicedecano Académico de la Facultad, se inició la sustentación de la Tesis presentada por el Bachiller: Fernando Ivan Calua Cueva, para optar el **TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL**, con la tesis titulada:

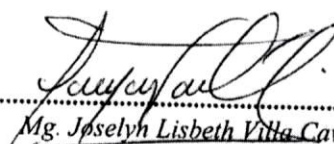
“Educación virtual: desafíos para los estudiantes con discapacidad durante la pandemia de la COVID-19 en los 2020 y 2021, Lima Este –Perú”

A continuación, se formularon las preguntas y observaciones por parte de los miembros del Jurado. Luego de absueltas, el Jurado procedió a calificar la exposición de la Tesis obteniendo la nota:

17 (Diecisiete)

El Jurado, de conformidad al Reglamento General de Grados y Títulos de la Facultad, acordó otorgar al Bachiller: Fernando Ivan Calua Cueva, el **TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL** y para dar constancia se extendió la presente Acta y firmaron:


.....
Dr. Carlos Eduardo Cáceres Torres
Presidente


.....
Mg. Joselyn Lisbeth Villa Caveró
Miembro


.....
Mg. Cesar Augusto Chía Ramirez
Miembro


.....
Mg. Lidia Elisa Sihuacollo Mamani
Asesora



UNMSM

Firmado digitalmente por MELENDEZ
DE LA CRUZ Juan Felipe FAU
20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 26.11.2025 13:25:07 -05:00

Dr. Juan Felipe Meléndez de La Cruz
Vicedecano Académico



Anexo 1

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Lidia Elisa Sihuacollo Mamani, en mi condición de asesor acreditado con el DICTAMEN N° 27-2025-D-EPTS-FCCSS/UNMSM, de la tesis cuyo título es Educación virtual: desafíos para los estudiantes con discapacidad durante la pandemia de la COVID-19 en los 2020 y 2021, Lima Este -Perú, presentado por el bachiller Fernando Ivan Calua Cueva, para optar el título profesional de Licenciado en Trabajo Social, CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 15 % de similitud, nivel PERMITIDO para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional**.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del título de Licenciado en Trabajo Social

Lima, 10 de abril de 2025

Firma del Asesor

Nombres y Apellidos del asesor: Lidia Elisa Sihuacollo Mamani

DNI: 10124216

* Según corresponda: bachiller, magíster, doctor; título profesional o título de segunda especialidad

La vigencia del presente certificado corresponde a un período de noventa (90) días desde la fecha de su emisión; siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

DEDICATORIA

A mi madre, Dalila, por tu incansable sacrificio y amor incondicional. Me enseñaste, sin necesidad de un título profesional, lo que significa servir a los demás con compromiso, dignidad y valores. Tu decisión de impulsar la construcción de un colegio en el caserío que te vio nacer sembró en mí la semilla del trabajo social, y fue inspiración directa para que esta tesis se enfoque en el derecho a la educación de poblaciones vulnerables, como las personas con discapacidad. Gracias por tu ejemplo, por sostenerme en los momentos más difíciles, y por mostrarme que el verdadero cambio social comienza con pequeños actos de amor y voluntad. Desde tu trabajo como comerciante y juntando reciclaje para que nunca nos faltara un plato en la mesa, me enseñaste, con humildad, que los pilares más firmes se construyen con esfuerzo, respeto, honestidad y empatía.

A las personas con discapacidad y a sus cuidadores, por abrirme las puertas de sus hogares y compartir conmigo sus experiencias de vida. Este trabajo busca ser un aporte para la visibilización de sus derechos, especialmente en el ámbito educativo, con la esperanza de contribuir a una sociedad más inclusiva, empática y justa. Su esfuerzo diario y su resiliencia me impulsan a seguir comprometido con la transformación social.

A ustedes, con todo mi respeto y gratitud, les dedico esta tesis.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Dalila y Carlos, por haberme acompañado en cada etapa de mi vida, brindándome su apoyo incondicional, motivándome a alcanzar mis metas y enseñándome a nunca rendirme. Todo lo que he logrado hasta hoy se los debo a ustedes.

A mis hermanos, Antony y Jhon, porque, a pesar de las circunstancias, siempre se han mantenido al tanto de mi desarrollo personal y profesional, siendo un apoyo constante.

A mi familia, por ser ese pilar fundamental que sostuvo mi camino en los momentos de mayor dificultad. Cada consejo, enseñanza y momento compartido los guardo con gratitud en mi corazón.

A mis compañeros de cuatro patas, Hachi, Melosa y Manchas, quienes, sin necesidad de palabras, supieron brindarme amor y compañía en los momentos más difíciles.

A mi compañera de vida, Jenifer, por ser parte de este proceso, por impulsarme a seguir adelante, por su apoyo constante y por confiar en mí incluso cuando el camino se tornaba incierto.

A mi asesora, Lidia Sihuaacollo, por su guía durante este proceso formativo, por su paciencia, por compartir conmigo sus conocimientos, y por motivarme a ejercer la profesión del Trabajo Social con compromiso y vocación social.

A mi alma mater, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, por brindarme no solo una formación académica, sino también una mirada crítica y reflexiva sobre la realidad social. Agradezco profundamente a mis docentes, por su entrega, y a las amistades que forjé en este camino, por los aprendizajes y experiencias compartidas.

Finalmente, a las personas con discapacidad y a sus cuidadores, por ser parte esencial de esta investigación. Las experiencias compartidas fueron enriquecedoras y fundamentales para el desarrollo de este trabajo, que busca contribuir a la visibilización de sus derechos y promover una sociedad más empática e inclusiva con las poblaciones vulnerables.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los principales desafíos de la educación virtual en estudiantes con discapacidad en el periodo de la pandemia de la COVID-19. Se exploraron los principales factores que han influido significativamente en el acceso a una educación inclusiva, así como las estrategias implementadas por las instituciones educativas para enfrentar estas barreras.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a 17 participantes, entre estudiantes con discapacidad y sus cuidadores, residentes en los distritos de El Agustino, Santa Anita y San Juan de Lurigancho, en Lima Este. Se buscó comprender sus experiencias con la educación virtual, identificando los desafíos enfrentados y su impacto en el proceso de aprendizaje.

Los resultados revelaron que las principales barreras para los estudiantes con discapacidad fueron la falta de acceso a dispositivos tecnológicos adecuados, dificultades con la conectividad a internet, y una formación insuficiente de los docentes en el manejo de estrategias inclusivas para enseñar a personas con discapacidad. Además, la mayoría de los entrevistados señalaron que la modalidad virtual exacerbó las brechas existentes en la educación inclusiva, dificultando su aprendizaje y participación activa en las clases.

Asimismo, la investigación identificó estrategias utilizadas por las familias para adaptarse a la situación, como el apoyo mutuo entre los miembros del hogar o la asistencia de vecinos. También se destacaron las limitaciones socioeconómicas de las familias, que agravaron la situación, ya que muchas no podían costear los servicios básicos ni los dispositivos necesarios para la educación virtual.

Finalmente, las conclusiones subrayan la importancia de revisar y fortalecer las políticas educativas y las prácticas pedagógicas, recomendando una mejora en la infraestructura tecnológica, mayor capacitación de los docentes en educación inclusiva, y políticas públicas que apoyen el acceso equitativo a la educación para los estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: educación virtual, personas con discapacidad, herramientas tecnológicas, dificultades.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the main challenges of virtual education for students with disabilities during the COVID-19 pandemic. It explored the key factors that significantly influenced access to inclusive education, as well as the strategies implemented by educational institutions to address these barriers.

The study was conducted using a qualitative approach, through semi-structured interviews applied to 17 participants, including students with disabilities and their caregivers, residing in the districts of El Agustino, Santa Anita, and San Juan de Lurigancho, in East Lima. The objective was to understand their experiences with virtual education, identify the challenges they faced, and examine the impact on their learning process.

The results revealed that the main barriers for students with disabilities included limited access to appropriate technological devices, poor internet connectivity, and insufficient teacher training in inclusive teaching strategies. Moreover, most interviewees stated that the virtual modality exacerbated existing gaps in inclusive education, making learning and active participation in class more difficult.

The research also identified family-based strategies to adapt to the situation, such as mutual support among household members and assistance from neighbors. However, socioeconomic limitations further worsened the situation, as many families could not afford basic services or the necessary devices for virtual learning.

The conclusions emphasize the importance of reviewing and strengthening educational policies and pedagogical practices, recommending improvements in technological infrastructure, increased teacher training in inclusive education, and public policies that ensure equitable access to education for students with disabilities.

Keywords: virtual education, persons with disabilities, technological tools, challenges.

ABREVIATURAS

- 1. MINEDU:** Ministerio de Educación
- 2. CONADIS:** Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad
- 3. SISFOH:** Sistema de Focalización de Hogares
- 4. MIDIS:** Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social
- 5. MIMP:** Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables
- 6. MINSA:** Ministerio de Salud
- 7. INEI:** Instituto Nacional de Estadística e Informática
- 8. PCD:** Persona(s) con Discapacidad
- 9. IDH:** Índice de Desarrollo Humano
- 10. APEC:** Cooperación Económica Asia-Pacífico
- 11. ULE:** Unidad Local de Empadronamiento
- 12. ENAHO:** Encuesta Nacional de Hogares
- 13. ONU:** Organización de las Naciones Unidas
- 14. TIC:** Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
- 15. SAANEE:** Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	2
AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	5
ABREVIATURAS.....	6
ÍNDICE.....	7
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN VIRTUAL. ¿OPORTUNIDAD O AMPLIACIÓN DE BRECHAS?.....	11
1. Persona con discapacidad, ¿Quiénes y cuántos son?.....	11
1.1. Situación global y nacional de las personas con discapacidad.....	11
2. Situación educativa de las personas con discapacidad en el Perú.....	12
3. La pandemia de la COVID-19 y su impacto en la educación de las personas con discapacidad.....	13
CAPÍTULO II: ACERCA DEL ESPACIO TERRITORIAL.....	19
CAPÍTULO III: PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE ESTUDIO.....	27
1. Preguntas de Investigación.....	27
1.1. Problema General.....	27
1.2. Problemas específicos.....	27
2. Objetivos de Investigación.....	27
2.1. Objetivo general.....	27
2.2. Objetivos específicos.....	27
3. Justificación.....	27
4. Metodología y técnicas de investigación.....	29
4.1. Diseño de Investigación.....	29
4.1.1. Enfoque Cualitativo.....	29
4.2. Tipo de Investigación.....	30
4.2.1. Descriptiva.....	30
4.3. Población.....	31
4.4. Muestra.....	31
4.4.1. Muestreo no probabilístico.....	31
4.4.2. Muestreo intencional.....	31
4.4.3. Bola de nieve.....	32
4.4.4. Saturación de la muestra.....	32
4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	34
4.5.1. Entrevista.....	34
4.5.2. Guía de Entrevista.....	35
CAPÍTULO IV: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	

DE LA INVESTIGACIÓN.....	36
1. Indagaciones sobre las personas con discapacidad y su participación en la educación virtual.....	36
1.1. Brechas y/o factores en el acceso a la educación en estudiantes con discapacidad..	36
1.2. Experiencias de estudiantes con discapacidad y sus familiares.....	37
1.3. Desafíos en la implementación de servicios educativos para estudiantes con discapacidad.....	39
2. Enfoques teóricos de la investigación.....	41
2.1. Modelo de Desarrollo Humano.....	41
2.2. Enfoque de los Derechos Humanos.....	43
2.3. El Modelo Social de la Discapacidad.....	45
2.4. Educación Inclusiva.....	45
3. Marco Conceptual.....	47
4. Marco Normativo.....	50
CAPÍTULO V: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	55
1. Interpretación de resultados.....	55
2. Discusión de resultados.....	83
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	91
REFERENCIAS.....	95
ANEXOS.....	104

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental que debe garantizarse a todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad. Sin embargo, históricamente, las personas con discapacidad han enfrentado barreras significativas para acceder a la educación, lo que ha limitado su desarrollo y participación en la sociedad. La pandemia de la COVID-19, al generar un cambio abrupto hacia la educación virtual, exacerbó estas barreras, revelando y ampliando las brechas existentes en términos de recursos tecnológicos, formación docente y accesibilidad. Este fenómeno ha dejado en evidencia la necesidad urgente de revisar y fortalecer las políticas y prácticas educativas para garantizar una educación inclusiva y equitativa.

En el Perú, según el Censo Nacional de 2017, aproximadamente 3 millones de personas tienen algún tipo de discapacidad, y muchas de estas personas siguen enfrentando obstáculos para acceder a una educación de calidad. Esto se ha visto reflejado en la educación virtual, ya que los estudiantes con discapacidad han tenido mayores dificultades para adaptarse a esta modalidad, tanto por barreras tecnológicas como por la falta de preparación en los docentes para brindar un acompañamiento adecuado. Esta realidad resalta la necesidad de reflexionar sobre el acceso equitativo a la educación y las estrategias implementadas para garantizar este derecho.

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar los desafíos de la educación virtual que enfrentaron los estudiantes con discapacidad durante el contexto de la pandemia por la COVID-19. El estudio busca identificar los factores que dificultaron el proceso educativo, además de analizar las estrategias implementadas por las instituciones para mitigar estos obstáculos. A través de este análisis, se pretende aportar propuestas que contribuyan a mejorar el acceso a la educación para este grupo vulnerable y generar un mayor entendimiento de las barreras que enfrentan en el contexto actual.

En el primer capítulo se aborda el concepto de personas con discapacidad, incluyendo su situación tanto global como nacional, y cómo la pandemia de la COVID-19 afectó particularmente a este grupo en el contexto peruano, siendo un contexto relevante para la presente investigación. Este capítulo proporciona el marco de referencia para entender las dificultades que enfrentan los estudiantes con discapacidad en su acceso y permanencia en la educación virtual.

El segundo capítulo contextualiza la investigación en el espacio territorial de los distritos de Lima Este, proporcionando detalles sobre las características socioeconómicas y demográficas de la población. Este análisis es crucial para entender las condiciones locales que pueden afectar tanto la accesibilidad a la educación como la implementación de medidas inclusivas en el ámbito educativo.

El tercer capítulo detalla el planteamiento del problema, las preguntas de investigación y los objetivos que guían este estudio. Además, se justifica la importancia de investigar los desafíos que enfrentan los estudiantes con discapacidad en el acceso a la educación virtual y se describe la metodología empleada. La investigación tiene un enfoque cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas a estudiantes con discapacidad y sus cuidadores, con el objetivo de obtener una comprensión profunda de sus experiencias y necesidades.

El cuarto capítulo ofrece un análisis del estado de la cuestión y el marco teórico de la investigación. Aquí se revisan los enfoques teóricos relacionados con el desarrollo humano, los derechos humanos, el modelo social de la discapacidad y la educación inclusiva, proporcionando los fundamentos teóricos para la interpretación de los resultados. Este capítulo también incluye el marco conceptual y normativo relevante, estableciendo las bases para el análisis crítico de la situación.

El quinto capítulo se dedica a la interpretación y discusión de los resultados obtenidos de las entrevistas, analizando las barreras y estrategias implementadas por las instituciones educativas, así como las experiencias de los entrevistados en relación con la educación virtual. Se destacan las principales conclusiones y se discuten las implicaciones de los hallazgos para las políticas públicas y prácticas educativas inclusivas.

Finalmente, en el sexto capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación. A partir de los resultados obtenidos, se proponen estrategias y medidas desde el Trabajo Social para mejorar la inclusión educativa de las personas con discapacidad, tanto en contextos de emergencia como en el día a día. Las recomendaciones buscan incidir en la mejora de las políticas públicas, la formación docente y el diseño de un sistema educativo más accesible e inclusivo para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones.

CAPÍTULO I: PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN VIRTUAL. ¿OPORTUNIDAD O AMPLIACIÓN DE BRECHAS?

1. Persona con discapacidad, ¿Quiénes y cuántos son?

Las personas con discapacidad (PCD) constituyen un grupo diverso que enfrenta múltiples barreras físicas, sociales, culturales y económicas que limitan su participación plena en la sociedad. La discapacidad es un fenómeno multidimensional que comprende deficiencias físicas, sensoriales, intelectuales y/o mentales que, al interactuar con el entorno, pueden generar impedimentos a largo plazo. Dichos impedimentos, cuando se combinan con barreras estructurales y actitudes sociales excluyentes, restringen las oportunidades de participación en igualdad de condiciones con el resto de la población (ONU, 2006).

La vulnerabilidad y discriminación que enfrentan las personas con discapacidad son factores clave que perpetúan su situación de desventaja. En muchos países, este grupo continúa enfrentando profundas desigualdades en relación con el resto de la población. Estas desigualdades se manifiestan en mayores índices de pobreza, limitado acceso a la educación, escasas oportunidades laborales y condiciones de salud deficientes. De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (s. f.) y el Banco Mundial (2023), las PCD tienen menor acceso a servicios básicos como salud y educación, es por ello que las personas con discapacidad son más propensas a experimentar desempleo o subempleo, lo que las coloca en una situación de marginación social constante.

Además, estas personas suelen enfrentar discriminación estructural y cultural, lo que refuerza estigmas sociales y perpetúa la exclusión. Esta exclusión se convierte en un obstáculo adicional que impide el acceso equitativo a los recursos y oportunidades, limitando sus posibilidades de llevar una vida digna y autónoma. La interacción de estos factores genera una espiral de vulnerabilidad que requiere intervenciones integrales para promover la inclusión efectiva de las PCD en la sociedad.

1.1. Situación global y nacional de las personas con discapacidad

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2023), en un mundo cuya población supera los 8,000 millones de personas, más de mil millones viven con algún tipo de discapacidad, lo que equivale aproximadamente al 15% de la población mundial. Además, el 80% de estas personas residen en países en desarrollo, donde enfrentan mayores barreras para acceder a derechos y servicios básicos. Este grupo de población experimenta

altos niveles de exclusión social, económica y educativa, agravados por la falta de políticas inclusivas y el acceso limitado a servicios adaptados a sus necesidades.

En el caso peruano, según el Censo Nacional 2017 del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018), de un total de 31,237,385 habitantes, 3,209,261 personas presentan algún tipo de discapacidad, lo que representa aproximadamente el 10.3% de la población total. Esta cifra evidencia la magnitud del desafío que representa garantizar una verdadera inclusión social para las PCD.

En Lima, que concentra el 30.3% de la población nacional (8,574,974 habitantes), se estima que 949,969 personas tienen discapacidad, lo que equivale al 11.1% de su población (INEI, 2017). Esta concentración de PCD en la capital resalta la necesidad de políticas públicas específicas y adaptadas a sus necesidades, así como la importancia de promover la inclusión y la equidad en el acceso a servicios de salud, educación y empleo, para garantizar una vida digna y autónoma a este sector de la población.

Pese a contar con un marco legal como la Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley N.º 29973), su implementación efectiva es limitada, sobre todo en ámbitos clave como la educación inclusiva y el empleo digno. Esto perpetúa las condiciones de pobreza y exclusión de esta población, e impide el ejercicio pleno de sus derechos.

2. Situación educativa de las personas con discapacidad en el Perú

La educación es un derecho fundamental y un pilar para la inclusión social. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007) garantiza una educación inclusiva y de calidad. Sin embargo, en la práctica, persisten barreras que impiden su cumplimiento efectivo. Según UNICEF (2021), hay cerca de 240 millones de niños con discapacidad en el mundo, y tienen 49% más probabilidades de nunca haber asistido a la escuela que sus pares sin discapacidad. Esta realidad demuestra que la educación inclusiva sigue siendo una deuda pendiente.

En el Perú, los datos del INEI (2017) revelan que sólo el 1.7% de la población con discapacidad alcanzó el nivel inicial (53,726 personas), el 34.3% completó primaria (1,093,196 personas), el 28.7% secundaria (914,660 personas), y apenas el 8.2% accedió a estudios universitarios (261,252 personas). Solo el 1.1% alcanzó un posgrado (36,612 personas). Aún más preocupante es que el 13.4% no completó ningún nivel educativo

(428,950 personas). Estas cifras evidencian una desigualdad estructural en el acceso al derecho a la educación.

La falta de acceso a una educación inclusiva y de calidad no solo restringe severamente las posibilidades de desarrollo personal, profesional y económico de las personas con discapacidad, sino que además agrava las condiciones de exclusión estructural que históricamente han enfrentado. Esta situación refuerza una lógica de desigualdad persistente, en la que la ausencia de formación adecuada impide el acceso a empleos dignos y genera un impacto negativo en su calidad de vida, profundizando el ciclo de pobreza y vulnerabilidad.

Este tipo de pobreza, conocida como multidimensional, no se limita únicamente a la falta de ingresos, sino que se expresa en diversas privaciones simultáneas como la falta de acceso a la educación, la tecnología, los servicios básicos y un entorno adecuado. Según el CONADIS (2023), el 72.9% de esta población enfrenta privaciones educativas, mientras que un 56.9% sufre carencias habitacionales, un 55.4% no accede a internet, y un 41.9% carece de energía eléctrica. Estas barreras no solo dificultan el aprendizaje, sino que reducen las posibilidades reales de integración educativa y laboral, acentuando la exclusión.

En este contexto, garantizar el acceso a una educación inclusiva no solo representa un mandato legal y ético, sino una acción urgente ante la reproducción de desigualdades estructurales. La pandemia de la COVID-19 no originó estos problemas, pero sí los expuso con crudeza y los intensificó, evidenciando la precariedad del sistema educativo para responder a las necesidades de las personas con discapacidad en entornos virtuales.

3. La pandemia de la COVID-19 y su impacto en la educación de las personas con discapacidad

La pandemia de la COVID-19 generó una crisis sanitaria y socioeconómica sin precedentes, afectando de manera significativa a todos los sectores de la sociedad a nivel mundial. En el Perú, la llegada de esta emergencia sanitaria exacerbó problemas estructurales preexistentes, como la desigualdad, la pobreza y la precariedad de los sistemas de salud y educación. El país implementó una de las cuarentenas más estrictas de la región, lo que condujo al cierre total de las instituciones educativas y a la adopción de la modalidad virtual como única alternativa para garantizar la continuidad de la enseñanza.

El impacto de la pandemia fue especialmente severo para las personas con discapacidad (PCD), quienes ya enfrentaban múltiples barreras para acceder a una educación inclusiva. La transición repentina a la educación remota puso en evidencia las limitaciones del sistema educativo peruano en términos de accesibilidad, preparación tecnológica y adaptación pedagógica. Según la Defensoría del Pueblo (2019), las personas con discapacidad enfrentaban previamente barreras significativas que impedían el ejercicio pleno de su derecho a la educación, como la discriminación persistente, la falta de datos precisos sobre esta población y la ausencia de financiamiento adecuado para promover su inclusión. Durante la pandemia, estas barreras se intensificaron, profundizando la exclusión educativa y dificultando el acceso a herramientas necesarias para un aprendizaje efectivo.

Uno de los principales desafíos fue el acceso limitado a la tecnología y la conectividad. Muchas personas con discapacidad no disponían de dispositivos tecnológicos adecuados ni de una conexión estable a internet, condiciones esenciales para participar en clases virtuales. Además, la falta de materiales pedagógicos adaptados a sus necesidades, como contenidos accesibles mediante lenguaje de señas, subtítulos o software de lectura de pantalla, profundizó las desigualdades educativas.

Asimismo, la falta de formación y capacitación de los docentes en estrategias inclusivas y en el uso de herramientas tecnológicas accesibles también representó un obstáculo importante. En muchos casos, los docentes no contaban con los recursos ni con los conocimientos necesarios para adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (Rodríguez, 2022).

Por otro lado, la pandemia no solo impactó la educación, sino que también revirtió avances significativos en la reducción de la pobreza. Según el Banco Mundial (2023), entre 2004 y 2019, la pobreza en el Perú disminuyó de 59% a 20%. Sin embargo, esta cifra aumentó al 26% en 2021 debido a la crisis sanitaria, y cerca de cuatro de cada diez peruanos enfrentan actualmente el riesgo de recaer en la pobreza. Esta vulnerabilidad afectó particularmente a las familias de personas con discapacidad, que enfrentan mayores barreras para acceder a servicios básicos, incluida la educación.

El entorno familiar desempeñó un papel crucial durante este periodo. Muchas familias no estaban preparadas para asumir el rol de facilitadores educativos, enfrentando limitaciones económicas y carencias de infraestructura en el hogar. La pérdida de empleo y la creciente

presión para proporcionar apoyo educativo a las personas con discapacidad generaron tensiones adicionales en los hogares, lo que incrementó la dependencia de los estudiantes con discapacidad respecto a sus familias y amplifica las dificultades para su inclusión educativa.

En el Perú, el 11 de marzo de 2020, tras la declaración de pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el gobierno peruano decretó la Emergencia Sanitaria Nacional mediante el Decreto Supremo N.º 008-2020-SA. Esta medida implicó la paralización de diversos sectores del país y se prorrogó varias veces durante los años siguientes. En 2020, se emitieron los decretos supremos N.º 020-2020-SA, N.º 027-2020-SA y N.º 031-2020-SA, extendiendo la emergencia sanitaria por 90 días en cada ocasión. Este último decreto prorrogó la medida hasta 2021.

Durante 2021, la emergencia sanitaria continuó con los decretos supremos N.º 009-2021-SA y N.º 025-2021-SA, que ampliaron la medida por 180 días calendario cada uno, abarcando también parte de 2022. En ese año, se emitieron los decretos N.º 003-2022-SA y N.º 015-2022-SA, que extendieron la emergencia sanitaria por 180 días adicionales cada uno, prolongándose hasta el 25 de febrero de 2023. Finalmente, el 24 de febrero de 2023, el Decreto Supremo N.º 003-2023-SA estableció una última prórroga de 90 días calendario, desde el 25 de febrero hasta el 25 de mayo de 2023, marcando el fin de la Emergencia Sanitaria Nacional sin posteriores extensiones.

En paralelo, el 15 de marzo de 2020, el Estado peruano promulgó el Decreto Supremo N.º 044-2020-PCM, declarando el Estado de Emergencia Nacional debido a las graves circunstancias que afectan la vida de la nación por el brote de COVID-19. Durante 2020 y 2021, esta medida se extendió en múltiples ocasiones mediante diversos decretos supremos, restringiendo derechos constitucionales como la libertad de tránsito, la reunión y la inviolabilidad del domicilio. Finalmente, el 27 de octubre de 2022, el Decreto Supremo N.º 130-2022-PCM puso fin al Estado de Emergencia Nacional, tras avances en el proceso de vacunación y una disminución en los índices de positividad, hospitalización y mortalidad por COVID-19.

Cabe señalar que la emergencia sanitaria se refiere a una situación de alto riesgo o daño a la salud y vida de las poblaciones, que puede surgir repentinamente debido a brotes, epidemias o pandemias. Por otro lado, el Estado de Emergencia es un régimen excepcional que los gobiernos pueden implementar en circunstancias extraordinarias, durante el cual

pueden restringirse o suspenderse ciertos derechos constitucionales como la libertad y seguridad personales, la inviolabilidad del domicilio, y la libertad de reunión y de movimiento.

En el ámbito educativo, el 28 de agosto de 2019, mediante la Resolución Viceministerial N.º 220-2019-MINEDU, se aprobó la Norma Técnica denominada "Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica", que establecía el inicio del año escolar para el 16 de marzo de 2020. Sin embargo, debido a la pandemia, el 12 de marzo de 2020, el MINEDU emitió la Resolución Viceministerial N.º 079-2020-MINEDU, que aplazó el inicio de clases al 29 de marzo y adoptó medidas para garantizar la seguridad de los estudiantes. Posteriormente, mediante la Resolución Ministerial N.º 160-2020-MINEDU, del 31 de marzo de 2020, se dispuso el inicio del año escolar el 6 de abril bajo la estrategia educativa “Aprendo en casa”, diseñada para garantizar el aprendizaje a distancia en instituciones públicas de Educación Básica.

En relación con las instituciones educativas privadas, la Resolución Ministerial N.º 160-2020-MINEDU recomendó que estas pudieran utilizar la estrategia “Aprendo en casa” como referencia para elaborar sus propios planes de recuperación educativa. Para regular este proceso, se emitió la Resolución Viceministerial N.º 090-2020-MINEDU, que aprobó la Norma Técnica denominada "Disposiciones para la prestación del servicio de educación básica a cargo de instituciones educativas de gestión privada, en el marco de la emergencia sanitaria para la prevención y control del COVID-19". Este marco regulatorio permitió a las instituciones privadas ajustar sus servicios educativos en respuesta a las necesidades del contexto de emergencia sanitaria.

Aunque inicialmente se contempló un posible retorno a la presencialidad en 2020, las continuas prórrogas del Estado de Emergencia Nacional y las restricciones al libre tránsito dificultaron el regreso a la modalidad presencial durante 2020 y 2021. Ante esta situación, el Estado peruano implementó medidas adicionales, como la adquisición y distribución de dispositivos electrónicos e informáticos para estudiantes y docentes de instituciones educativas públicas. Esta medida fue formalizada mediante el Decreto Legislativo N.º 1465, que estableció lineamientos para garantizar la continuidad del servicio educativo no presencial. Asimismo, el Decreto Supremo N.º 006-2020-MINEDU fijó criterios de focalización para distribuir estos dispositivos en las regiones más vulnerables del país.

Durante 2021, el sistema educativo continuó bajo la modalidad no presencial, apoyándose en la estrategia “Aprendo en casa”, que se consolidó como un recurso esencial para el aprendizaje remoto. A través de canales de televisión abierta, digital y de cable, se transmitieron contenidos educativos dirigidos a estudiantes de Educación Básica Regular (EBR) y Educación Básica Especial (EBE) de instituciones públicas. Paralelamente, los docentes reforzaron las clases mediante plataformas de videoconferencia como Google Meet, Zoom y Microsoft Teams, así como aplicaciones de mensajería como WhatsApp y Facebook Messenger.

En las zonas rurales, donde la conectividad era limitada, se implementaron estrategias complementarias. En distritos con bajos índices de contagio, se permitió el desarrollo de clases semipresenciales. Además, algunos docentes asumieron iniciativas individuales, trasladándose a los hogares de sus estudiantes para brindar clases personalizadas. Estas acciones, destacadas en medios de comunicación, evidenciaron las carencias estructurales del sistema educativo peruano, particularmente en comunidades vulnerables que carecían de los recursos necesarios para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Todo este proceso vivido durante la pandemia en el contexto peruano no solo profundizó las desigualdades existentes, sino que también evidenció la falta de preparación del sistema educativo para atender a las personas con discapacidad en situaciones de crisis. La ausencia de tecnología accesible, la limitada capacitación docente y la sobrecarga del entorno familiar se combinaron con factores de exclusión social que históricamente han afectado a esta población, limitando su acceso a una educación inclusiva y de calidad.

Cabe señalar que, hasta el momento de la presente investigación, no se hallaron estudios ni reportes oficiales que documenten de manera detallada la repercusión de las medidas adoptadas durante la pandemia en los distritos de Ate, El Agustino y Santa Anita. La información disponible se concentra principalmente en diagnósticos a nivel nacional, lo que evidencia una brecha en la producción de datos desagregados que permitan comprender con mayor precisión cómo se vivió la transición hacia la educación virtual en contextos locales específicos. Esta limitación refuerza la pertinencia del presente estudio, al aportar una mirada focalizada en la realidad de Lima Este y, en particular, en las dificultades que enfrentaron los estudiantes con discapacidad en dicho territorio.

CAPÍTULO II: ACERCA DEL ESPACIO TERRITORIAL

La provincia de Lima, capital del Perú, está conformada por 43 distritos, divididos en cinco zonas principales: Lima Norte, Lima Sur, Lima Centro, Lima Este. En el ámbito territorial de Lima Este, una de las áreas más significativas y representativas de Lima Metropolitana, tanto por su extensión territorial como por su densidad poblacional. Esta zona destaca por su diversidad geográfica y socioeconómica, albergando una mezcla de distritos urbanos consolidados y otros en proceso de desarrollo, lo que genera una heterogeneidad en las condiciones de vida de sus habitantes.

Figura 1

Distribución de las zonas de Lima



Nota. La imagen muestra la distribución de las cinco zonas de Lima, destacándose Lima Este en color naranja. Tomado de *Una mirada a Lima Metropolitana* (p, 10), por Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), 2014.

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), Lima Este comprende los distritos de Ate, Chaclacayo, Cieneguilla, El Agustino, La Molina, Lurigancho, San Juan de Lurigancho, San Luis y Santa Anita. Cada uno de estos distritos posee características particulares en términos de crecimiento urbano, desarrollo económico y acceso a servicios, factores que impactan directamente en las oportunidades de su población, especialmente en los sectores más vulnerables.

De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), la provincia de Lima cuenta con una población total de 8,574,974 habitantes, lo que representa el 30.3% de la población total del país (Censo Nacional, 2017). Dentro de esta población, Lima Este asciende a aproximadamente 2,543,938, lo que representa el 29% siendo un porcentaje significativo de la población total de Lima Metropolitana.

Tabla 1

Población censada según distrito en el 2017

Distrito	2007 ¹		2017 ²		Variación intercensal 2007-2017		Tasa de crecimiento promedio
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	
Total	7 605 742	100,0	8 574 974	100,0	969 232	12,7	1,2
Lima	299 493	3,9	268 352	3,1	-31 141	-10,4	-1,1
Ancón	33 367	0,4	62 928	0,7	29 561	88,6	6,5
Ate	478 278	6,3	599 196	7,0	120 918	25,3	2,3
Barranco	33 903	0,4	34 378	0,4	475	1,4	0,1
Breña	81 909	1,1	85 309	1,0	3 400	4,2	0,4
Carabayillo	213 386	2,8	333 045	3,9	119 659	56,1	4,6
Chaclacayo	41 110	0,5	42 912	0,5	1 802	4,4	0,4
Chorrillos	286 977	3,8	314 241	3,7	27 264	9,5	0,9
Cieneguilla	26 725	0,4	34 684	0,4	7 959	29,8	2,6
Comas	486 977	6,4	520 450	6,1	33 473	6,9	0,7
El Agustino	180 262	2,4	198 862	2,3	18 600	10,3	1,0
Independencia	207 647	2,7	211 360	2,5	3 713	1,8	0,2
Jesús María	66 171	0,9	75 359	0,9	9 188	13,9	1,3
La Molina	132 498	1,8	140 679	1,6	8 181	6,2	0,6
La Victoria	192 724	2,5	173 630	2,0	-19 094	-9,9	-1,0
Lince	55 242	0,7	54 711	0,6	-531	-1,0	-0,1
Los Olivos	318 140	4,2	325 884	3,8	7 744	2,4	0,2
Lurigancho	169 359	2,2	240 814	2,8	71 455	42,2	3,6
Lurin	62 940	0,8	89 195	1,0	26 255	41,7	3,5
Magdalena del Mar	50 764	0,7	60 290	0,7	9 526	18,8	1,7
Pueblo Libre	74 164	1,0	83 323	1,0	9 159	12,3	1,2
Miraflores	85 065	1,1	99 337	1,2	14 272	16,8	1,6
Pachacamac	68 441	0,9	110 071	1,3	41 630	60,8	4,9
Pucusana	10 633	0,1	14 891	0,2	4 258	40,0	3,4
Puente Piedra	233 602	3,1	329 675	3,8	96 073	41,1	3,5
Punta Hermosa	5 762	0,1	15 874	0,2	10 112	175,5	10,7
Punta Negra	5 284	0,1	7 074	0,1	1 790	33,9	3,0
Rimac	176 169	2,3	174 785	2,0	-1 384	-0,8	-0,1
San Bartolo	5 812	0,1	7 482	0,1	1 670	28,7	2,6
San Borja	105 076	1,4	113 247	1,3	8 171	7,8	0,8
San Isidro	58 056	0,8	60 735	0,7	2 679	4,6	0,5
San Juan de Lurigancho	898 443	11,8	1 038 495	12,1	140 052	15,6	1,5
San Juan de Miraflores	362 643	4,8	355 219	4,2	-7 424	-2,0	-0,2
San Luis	54 634	0,7	52 082	0,6	-2 552	-4,7	-0,5
San Martín de Porres	579 561	7,6	654 083	7,6	74 522	12,9	1,2
San Miguel	129 107	1,7	155 384	1,8	26 277	20,4	1,9
Santa Anita	184 614	2,4	196 214	2,3	11 600	6,3	0,6
Santa María del Mar	761	0,0	999	0,0	238	31,3	2,8
Santa Rosa	10 903	0,1	27 863	0,3	16 960	155,6	9,8
Santiago de Surco	289 597	3,8	329 152	3,9	39 555	13,7	1,3
Surquillo	89 283	1,2	91 023	1,1	1 740	1,9	0,2
Villa el Salvador	381 790	5,0	393 254	4,6	11 464	3,0	0,3
Villa María del Triunfo	378 470	5,0	398 433	4,6	19 963	5,3	0,5

Nota. La tabla muestra el número y porcentaje de la población en Lima según cada distrito. Tomado de “Provincia de Lima - resultados definitivos” (p.25), por Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), 2018.

En el contexto de la presente investigación, los entrevistados pertenecen a tres distritos específicos de Lima Este: Santa Anita, San Juan de Lurigancho y El Agustino. Estos distritos no solo destacan por su alta densidad poblacional, sino también por las características particulares de su desarrollo urbano y socioeconómico, que condicionan las oportunidades de acceso a servicios como la educación.

Santa Anita

Santa Anita es uno de los distritos más jóvenes de Lima Metropolitana, creado el 25 de octubre de 1989 durante el gobierno del presidente Alan García Pérez, mediante la promulgación de la Ley N° 25116. Antes de su creación oficial, el territorio pertenecía a los distritos de Ate y El Agustino, hasta que un comité organizado por los pobladores gestionó su independencia. De acuerdo con la página oficial del distrito, el nombre de Santa Anita se originó porque los terrenos que hoy conforman el distrito pertenecieron inicialmente a la Empresa Lotizadora Santa Anita, propiedad de los Hermanos Ferrer, quienes la nombraron así en honor a su madre. Aunque se realizaron intentos de modificar esta denominación, el nombre Santa Anita perduró como un símbolo de identidad (Municipalidad de Santa Anita, 2023).

En términos demográficos, Santa Anita, ubicado en Lima Este, cuenta con una población estimada de 196,214 personas (INEI, 2017), lo que lo posiciona como un distrito de tamaño medio dentro de la región metropolitana (Tabla 1). Respecto a las personas con discapacidad, según el CONADIS (2021), entre los años 2000 y 2019 se registraron 1,499 habitantes inscritos en el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad (Tabla 2). Este grupo representa un sector importante y vulnerable de la población, enfrentando diversas barreras en su acceso a derechos fundamentales, especialmente en el ámbito educativo.

En términos económicos, Santa Anita refleja características particulares en comparación con otros distritos de Lima Metropolitana. Según el Mapa de Pobreza Provincial y Distrital 2018 (INEI, 2020), el distrito ocupa el puesto 26 de pobreza monetaria total entre los 43 distritos de la ciudad (Tabla 3).

Figura 2

Inicios del Distrito de Santa Anita



Nota. La foto muestra un predio de Santa Anita a inicios de su fundación. Tomada de la Municipalidad de Santa Anita (2023).

El Agustino

El distrito de El Agustino fue creado oficialmente el 6 de enero de 1965 mediante la promulgación de la Ley N.º 15353, durante el gobierno del presidente Fernando Belaúnde Terry. No obstante, este territorio tiene una larga historia que se remonta al período virreinal, cuando en 1551 un grupo de frailes de la orden de San Agustín se asentó en la zona. Estos religiosos, conocidos como "agustinos", dieron origen al nombre del distrito, que posteriormente se consolidó como un homenaje a la orden. A lo largo de los siglos, el territorio fue habitado por familias criollas que establecieron haciendas, pero fue en la década de 1940, con el auge de la migración interna desde las regiones del interior del país, cuando la zona experimentó un crecimiento significativo. Este fenómeno dio lugar a la formación de barrios tradicionales que aún conservan parte de la identidad cultural del distrito (Municipalidad Distrital de El Agustino, 2023).

En términos demográficos, El Agustino cuenta con una población aproximada de 198,862 personas (INEI, 2017) (Tabla 1). Respecto a las personas con discapacidad, según el CONADIS (2021), entre los años 2000 y 2019 se registraron 1,620 habitantes inscritos en el

Registro Nacional de la Persona con Discapacidad (Tabla 2). Este grupo enfrenta barreras significativas en diversos aspectos, especialmente en el acceso a la educación y la inclusión tecnológica, factores que adquieren especial relevancia en esta investigación. En cuanto a indicadores económicos, El Agustino se encuentra entre los distritos con mayores niveles de pobreza en Lima Metropolitana. Según el Mapa de Pobreza Provincial y Distrital 2018 (INEI, 2020), ocupa el puesto 16 de pobreza monetaria total a nivel de los 43 distritos de Lima (Tabla 3).

Figura 3

Antiguo valle de El Agustino



Nota. La fotografía muestra el distrito de El Agustino a inicios de su proceso de urbanización y desarrollo poblacional. Extraído de Facebook, David Reyes Muñoz (2021).

San Juan de Lurigancho

San Juan de Lurigancho fue fundado oficialmente como distrito en el año 1967, durante el gobierno de Fernando Belaúnde Terry, mediante la promulgación del Decreto Ley N.º 16382. Su población creció considerablemente debido a diversas circunstancias, entre las que destaca la migración interna causada por el conflicto armado interno en Perú. Este fenómeno, que desplazó a miles de personas desde las regiones afectadas por el terrorismo, contribuyó al rápido desarrollo urbano de lo que hoy es el distrito de San Juan de Lurigancho.

El nombre del distrito tiene un origen compuesto. "San Juan" está vinculado con San Juan Bautista, un santo frecuentemente asociado a la evangelización de comunidades andinas durante la época colonial. Por otro lado, "Lurigancho" proviene de la adaptación al español de "Hurin Huanchu," que significa "Huancos del Valle", una referencia a la etnia de los huancos que habitó esta región. Además, esta zona fue hogar de la cultura prehispánica Ruricancho, cuya influencia aún es visible en el legado cultural del distrito (Municipalidad Distrital de San Juan de Lurigancho, 2024).

En términos demográficos, San Juan de Lurigancho es el distrito más poblado del Perú, con una población estimada de 1,038,495 personas (INEI, 2017) (Tabla 1). Respecto a las personas con discapacidad, según el CONADIS (2021), entre los años 2000 y 2019 se registraron 7,802 habitantes inscritos en el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad (Tabla 2). Este grupo representa un desafío significativo en términos de inclusión social y acceso a servicios educativos y tecnológicos, aspectos que se analizarán en profundidad en esta investigación. En el ámbito económico, San Juan de Lurigancho se encuentra entre los distritos con altos niveles de pobreza en Lima Metropolitana. Según el Mapa de Pobreza Provincial y Distrital 2018 (INEI, 2020), ocupa el puesto 12 de pobreza monetaria total entre los 43 distritos de la ciudad (Tabla 3).

Figura 4

Fundación del distrito de San Juan de Lurigancho



Nota. La fotografía muestra la ceremonia de fundación del distrito de San Juan de Lurigancho. Tomada de La República (2023).

El análisis de estos distritos de Lima Este pone en evidencia una notable diversidad en términos demográficos, económicos y sociales. Cada uno de estos distritos tiene su propia historia y características que reflejan tanto su crecimiento urbano como las desigualdades en el acceso a servicios esenciales. A pesar de ser zonas con altas concentraciones de población, las condiciones de pobreza y la presencia de la discapacidad son problemas destacados que limitan las oportunidades de desarrollo para sus habitantes. Estas desigualdades, especialmente en áreas clave como el acceso a servicios básicos, subrayan la urgencia de fortalecer políticas públicas inclusivas. Las iniciativas locales y el esfuerzo comunitario son esenciales para transformar estos distritos, mejorar las condiciones de vida y promover una mayor cohesión social.

En este contexto, los datos proporcionados por el CONADIS (2020) y el INEI (2020), reflejados en las siguientes tablas, complementan esta visión, destacando la situación de la población con discapacidad y los niveles de pobreza que persisten en estos distritos.

Tabla 2

Anuario estadístico 2019 - CONADIS

Departamento, provincia y distrito	Nivel de gravedad en la limitación									
	Total 2000-2019		Leve		Moderado		Severo		No especificado	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Carabayillo	2 102	100.0	254	12.1	816	38.8	1 021	48.6	11	0.5
Chaclacayo	396	100.0	58	14.6	158	39.9	178	44.9	2	0.5
Chorrillos	2 361	100.0	248	10.5	835	35.4	1 266	53.6	12	0.5
Cieneguilla	125	100.0	12	9.6	46	36.8	67	53.6	.	0.0
Comas	4 367	100.0	588	13.5	1 615	37.0	2 132	48.8	32	0.7
El Agustino	1 620	100.0	204	12.6	619	38.2	792	48.9	5	0.3
Independencia	2 300	100.0	285	12.4	995	43.3	1 005	43.7	15	0.7
Jesús María	1 189	100.0	145	12.2	497	41.8	540	45.4	7	0.6
La Molina	1 121	100.0	119	10.6	467	41.7	532	47.5	3	0.3
La Victoria	2 224	100.0	236	10.6	959	43.1	1 014	45.6	15	0.7
Lima	5 340	100.0	674	12.6	2 167	40.6	2 478	46.4	21	0.4
Lince	856	100.0	99	11.6	376	43.9	372	43.5	9	1.1
Los Olivos	3 034	100.0	429	14.1	1 227	40.4	1 367	45.1	11	0.4
Lurigancho	1 134	100.0	164	14.5	442	39.0	524	46.2	4	0.4
Lurin	606	100.0	94	15.5	213	35.1	298	49.2	1	0.2
Magdalena Del Mar	844	100.0	108	12.8	378	44.8	350	41.5	8	0.9
Miraflores	800	100.0	102	12.8	318	39.8	372	46.5	8	1.0
Pachacamac	545	100.0	85	15.6	200	36.7	255	46.8	5	0.9
Pucusana	85	100.0	17	20.0	22	25.9	46	54.1	.	0.0
Pueblo Libre	1 094	100.0	163	14.9	460	42.0	464	42.4	7	0.6
Puente Piedra	2 514	100.0	327	13.0	978	38.9	1 190	47.3	19	0.8
Punta Hermosa	67	100.0	9	13.4	29	43.3	29	43.3	.	0.0
Punta Negra	68	100.0	12	17.6	29	42.6	27	39.7	.	0.0
Rímac	2 378	100.0	306	12.9	1 021	42.9	1 036	43.6	15	0.6
San Bartolo	65	100.0	6	9.2	27	41.5	32	49.2	.	0.0
San Borja	899	100.0	106	11.8	405	45.1	385	42.8	3	0.3
San Isidro	448	100.0	41	9.2	205	45.8	193	43.1	9	2.0
San Juan De Lurigancho	7 802	100.0	964	12.4	2 901	37.2	3 888	49.8	49	0.6
San Juan De Miraflores	3 516	100.0	532	15.1	1 346	38.3	1 625	46.2	13	0.4
San Luis	534	100.0	67	12.5	221	41.4	243	45.5	3	0.6
San Martín De Porres	5 547	100.0	698	12.6	2 303	41.5	2 521	45.4	25	0.5
San Miguel	1 683	100.0	261	15.5	704	41.8	709	42.1	9	0.5
Santa Anita	1 499	100.0	185	12.3	647	43.2	660	44.0	7	0.5
Santa María Del Mar	14	100.0	2	14.3	7	50.0	5	35.7	.	0.0
Santa Rosa	128	100.0	17	13.3	65	50.8	46	35.9	.	0.0
Santiago De Surco	2 799	100.0	336	12.0	1 205	43.1	1 246	44.5	12	0.4
Surquillo	964	100.0	132	13.7	400	41.5	427	44.3	5	0.5
Villa El Salvador	2 970	100.0	415	14.0	1 042	35.1	1 485	50.0	28	0.9
Villa María Del Triunfo	3 306	100.0	420	12.7	1 254	37.9	1 622	49.1	10	0.3

Nota. La tabla muestra la población inscrita en el registro nacional de la persona con discapacidad, Anuario estadístico 2019 del Registro Nacional de la Persona con Discapacidad (p. 738), elaborado por Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad, 2021.

Tabla 3

Nivel de pobreza total, según distrito de Lima

Ubigeo	Sufijo distrito	Provincia	Distrito	Población proyectada a 2020 1/	Intervalo de confianza al 95%		Grupos robustos 2/	Ubicación pobreza monetaria total 3/
	Agrupados				Inferior	Superior		
150124	000	LIMA	PUCUSANA	16 615	15,9	31,6	1	1
150125	000	LIMA	PUENTE PIEDRA	395 819	17,4	28,0	1	2
150139	000	LIMA	SANTA ROSA	37 940	15,1	28,9	1	3
150112	000	LIMA	INDEPENDENCIA	222 850	15,2	26,0	1	4
150142	000	LIMA	VILLA EL SALVADOR	423 887	16,6	23,7	1	5
150123	000	LIMA	PACHACÁMAC	142 133	13,3	26,7	2	6
150102	000	LIMA	ANCÓN	82 677	13,0	25,5	2	7
150126	000	LIMA	PUNTA HERMOSA	22 230	13,3	25,0	2	8
150106	000	LIMA	CARABAYLLO	400 414	15,0	23,4	2	9
150119	000	LIMA	LURÍN	109 506	14,4	22,2	2	10
150118	000	LIMA	LURIGANCHO	283 231	14,1	22,3	2	11
150132	000	LIMA	SAN JUAN DE LURIGANCHO	1 177 629	15,4	20,0	3	12
150109	000	LIMA	CIENEGUILLA	39 055	11,8	23,3	3	13
150103	000	LIMA	ATE	670 818	14,1	20,3	3	14
150143	000	LIMA	VILLA MARÍA DEL TRIUNFO	437 992	13,7	20,0	3	15
150111	000	LIMA	EL AGUSTINO	221 974	11,8	21,6	3	16
150110	000	LIMA	COMAS	573 884	12,9	19,2	3	17
150133	000	LIMA	SAN JUAN DE MIRAFLORES	412 865	12,0	18,4	3	18
150127	000	LIMA	PUNTA NEGRA	8 243	8,7	19,9	4	19
150129	000	LIMA	SAN BARTOLO	8 722	8,3	18,4	4	20
150108	000	LIMA	CHORRILLOS	355 978	8,9	14,3	5	21
150128	000	LIMA	RÍMAC	180 260	9,1	13,7	5	22
150115	000	LIMA	LA VICTORIA	188 619	8,9	13,2	5	23
150135	000	LIMA	SAN MARTÍN DE PORRES	744 050	8,6	12,1	5	24
150107	000	LIMA	CHACLACAYO	44 157	6,2	13,3	6	25
150137	000	LIMA	SANTA ANITA	221 776	6,5	12,8	6	26
150101	000	LIMA	LIMA	267 379	6,4	9,5	7	27
150117	000	LIMA	LOS OLIVOS	351 983	6,3	9,5	7	28
150138	000	LIMA	SANTA MARÍA DEL MAR	1 142	2,2	12,0	8	29
150134	000	LIMA	SAN LUIS	55 793	3,1	7,9	9	30
150105	000	LIMA	BREÑA	93 111	2,6	5,4	9	31
150104	000	LIMA	BARRANCO	35 915	1,6	4,7	9	32
150141	000	LIMA	SURQUILLO	100 339	1,6	3,9	10	33
150136	000	LIMA	SAN MIGUEL	173 309	1,0	2,1	11	34
150116	000	LIMA	LINCE	59 578	0,8	2,1	11	35
150140	000	LIMA	SANTIAGO DE SURCO	408 086	0,8	1,6	11	36
150114	000	LIMA	LA MOLINA	160 244	0,7	1,6	11	37
150120	000	LIMA	MAGDALENA DEL MAR	65 139	0,3	1,2	12	38
150121	000	LIMA	PUEBLO LIBRE	94 010	0,4	1,2	12	39
150113	000	LIMA	JESÚS MARÍA	81 743	0,3	0,8	12	40
150130	000	LIMA	SAN BORJA	127 102	0,2	0,7	12	41
150122	000	LIMA	MIRAFLORES	108 855	0,0	0,2	13	42
150131	000	LIMA	SAN ISIDRO	67 703	0,0	0,1	13	43

Nota. La tabla muestra la lista de los distritos de Lima ordenados según el nivel de pobreza, por Mapa de Pobreza Provincial y Distrital 2018 (p. 135), elaborado por Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2020.

CAPITULO III: PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE ESTUDIO

1. Preguntas de Investigación

1.1. Problema General

¿Cuáles son los principales desafíos de la educación virtual para estudiantes con discapacidad de distritos de Lima Este durante la pandemia de la COVID-19?

1.2. Problemas específicos

¿Qué factores han dificultado la educación virtual para estudiantes con discapacidad durante la pandemia de la COVID-19?

¿Qué estrategias implementaron las diferentes instituciones educativas en las que estudiaron los estudiantes con discapacidad durante la pandemia de la COVID-19?

2. Objetivos de Investigación

2.1. Objetivo general

Analizar los principales desafíos en la educación virtual para estudiantes con discapacidad de distritos de Lima Este durante la pandemia de la COVID-19.

2.2. Objetivos específicos

Identificar los factores que han dificultado la educación virtual para estudiantes con discapacidad durante la pandemia de la COVID-19.

Conocer las estrategias implementadas por las diferentes instituciones educativas en las que estudiaron los estudiantes con discapacidad durante la pandemia de la COVID-19.

3. Justificación

La pandemia de COVID-19 constituyó un desafío sin precedentes para los sistemas educativos a nivel global, afectando de manera particularmente grave a los estudiantes con discapacidad, quienes ya enfrentaban múltiples barreras que dificultan su desarrollo pleno y el ejercicio de sus derechos. La educación, como uno de los ámbitos fundamentales, no estuvo exenta de estas dificultades. En este contexto, el presente estudio se enfoca en analizar

los principales retos que enfrentaron los estudiantes con discapacidad durante la educación virtual impuesta por la crisis sanitaria entre los años 2020 y 2021.

Esta investigación se enmarca en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, “Educación de calidad”, el cual promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Durante la pandemia, los estudiantes con discapacidad enfrentaron desafíos adicionales que intensificaron las brechas existentes en el sistema educativo. Este estudio busca identificar las barreras específicas que afectan el acceso a la educación virtual para esta población, así como proponer recomendaciones que contribuyan al fortalecimiento de políticas y prácticas educativas inclusivas, alineándose con el propósito del ODS 4 de garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas.

En base a lo anteriormente mencionado, esta justificación se estructura en tres secciones clave: académico, social y práctico, con especial énfasis en el rol del trabajador social.

En primer lugar, la investigación sobre este tema cubrirá un vacío, a nivel nacional, en la literatura existente sobre la educación inclusiva de personas con discapacidad desde épocas de crisis, como la pandemia de COVID-19. Al comprender mejor las dificultades y/o brechas que presentaron los estudiantes con discapacidad de distritos de Lima Este en el acceso a la educación virtual, podemos identificar áreas de fortaleza y debilidad en el sistema educativo actual y sugerir ideas para mejorar la respuesta educativa en situaciones de emergencia tomando en cuenta los diferentes aspectos de la población con la finalidad de brindarle un servicio eficiente y óptimo para su garantizar su desarrollo pleno.

En segundo lugar, el estudio es de relevancia social puesto que podría servir como fuente de información y guía de los futuros proyectos, programas, políticas y prácticas educativas a nivel nacional, regional y local. Este estudio puede ayudar como inspiración o referencia a futuras investigaciones sociales relacionadas a la educación y/o personas con discapacidad. Por otro lado, es importante sensibilizar a través de este estudio a los responsables de la toma de decisiones, incluidos los funcionarios del gobierno, los educadores, los profesionales del Trabajo Social, entre otras profesiones, a mejorar la accesibilidad y la calidad de la educación para personas con discapacidad, puesto que se debe promover un trabajo interdisciplinario para garantizar uno de los derechos fundamentales, como es el derecho a la educación.

Por último, el estudio tiene un impacto significativo en la labor de los trabajadores sociales. Los profesionales del Trabajo Social, como defensores del bienestar y la inclusión social, juegan un papel importante en promover la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en los diferentes aspectos de su vida. La educación se identifica como un campo tradicional del Trabajo Social. La especificidad del trabajo de los profesionales del Trabajo Social en este espacio abarca varios niveles de intervención, desde la orientación, la organización hasta la investigación, el diseño, análisis, propuesta y evaluación de programas y/o políticas sociales educativas (Carrillo y Verdugo, 2020). A partir de esto, se resalta el rol de los trabajadores sociales en el sistema educativo y su enfoque de inclusión, puesto que cumplen en diferentes funciones, desde el diagnóstico o intervenciones pedagógicas y familiares, cómo el diseño de proyectos o políticas con una mirada más amplia de la situación poblacional al comprender mejor los desafíos y las necesidades de acceso a la educación de estos individuos.

Es por ello, que a partir de la presente investigación se busca profundizar en las dificultades educativas enfrentadas por los estudiantes con discapacidad, analizando cómo estas limitaciones afectaron su acceso a la educación virtual durante la pandemia de COVID-19. Los resultados no solo contribuirán al fortalecimiento de políticas inclusivas, sino que también promoverán estrategias para garantizar una educación equitativa y de calidad, con un enfoque interdisciplinario que priorice el bienestar y desarrollo pleno de esta población.

4. Metodología y técnicas de investigación

4.1. Diseño de Investigación

4.1.1. Enfoque Cualitativo

La investigación cualitativa es un enfoque metodológico que se centra en comprender fenómenos complejos a través de la recopilación de datos descriptivos, obtenidos de las propias palabras de las personas y de la observación de su conducta. Este tipo de estudio permite captar la riqueza y diversidad de las experiencias humanas, ofreciendo una comprensión profunda de las realidades sociales. Según Quecedo, R., & Castaño, C. (2002), la investigación cualitativa “produce datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 4).

El objetivo principal de la investigación cualitativa es comprender y describir las razones y la naturaleza de las relaciones entre datos no estructurados, enfocándose en el proceso inductivo. En esta línea, Álvarez, J., et al. (2014) mencionan que el objetivo de la investigación cualitativa es comprender, anticipar, describir o investigar las razones y la naturaleza de las relaciones entre datos no estructurados, enfocándose más en el proceso inductivo que en los resultados deductivos.

La investigación cualitativa se caracteriza por su flexibilidad y capacidad de adaptación. Los diseños de investigación suelen ser abiertos y se ajustan a medida que se avanza en el estudio, permitiendo explorar nuevas direcciones y profundizar en aspectos emergentes. Esta flexibilidad es de suma importancia para captar las sutilezas y complejidades de las vivencias humanas, ya que el contexto, otro factor importante, en el que ocurren estas experiencias es fundamental para su interpretación adecuada.

4.2. Tipo de Investigación

4.2.1. Descriptiva

La investigación descriptiva busca obtener información detallada sobre las características y dimensiones de las personas, agentes e instituciones que intervienen en procesos sociales. En esta línea, Esteban, N. (2018) indica que el objetivo principal de este tipo de investigación es "recopilar datos e informaciones sobre las características, propiedades, aspectos o dimensiones de las personas, agentes e instituciones de los procesos sociales" (p. 2).

Este tipo de investigación se enfoca en describir las realidades de los hechos y sus características fundamentales, presentando una interpretación precisa de los fenómenos estudiados a partir de los diferentes datos o hallazgos que se encuentren sobre el tema de investigación. Es por ello que, según Moreno, P. (2005), citando a Tamayo (1998), "la investigación descriptiva trabaja sobre las realidades de los hechos y sus características fundamentales, presentándonos una interpretación correcta" (p. 6).

La investigación descriptiva es adecuada para estudios que buscan documentar situaciones, comportamientos y contextos sin manipular el entorno o los sujetos de estudio. Su objetivo es proporcionar una visión precisa de los fenómenos tal como ocurren, sin intervenir en ellos. Este tipo de investigación es fundamental para establecer bases sólidas de conocimiento, sobre las cuales se pueden construir estudios más complejos y profundos.

4.3. Población

La población de estudio está conformada por personas con discapacidad que residen actualmente en distritos de Lima Este y cursaron la educación básica durante la pandemia de la COVID-19, independientemente de su ubicación al momento de recibir las clases virtuales. Este grupo incluye a estudiantes con distintos tipos y grados de discapacidad que participaron en el sistema de educación virtual implementado durante la emergencia sanitaria. Asimismo, se considera la participación de sus padres o cuidadores, quienes aportaron información clave para comprender diversos aspectos de la experiencia educativa virtual en este contexto.

4.4. Muestra

4.4.1. Muestreo no probabilístico

El muestreo no probabilístico es un enfoque utilizado en la selección de muestras en el que la elección de los sujetos de estudio no se basa en un proceso aleatorio. En lugar de ello, la selección de los participantes depende de ciertas características y criterios que el investigador considera relevantes en ese momento. Según Otzen, T., & Manterola, C. (2017), en las técnicas de muestreo no probabilísticas, “La selección de los sujetos a estudio dependerá de ciertas características, criterios, etc., que el investigador considere en ese momento”. Este método permite al investigador escoger a los participantes en función de su adecuación a los objetivos del estudio, lo que puede ser ventajoso cuando se necesita un grupo específico de personas con ciertas cualidades.

A diferencia del muestreo probabilístico, donde se conoce la probabilidad de selección de cada elemento de la población y todos tienen las mismas posibilidades de ser incluidos en la muestra, el muestreo no probabilístico no ofrece esta garantía. Velasco, M., & Martínez, M. (2017) indican que en esta técnica “no se conoce la probabilidad de seleccionar a cada elemento de la población y también no todos cuentan con las mismas probabilidades de ser seleccionados para la muestra” (p. 10). Esto implica que algunos elementos de la población pueden tener una mayor o menor oportunidad de ser seleccionados, lo que puede influir en la representatividad y generalizabilidad de los resultados.

4.4.2. Muestreo intencional

Para fines de la presente investigación, se utilizó el muestreo no probabilístico denominado muestreo intencional, el cual permite seleccionar casos específicos que resultan

representativos o característicos de una población determinada. Según Otzen, T., & Manterola, C. (2017), esta técnica posibilita escoger deliberadamente a los participantes que poseen rasgos particulares relevantes para los objetivos del estudio. Este enfoque resulta especialmente útil cuando la población es heterogénea o presenta dificultades de acceso, ya que permite concentrar la recolección de información en quienes pueden ofrecer datos más significativos para el análisis.

El muestreo intencional fue pertinente para esta investigación debido a que se buscó profundizar en las experiencias de estudiantes con discapacidad que enfrentaron barreras específicas en el contexto de la educación virtual durante la pandemia. La selección deliberada de los participantes permitió obtener testimonios con información rica y contextualizada sobre el fenómeno de estudio.

4.4.3. Bola de nieve

Complementariamente, se aplicó la técnica de bola de nieve, que permitió ampliar la muestra a partir de las referencias proporcionadas por los primeros entrevistados. De acuerdo con Corral, Y., Corral, I., & Corral, A. (2015), este método consiste en iniciar con un grupo reducido de personas y solicitarles que identifiquen a otras que compartan las características requeridas para la investigación. De esta manera, el investigador logra acceder progresivamente a nuevos casos a través de las redes sociales y vínculos de los participantes iniciales.

Esta técnica resultó especialmente útil debido a la dificultad de acceso a la población con discapacidad en Lima Este y a la ausencia de registros institucionales actualizados. Aunque se reconoce el posible sesgo derivado de la concentración en determinadas redes de contacto, su aplicación fue clave para alcanzar a los participantes que cumplían con los criterios de inclusión establecidos y garantizar la diversidad de experiencias dentro de la muestra.

4.4.4. Saturación de la muestra

En la investigación cualitativa, la determinación del tamaño de la muestra no se rige por normas estrictas preestablecidas, sino que se define en función de la riqueza y suficiencia de la información necesaria para abordar los objetivos del estudio. Un principio fundamental que orienta esta selección es la saturación de datos (Blanco & Castro, 2007). Este punto se

alcanza cuando la recolección de información (por ejemplo, a través de entrevistas) deja de generar nuevos hallazgos significativos, y los discursos o datos recogidos comienzan a ser repetitivos o redundantes.

Para el presente estudio, la muestra estuvo compuesta por 17 estudiantes con discapacidad que residen en el área de Lima Este (Santa Anita, El Agustino y San Juan de Lurigancho). Estos participantes estaban matriculados en instituciones de educación básica durante el año 2020 y/o el 2021, periodo en el cual se implementó la modalidad de educación virtual como medida de respuesta a la pandemia de la COVID-19. El tamaño muestral se definió siguiendo el criterio de saturación de datos, lo cual garantizó que las entrevistas proporcionaran un volumen de información suficiente para abordar los objetivos de investigación. De esta forma, se aseguró la cobertura total de las categorías de análisis, proveyendo la riqueza necesaria sin que surgieran nuevos elementos significativos.

Los criterios empleados fueron los siguientes:

Criterios de inclusión

- Estudiantes con alguna discapacidad (sensorial, física, intelectual o mental), independientemente del grado (leve, moderada o severa).
- Que residan en distritos de Lima Este al momento de la entrevista.
- Matriculados en una institución de educación básica (EBR, EBA o EBE) durante el año 2020 y/o el 2021.
- Que hayan recibido clases en modalidad virtual durante la pandemia de la COVID-19.
- Que se encuentren inscritos en el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS) o cuenten con certificado de discapacidad emitido por una entidad de salud competente. Asimismo, que estén registrados en el Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH).

Criterios de exclusión

- Estudiantes con discapacidad que no residan en los distritos de Lima Este.
- Aquellos que no estuvieron matriculados en una institución de educación básica durante el año 2020 y/o el 2021.
- Estudiantes que no participaron en clases virtuales durante la pandemia de la COVID-19.

- Casos en los que los cuidadores o los propios estudiantes no otorgaron su consentimiento para participar en la investigación.
- Estudiantes que no estén inscritos en el CONADIS ni cuenten con certificado de discapacidad emitido por una entidad de salud competente, o que no se encuentren registrados en el SISFOH.

Tabla 4

Datos generales de los entrevistados

CÓDIGO	INICIALES	DISTRITO	SEXO	EDAD	DISCAPACIDAD		INSTRUCCIÓN			SISFOH
					TIPO	GRADO	TIPO	GRADO	INSTITUCIÓN	
E1	M.Y.T.	Santa Anita	Mujer	18 a más	Intelectual	Severo	EBA	Secundaria	Nacional	Pobre extremo
E2	D.B.S.	Santa Anita	Mujer	13 - 17 años	Intelectual	Leve	EBR	Secundaria	Nacional	Pobre
E3	G.C.C.	Santa Anita	Hombre	18 a más	Mental	Leve	EBR	Secundaria	Particular	No pobre
E4	E.L.L.M.	Santa Anita	Mujer	18 a más	Intelectual	Severo	EBA	Incompleta	Nacional	Pobre extremo
E5	M.Y.Q.P.	Santa Anita	Mujer	13 - 17 años	Física	Severo	EBR	Secundaria	Nacional	Pobre
E8	L.G.P.H.	Santa Anita	Hombre	13 - 17 años	Física	Severo	EBR	Secundaria	Nacional	Pobre
E6	M.M.L.	El Agustino	Hombre	13 - 17 años	Intelectual	Severo	EBE	Primaria	Nacional	Pobre extremo
E7	N.C.A.	El Agustino	Hombre	13 - 17 años	Intelectual	Severo	EBR	Primaria	Particular	Pobre
E9	C.T.P.	El Agustino	Mujer	13 - 17 años	Intelectual	Severo	EBR	Incompleta	Particular	No pobre
E10	E.M.L.	SJL	Mujer	18 a más	Mental	Severo	EBR	Primaria	Particular	Pobre extremo
E11	S.C.F.	SJL	Mujer	18 a más	Mental	Severo	EBE	Inicial	Nacional	Pobre extremo
E12	G.A.P.	SJL	Hombre	18 a más	Intelectual	Moderado	EBE	Primaria	Nacional	No pobre
E13	J.L.C.G.	SJL	Hombre	18 a más	Intelectual	Moderado	EBE	Primaria	Nacional	Pobre
E14	D.S.C.C.	SJL	Hombre	18 a más	Intelectual	Severo	EBE	Primaria	Nacional	No pobre
E15	A.F.C.U.	SJL	Mujer	18 a más	Intelectual	Severo	EBE	Inicial	Nacional	Pobre extremo
E16	A.R.D.	SJL	Hombre	6 - 12 años	Intelectual	Severo	EBR	Primaria	Particular	Pobre
E17	R.F.V.H.	SJL	Hombre	13 - 17 años	Sensorial	Severo	EBE	Primaria	Nacional	Pobre extremo

Nota. En la presente tabla se muestra el código asignado a cada entrevistado, así como las principales características consideradas para la presente investigación.

Elaboración propia.

4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.5.1. Entrevista

La entrevista es una técnica fundamental en la recolección de datos cualitativos, que se basa en la comunicación directa entre el investigador y el sujeto de estudio. A través de este proceso, el investigador busca aprender, comprender y entender la perspectiva del entrevistado sobre la realidad y cómo esta se relaciona con los elementos del fenómeno investigado (López, R. & Deslauriers, J., 2011). La entrevista permite al investigador explorar las experiencias, opiniones y percepciones de los participantes, ofreciendo una visión profunda y detallada del tema en estudio.

Una de las principales ventajas de la entrevista en la investigación cualitativa es su flexibilidad. Según la Organización de Estados Iberoamericanos (s. f.), el abordaje cualitativo se caracteriza por ser más flexible que el cuantitativo, permitiendo que cada entrevista sufra modificaciones en función de la información recabada y el interés de profundizar en determinados aspectos más que en otros. Esta adaptabilidad permite al investigador ajustar las preguntas y el enfoque durante el proceso de recolección de datos para obtener información más relevante y significativa.

Díaz, L., et. al. (2013) destacan que, “la entrevista es muy ventajosa principalmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, así como para diseñar instrumentos de recolección de datos”. Esta técnica es especialmente útil en las etapas iniciales de una investigación, cuando el objetivo es explorar nuevas áreas de estudio y desarrollar una comprensión básica del fenómeno. Además, la entrevista puede servir como una herramienta para diseñar otros instrumentos de recolección de datos, como encuestas y cuestionarios, basados en la información obtenida.

4.5.2. Guía de Entrevista

La guía de entrevista es una herramienta crucial en la investigación cualitativa que orienta el proceso de recolección de datos de manera estructurada. Sin embargo, no solo incluye las preguntas principales que el investigador desea formular, sino también preguntas de apoyo que pueden ayudar a profundizar en la información y obtener detalles relevantes que podrían no surgir espontáneamente. La Universidad Veracruzana (s. f.) indica que:

“La guía es una herramienta que nos ayuda a llevar a cabo nuestra labor inquisitiva de una mejor manera. En ésta debes incluir las preguntas importantes que quieres hacer así como preguntas de apoyo que te ayuden a obtener la información que necesitas. Como cualquier otra guía, no debes caer en el error de seguirla ciegamente, sino saber usarla apropiadamente”.

Esto subraya la necesidad de flexibilidad, permitiendo al entrevistador adaptarse a la dinámica de la conversación y explorar temas emergentes no previstos inicialmente. El diseño de una guía de entrevista debe reflejar los objetivos del estudio y ser lo suficientemente flexible para permitir ajustes en función de las respuestas del entrevistado.

CAPÍTULO IV: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

1. Indagaciones sobre las personas con discapacidad y su participación en la educación virtual

1.1. Brechas y/o factores en el acceso a la educación en estudiantes con discapacidad

Durante la pandemia, los estudiantes con discapacidad enfrentan obstáculos significativos que afectaron su acceso a una educación de calidad. La emergencia sanitaria exacerbó las desigualdades previas, destacando las brechas tecnológicas, socioeconómicas y culturales que ya existían en el sistema educativo. La falta de acceso a tecnología adecuada, la escasa capacitación docente y la carencia de recursos necesarios para garantizar la inclusión educativa fueron factores clave en la deserción escolar y la exclusión. Algunos estudios han analizado estas dificultades, subrayando la necesidad urgente de políticas públicas que promuevan una educación más equitativa e inclusiva para todos los estudiantes.

En el ámbito internacional, López (2021) analizó la situación de los estudiantes con discapacidad en Colombia, donde identificó un alto índice de deserción escolar debido a las limitaciones en el acceso a herramientas tecnológicas y a la insuficiente capacitación docente. Mediante encuestas y entrevistas virtuales, también se evidenció que las restricciones económicas de las familias no solo limitaron el acceso a la virtualidad, sino que acentuaron la inequidad, revelando que la falta de apoyo estatal convierte a la pobreza en una barrera infranqueable para la educación inclusiva. Este estudio resalta la necesidad de políticas educativas que no se queden en el plano normativo, sino que respondan a las condiciones reales de las familias.

Por otro lado, Albuja, Alvear y Sarango (2023), en su investigación en Ecuador, centraron su análisis en las desigualdades tecnológicas y su impacto en la equidad educativa. A través de una revisión bibliográfica, los autores mostraron que la falta de dispositivos y de conectividad adecuada no es un problema meramente técnico, sino un reflejo de inequidades estructurales que afectan especialmente a estudiantes de zonas rurales. La investigación advierte que, mientras no se adopten enfoques integrales que incluyan dimensiones socioeconómicas y geográficas, la brecha digital continuará reproduciendo exclusiones históricas en el acceso a la educación.

En el contexto peruano, Huillcahuari, Quispe y Cárdenas (2020) analizaron los efectos de la pandemia en la educación inclusiva, con especial énfasis en las desigualdades tecnológicas y estructurales que afectaron a estudiantes de zonas rurales y altoandinas. Su investigación reveló problemas como la limitada conectividad a internet, la falta de recursos tecnológicos y las dificultades en el acceso a herramientas digitales. Más allá de lo técnico, los autores resaltaron la ausencia de liderazgo político y de estrategias claras, lo que evidencia que las fallas en la gestión educativa agudizaron la exclusión de los más vulnerables, favoreciendo que la deserción escolar se convierta en una consecuencia previsible más que en un accidente.

En un estudio más reciente, Ramos, Cueto y Felipe (2021) también abordaron los efectos de la pandemia en la educación de estudiantes con discapacidad en dos regiones del Perú. Identificaron barreras significativas como la brecha en el acceso y manejo de las TIC, la falta de recursos económicos y las actitudes discriminatorias hacia estos estudiantes. A pesar de los programas estatales como *Aprendo en Casa*, los autores concluyen que estas iniciativas fueron insuficientes, debido a la lenta distribución de dispositivos y la débil comunicación con las comunidades educativas. Además, el agravamiento de la pobreza generó que las soluciones autogestionadas de las familias y comunidades fueran precarias y temporales, lo que revela la ausencia de estrategias sostenibles por parte del Estado.

En conjunto, estos estudios no solo describen dificultades, sino que evidencian la persistencia de un patrón común: las políticas y prácticas educativas carecen de un enfoque integral que garantice inclusión y equidad en situaciones de crisis. Las múltiples barreras tecnológicas, económicas y sociales, revelan un sistema educativo que aún no está preparado para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Este vacío plantea una interrogante urgente: cómo transformar las políticas en acciones efectivas que aseguren la igualdad de oportunidades educativas más allá del discurso normativo.

1.2. Experiencias de estudiantes con discapacidad y sus familiares

Durante la pandemia de COVID-19, los estudiantes con discapacidad y sus familias enfrentaron numerosos desafíos derivados de la transición a la educación virtual y del eventual retorno a las clases presenciales. Este contexto planteó barreras significativas que afectaron no solo los procesos de aprendizaje, sino también la salud emocional y la integración social de los estudiantes. La falta de preparación de los sistemas educativos,

sumada a desigualdades tecnológicas y socioeconómicas, evidenció carencias estructurales en la educación inclusiva. Ante esta situación, las familias desempeñaron un rol central como mediadoras en el proceso educativo, asumiendo responsabilidades adicionales para garantizar el acceso de sus hijos a una educación de calidad. Diversos estudios han explorado estas experiencias, aportando un panorama integral sobre las dificultades y estrategias de adaptación de este grupo vulnerable.

Bolívar (2023) analizó cómo la virtualidad impactó en las interacciones sociales de los estudiantes con discapacidad en una institución educativa de Colombia. El estudio mostró que la falta de internet y las dificultades de adaptación a la modalidad virtual no solo redujeron aprendizajes, sino que profundizaron la exclusión social. Además, el retorno a la presencialidad evidenció un retroceso en los avances logrados en inclusión, exponiendo a los estudiantes a nuevas formas de discriminación y acoso. Esto cuestiona hasta qué punto las escuelas estaban realmente preparadas para sostener procesos inclusivos más allá de la coyuntura.

Por su parte, García, Márquez, Rubio, Saldívar y Romero (2022) investigaron el impacto de la pandemia en estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en México. Los resultados evidenciaron que tanto estudiantes con NEE como aquellos sin estas necesidades enfrentaron condiciones precarias de estudio, aunque la vulnerabilidad fue más grave para los primeros. El apoyo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) fue fundamental, pero los padres experimentaron altos niveles de frustración y desgaste, lo que refleja que la carga de la inclusión recayó desproporcionadamente en las familias. Esto revela una contradicción clave: mientras las políticas proclaman inclusión, la práctica traslada el peso de la educación a los hogares, sin ofrecerles recursos suficientes.

El estudio de Cánez (2020) examinó la participación de los padres en un CEBE en Huancayo. Se destacó su rol activo en la comunicación con docentes, la supervisión de tareas y la promoción de autonomía en sus hijos. Sin embargo, la investigación evidenció que esta participación dependía del tipo y severidad de la discapacidad, lo que genera un acceso desigual a los beneficios de la inclusión. Además, las limitaciones de recursos educativos y la escasa sensibilización social muestran que el esfuerzo de las familias, aunque valioso, resulta insuficiente para compensar la falta de un sistema inclusivo sólido.

Finalmente, Romero (2023) analizó la deserción escolar en estudiantes con discapacidad en instituciones de educación básica regular de La Libertad. Se identificaron factores críticos como la falta de capacitación docente, la brecha digital, la discriminación y el acceso limitado a tecnologías adaptadas. La investigación evidenció que la educación virtual agravó la crisis educativa, generando frustración en docentes, padres y estudiantes, y empujando a muchos al abandono escolar. Los estudiantes con discapacidades sensoriales o intelectuales fueron los más afectados, lo que refleja la incapacidad del sistema para ajustar las estrategias educativas a las necesidades específicas.

En síntesis, estos estudios muestran que las familias se convirtieron en actores centrales para sostener la educación inclusiva durante la pandemia, pero a costa de un alto costo emocional y económico. Si bien se identifican esfuerzos comunitarios y estrategias autogestionadas, estas no lograron superar la falta de respuestas estructurales por parte del Estado. Este escenario problematiza la supuesta universalidad de la inclusión educativa y plantea un reto urgente: cómo garantizar que los derechos de los estudiantes con discapacidad no dependan del sacrificio de sus familias, sino de un sistema educativo realmente inclusivo y sostenible.

1.3. Desafíos en la implementación de servicios educativos para estudiantes con discapacidad

Los desafíos en la implementación de servicios educativos para estudiantes con discapacidad han sido analizados en diversos estudios tanto a nivel nacional como internacional, los cuales subrayan las barreras persistentes y la necesidad de reformas estructurales en las políticas educativas. Estos estudios destacan cómo, tanto en tiempos ordinarios como durante situaciones de crisis, las brechas en el acceso a una educación inclusiva y de calidad continúan afectando a los estudiantes con discapacidad, exacerbando sus vulnerabilidades y limitando sus oportunidades de desarrollo.

En el ámbito internacional, Amaro, Durán y Zúñiga (2022), en un estudio en México, examinaron el impacto de la pandemia en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Los autores sostienen que la falta de atención a las necesidades individuales durante la crisis no fue una excepción, sino una muestra del débil anclaje del concepto de inclusión en las políticas educativas. La investigación plantea que

mientras la inclusión se entienda como un ideal abstracto, sin mecanismos para su materialización, las brechas continuarán ampliándose.

Asimismo, Cruz y Hernández (2022), en el contexto colombiano, analizaron cómo la pandemia intensificó las vulnerabilidades del sistema educativo. Durante la transición hacia la educación virtual y el modelo de alternancia, se evidenciaron profundas desigualdades sociales y la falta de preparación institucional. Aunque el Ministerio de Educación implementó medidas para asegurar el retorno seguro a las aulas, las resistencias pedagógicas y tecnológicas revelaron que el modelo educativo tradicional —centrado en las deficiencias del estudiante— sigue siendo una traba para la inclusión real. La investigación advierte que sin una transformación pedagógica profunda, las políticas de inclusión quedarán atrapadas en la retórica.

En el caso peruano, la Defensoría del Pueblo (2019) abordó las barreras que limitan el acceso a una educación inclusiva, sobre todo en zonas rurales y en instituciones con escasez presupuestaria. El informe evidenció que el Estado no garantiza plenamente la equidad en los servicios educativos, lo que demuestra que la falta de recursos no es solo un obstáculo económico, sino también un síntoma de prioridades políticas insuficientes. En un informe posterior, la Defensoría del Pueblo (2020) analizó el impacto de la pandemia en estudiantes con discapacidad, subrayando las limitaciones en el uso de TIC y la ausencia de acciones específicas de las entidades rectoras. El énfasis en las universidades dejó de lado la educación básica, lo que expone un sesgo en la atención estatal que contradice el principio de equidad educativa.

Por su parte, Mesías, Castillo y Vargas (2022) examinaron los desafíos de la educación inclusiva en Perú, concluyendo que, a pesar de los avances normativos, la implementación sigue siendo insuficiente. Se identificaron falencias en accesibilidad, ajustes razonables, capacitación docente y participación comunitaria. Este estudio pone en evidencia que el reconocimiento legal de la inclusión no se traduce automáticamente en prácticas efectivas, y que la brecha entre lo normativo y lo real continúa afectando a los estudiantes con discapacidad.

En conjunto, estas investigaciones muestran que la implementación de servicios educativos inclusivos enfrenta obstáculos persistentes que van más allá de lo técnico. Las dificultades se relacionan con la falta de voluntad política, la escasa capacitación docente y la

débil articulación de políticas públicas con las necesidades reales de los estudiantes. Esto plantea un reto problematizador: cómo transformar la inclusión de un marco legal aspiracional a una práctica concreta, capaz de garantizar igualdad de oportunidades y de evitar que las crisis sigan siendo excusas para justificar la exclusión.

2. Enfoques teóricos de la investigación

El marco teórico de esta investigación se fundamenta en una serie de enfoques conceptuales y normativos que permiten comprender y analizar las dificultades en el acceso a la educación virtual de los estudiantes con discapacidad. Estos enfoques ofrecen herramientas teóricas que no solo enriquecen la perspectiva de análisis, sino que también contribuyen a establecer bases sólidas para plantear propuestas orientadas a la inclusión educativa. A continuación, se presentan los principales marcos conceptuales que sustentan este estudio: el Modelo de Desarrollo Humano, el Enfoque de los Derechos Humanos, el Modelo Social de la Discapacidad y la Educación Inclusiva.

2.1. Modelo de Desarrollo Humano

De acuerdo con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Modelo de Desarrollo Humano enfatiza que el verdadero progreso radica en la ampliación de oportunidades tanto individuales como colectivas. Dentro de las más fundamentales se encuentran el acceso a una vida prolongada y saludable, la adquisición de conocimientos y la posibilidad de alcanzar un nivel de vida digno. Este modelo también incluye dimensiones esenciales como la libertad política, la protección de los derechos humanos y la capacidad de relacionarse socialmente con dignidad y respeto, promoviendo un entorno donde los individuos puedan actuar plenamente sin temor a ser excluidos o marginados (PNUD, 2010).

Para medir este progreso, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) se posiciona como una herramienta clave. Este índice emplea indicadores como la media de años de educación, los años previstos de escolarización, la expectativa de vida al nacer y el ingreso nacional bruto per cápita. Sin embargo, alcanzar altos niveles de desarrollo humano requiere superar barreras adicionales que no se reflejan directamente en este índice. Ante estos desafíos, en 2015, los líderes mundiales introdujeron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un conjunto de metas destinadas a erradicar la pobreza, proteger el medio ambiente y garantizar la prosperidad para todos en un plazo de 15 años (Rosales, 2017).

En este contexto, es imprescindible abordar la desigualdad como un factor que limita el impacto positivo del crecimiento humano. Las disparidades entre grupos sociales, económicos y geográficos dificultan una distribución equitativa de las oportunidades. Por ello, los ODS también incluyen la equidad de género, el acceso universal a la educación y la reducción de desigualdades como ejes transversales de las políticas públicas. Este enfoque busca no solo resolver problemas inmediatos, sino también establecer las bases para un progreso sostenido a largo plazo.

La perspectiva integral del desarrollo humano trasciende el ámbito económico. Incluye elementos como el comercio global, políticas fiscales, inversiones tecnológicas y la creación de redes de protección social para los más vulnerables. Asimismo, abarca el acceso a servicios esenciales como la salud, la vivienda y una educación de calidad, considerados pilares fundamentales para garantizar un nivel de vida digno. Este paradigma promueve un modelo inclusivo y sostenible que enfrenta las desigualdades estructurales que afectan a las comunidades más desfavorecidas (Fuertes et al., 2017).

Es importante destacar que el desarrollo humano no debe concebirse únicamente como un objetivo técnico, sino como un proceso que involucra tanto a las instituciones como a la sociedad en general. Por ejemplo, la educación no debe medirse únicamente por el acceso o la permanencia, sino también por su capacidad para empoderar a las personas y ofrecerles oportunidades equitativas en todos los aspectos de la vida. Esta visión contribuye a formar comunidades más inclusivas y resilientes, centradas en el bienestar colectivo.

Desde la perspectiva del economista Amartya Sen, el desarrollo humano adquiere un significado más profundo cuando se transforma en un compromiso social que trasciende el reconocimiento formal de derechos. Según este enfoque, el progreso implica la implementación de políticas inclusivas que promuevan el ejercicio pleno de libertades fundamentales en áreas como la educación, el empleo y la salud. Para las personas con discapacidad, esta perspectiva es particularmente relevante, ya que exige no solo equidad en las condiciones, sino también la creación de entornos que permitan ejercer sus derechos de manera efectiva y autónoma (Sen, 2000, citado en Morales, 2022).

En este sentido, la inclusión de grupos históricamente excluidos no debe percibirse como un desafío individual, sino como una oportunidad para transformar la sociedad en su conjunto. Garantizar los derechos de las personas con discapacidad, por ejemplo, no solo implica brindar acceso a servicios esenciales, sino también fomentar su participación activa

en la toma de decisiones y en la vida comunitaria. Estas acciones fortalecen el tejido social y contribuyen a construir una economía más creativa y sostenible.

La concreción efectiva del desarrollo humano en grupos vulnerables requiere la colaboración entre el Estado y la sociedad civil. Esto implica políticas públicas que fortalezcan diversas libertades mediante un enfoque democrático y participativo. Solo a través de una cooperación constante y plural se puede garantizar que las políticas de desarrollo humano sean sostenibles y respondan a las necesidades reales de quienes más lo necesitan (Morales, 2022).

En conclusión, el Modelo de Desarrollo Humano no solo representa una visión amplia y multidimensional del progreso, sino que también constituye un llamado a la acción para transformar las estructuras sociales, económicas y políticas que perpetúan las desigualdades. Este enfoque busca garantizar que los derechos humanos, la libertad y la dignidad sean pilares fundamentales en la construcción de sociedades más inclusivas. Su implementación demanda un esfuerzo genuino y sostenido por parte de gobiernos, empresas y ciudadanía para promover un progreso que no deje a nadie atrás. De esta manera, el desarrollo humano aspira a ser la base de un futuro justo, sostenible y lleno de oportunidades para todos, independientemente de sus circunstancias sociales, económicas o físicas.

2.2. Enfoque de los Derechos Humanos

El Enfoque de Derechos Humanos representa un marco ético y normativo que se centra en la dignidad inherente de todas las personas, independientemente de su condición, contexto o características personales. Este enfoque busca garantizar la igualdad y la no discriminación como principios fundamentales en la construcción de sociedades inclusivas. Este enfoque se fundamenta en los principios universales de los derechos humanos, establecidos en documentos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

En este sentido, este enfoque reconoce que todos los individuos tienen derechos inherentes, que deben ser protegidos y respetados sin discriminación alguna. En su esencia, el Enfoque de los Derechos Humanos aboga por la universalidad, la interdependencia y la indivisibilidad de los derechos humanos. Esto significa que los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales están interrelacionados y son igualmente importantes. Carpizo, J. (2011) subraya esta idea al afirmar que:

Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso (p. 22).

A partir de lo antes mencionado, en el ámbito educativo, el Enfoque de los Derechos Humanos implica que la educación debe ser accesible para todos, sin discriminación y en igualdad de condiciones. Este enfoque reconoce que la educación es un derecho humano fundamental por sí mismo, pero también es un medio para ejercer otros derechos, como el derecho a la salud, al trabajo y a la participación política. Rodino, A. (2015) considera que la educación es un derecho llave, ya que facilita el acceso a otros derechos. Sin educación, muchos derechos como el trabajo, un salario justo, la seguridad social y la participación política se ven impedidos y, por ende, se vuelven inalcanzables.

Además, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), basada en los principios de los derechos humanos, refuerza en su Artículo 24 - Educación, el derecho a la educación y la obligación de los Estados de garantizar ajustes razonables y adaptaciones necesarias para asegurar la plena participación de todos los estudiantes. puesto que la educación debe ser inclusiva, equitativa y adaptada a las necesidades individuales.

De manera complementaria, el enfoque subraya que el acceso a la educación no sólo debe garantizarse en términos físicos o tecnológicos, sino también en cuanto a la calidad y pertinencia de los contenidos. Para ello, es necesario adaptar las metodologías de enseñanza, capacitar al personal docente y promover una cultura de inclusión en todos los niveles del sistema educativo. Estas acciones buscan asegurar que los estudiantes con discapacidad puedan ejercer su derecho a la educación de manera efectiva, sin enfrentar discriminación o exclusión.

Por último, este enfoque aboga por un cambio cultural que reconozca a las personas con discapacidad como sujetos plenos de derechos. Este reconocimiento no solo debe limitarse al ámbito educativo, sino extenderse a todas las áreas de la vida social, económica y política. De esta manera, el Enfoque de Derechos Humanos no solo se erige como un marco normativo, sino como una herramienta transformadora para construir sociedades más justas y equitativas.

2.3. El Modelo Social de la Discapacidad

El Modelo Social de la Discapacidad (MSD), cuestiona y busca superar la visión tradicional de la discapacidad como un problema médico individual, en el cuál sitúa el problema de la discapacidad dentro del individuo, predominaba la búsqueda de un tratamiento de la discapacidad a través de una cura o mejor adaptación de la persona y/o su conducta. En contraposición, el Modelo Social de la Discapacidad propone una mirada social en el cual reconoce que la discapacidad es una construcción social y que es un problema ajeno al individuo. A partir de este enfoque, la sociedad es la responsable de la nula existencia de entornos accesibles e incluyentes. Así mismo, esta es la responsable de la existencia de barreras físicas, de comunicación, arquitectónicas, actitudinales, institucionales, legales, etc, que impiden el desarrollo pleno y la participación en la vida social en igualdad de condiciones de la persona con discapacidad.

El MSD rechaza la visión rehabilitadora o curadora, científica ni religiosa, sino que son, un problema implantado en la sociedad misma, la cuál ha ido generando entornos inaccesibles y creando grandes barreras en los diferentes sectores como la educación, trabajo, transporte, comunicaciones, etc. (Victoria, J., 2013). Este modelo surge entre la disciplina de las ciencias sociales, desde la cual se busca promover la inclusión social a favor de las personas con discapacidad y que estas puedan participar y desarrollarse en todos los aspectos de la vida sin discriminación, barreras ni exclusiones, fortaleciendo la lucha por sus derechos civiles. Este enfoque reconoce la diversidad de las experiencias de las personas con discapacidad, evitando el planteamiento de enfoques homogeneizantes o paternalistas.

En definitiva, el Modelo Social de la Discapacidad se erige como un enfoque transformador que desafía la visión tradicional de la discapacidad y propone un camino hacia una sociedad más justa e inclusiva para todas las personas. Un paradigma donde la discapacidad no sea un obstáculo, sino una característica de la diversidad humana que enriquece y fortalece el tejido social.

2.4. Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva se posiciona como un principio fundamental que busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, sin distinción de sus características individuales, necesidades o condiciones, esto quiere decir que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, discapacidades, origen étnico, género o

cualquier otra diferencia, tengan acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones (Marchesi, Á., et. al, 2014). Este enfoque, en el contexto de la discapacidad, adquiere una relevancia aún mayor, ya que va más allá de la simple integración de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, abarcando un cambio de paradigma que reconoce la diversidad como un valor enriquecedor para el proceso de aprendizaje.

La educación inclusiva también implica una reevaluación de las políticas educativas tradicionales y la adopción de enfoques que aseguren que todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas para aprender y desarrollarse. Esto incluye la provisión de recursos y apoyos adecuados para estudiantes con discapacidades, la formación de docentes en prácticas inclusivas y la creación de currículos flexibles que puedan adaptarse a las necesidades diversas de los estudiantes. La inclusión en la educación no es simplemente un ideal ético, sino una práctica necesaria para construir sociedades más justas y equitativas. Es por ello que Marchesi, Á., et. al. (2014), afirmar que:

En países con grandes desigualdades, como los de América Latina, el acceso equitativo a una educación de calidad en la primera infancia es un factor crítico, porque las políticas de equidad que se están implementando no están logrando los resultados deseados en términos de reducir las desigualdades educativas, ya que los niños empiezan la educación obligatoria en condiciones muy desiguales (p. 30).

Es evidente que, la implementación de la educación inclusiva requiere un compromiso activo y trabajo multidimensional e interseccional por parte de todas las partes interesadas: gobiernos, instituciones educativas, docentes, estudiantes y la comunidad en general. Es necesario un cambio paradigmático que desafíe las actitudes y creencias tradicionales sobre la educación y la discapacidad.

En este contexto, los trabajadores sociales desempeñan un rol crucial en la promoción de la educación inclusiva. Colaboran estrechamente con escuelas, familias y comunidades para identificar y atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad.. Según Montoya, T. & Araujo, L. (2020): “En este espacio, la especificidad del quehacer de los profesionales —trabajadores y trabajadoras sociales— abarca distintos niveles de intervención, desde la orientación, gestión, organización, pasando por la investigación, diseño y evaluación de programas, hasta la educación social” (p. 113).

Así, el Trabajo Social participa de este enfoque a partir de intervenciones directas, asesoramiento y defensa, ayudando a crear entornos educativos accesibles y acogedores. Al abogar por políticas inclusivas y prácticas equitativas, así mismo, los profesionales de esta área contribuyen significativamente a la construcción de sistemas educativos más inclusivos y al bienestar de todos los estudiantes y su familia.

3. Marco Conceptual

a. Discapacidad

Es un concepto que se desarrolla con el tiempo. Desde un enfoque social, este concepto surge de la compleja interacción entre las personas que viven con ciertas deficiencias, así como de las barreras que surgen de actitudes, prejuicios y entornos que impiden que puedan participar plenamente y efectivamente en la sociedad. De esa manera, las personas con discapacidades no tienen las mismas oportunidades y condiciones que los demás. (ONU, 2006, p. 1)

b. Persona con Discapacidad

Según lo plasmado en el Artículo 2 de la Ley N° 29973 - Ley General de la Persona con Discapacidad, esta es definida como:

Aquella persona que tiene una o más deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente que, al interactuar con diversas barreras actitudinales y del entorno, no ejerza o pueda verse impedida en el ejercicio de sus derechos y su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás.

En el Perú y el resto de naciones se cuentan con instrumentos legales que sirven para garantizar la protección, promoción, salud, rehabilitación, trabajo, educación y equiparación de oportunidades a favor de las personas con discapacidad con la finalidad de promover su desarrollo pleno e integración social, económica y cultural.

c. Tipos de discapacidad

Según la clasificación de los tipos de discapacidad el Ministerio de Salud (MINSA, 2023), existen cuatro tipos de discapacidad clasificadas en el Perú, las cuales son las siguientes:

- **Discapacidad física:** Impide a una persona moverse o trasladarse normalmente.
- **Discapacidad sensorial:** Dificultades de forma parcial o completa al usar los sentidos.
- **Discapacidad mental:** Alteración en el comportamiento de la persona (trastornos, comportamiento adaptativo, etc.).
- **Discapacidad intelectual:** Limitaciones en las habilidades diarias que una persona aprende y utiliza para responder a diferentes situaciones en el día a día.

Cada grupo cuenta con sus características correspondientes según su tipo de discapacidad para poder clasificarlas dentro de cada tipo al cual corresponde su condición.

d. Niveles de gravedad de la discapacidad

Según el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS, 2023), los niveles de la gravedad son leve, moderado y severo. Según esta clasificación, las personas con discapacidad son catalogadas según la medida en que una persona con discapacidad depende de algún dispositivo, tecnología o de la ayuda de otra persona para realizar sus actividades diarias.

La diferencia del nivel leve y moderado con la discapacidad severa es que esta última generalmente requiere el apoyo o cuidados de una tercera persona. Esta clasificación será evaluada por el médico certificador, quién será el encargado de designar el nivel de dependencia que tiene persona siguiendo lo establecido por el Ministerio de Salud (MINSA) para posteriormente, el grado de discapacidad sea consignado en el certificado de discapacidad emitido por el médico certificador y un establecimiento de salud autorizado por el MINSA.

e. Cuidador de persona con discapacidad

El término "cuidador" se refiere a los familiares o personas encargadas de brindar asistencia y acompañamiento a las personas con discapacidad, con el propósito de mejorar su calidad de vida y facilitar su desarrollo en diversas áreas y etapas de su vida. Esta asistencia puede incluir apoyo emocional, físico, social y educativo, dependiendo de las necesidades particulares de la persona con discapacidad.

En el contexto de la presente investigación, el término "cuidador(es)" hace alusión específicamente a las madres/padres de estudiantes con discapacidad, quienes desempeñan un rol fundamental en el proceso educativo y en las actividades cotidianas de sus hijos. Estas madres no sólo supervisan las tareas escolares, sino que también asumen responsabilidades adicionales, como explicar los temas impartidos en clase y gestionar las actividades del hogar.

f. Educación virtual

La educación virtual es un sistema de enseñanza que utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para facilitar el aprendizaje desde cualquier lugar, sin necesidad de interacción presencial entre estudiantes y docentes. Este modelo permite a los estudiantes adquirir conocimientos a su propio ritmo, promoviendo un aprendizaje flexible y personalizado, donde el tiempo dedicado depende de cada individuo.

Además, la educación virtual fomenta el intercambio de ideas y conocimientos en espacios digitales, con el acompañamiento de un docente que actúa como facilitador del proceso educativo. Este enfoque suele incentivar la autonomía del estudiante, permitiéndole gestionar su aprendizaje de manera autodidacta, mientras recibe orientación para alcanzar los objetivos educativos establecidos (Mota, K., Concha, C., Muñoz, N., 2020).

g. Herramientas tecnológicas

Las herramientas tecnológicas son programas, aplicaciones o plataformas diseñadas para facilitar el acceso, procesamiento y gestión de información y/o comunicación en diversos contextos. Estas herramientas permiten optimizar actividades específicas y su selección depende de las necesidades y objetivos del usuario, promoviendo un uso eficiente y adaptado a distintos entornos.

h. Dispositivos tecnológicos

Los dispositivos tecnológicos son equipos o aparatos electrónicos diseñados para facilitar la interacción, el acceso a la información y la realización de actividades mediante la integración de software y hardware. Estos dispositivos, como computadoras, tabletas, celulares inteligentes, y otros similares, son herramientas

esenciales que permiten a los usuarios conectarse, comunicarse y desarrollar actividades en diversos entornos, adaptándose a las necesidades específicas de cada persona.

4. Marco Normativo

El marco normativo constituye el conjunto de disposiciones legales que respaldan y regulan los derechos de las personas con discapacidad, garantizando su inclusión en distintos ámbitos de la sociedad, como la educación, la salud y el empleo. En el caso de esta investigación, es esencial analizar las normativas nacionales e internacionales que promueven la igualdad de oportunidades y que buscan eliminar las barreras que enfrentan las personas con discapacidad.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad / Resolución Legislativa N° 29358 / Decreto Supremo N° 073-2007-RE

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo se adoptó por el Estado peruano en 2007, con el objetivo de fomentar, salvaguardar y garantizar el disfrute total de los derechos humanos de las personas con discapacidad, así como promover su integración total en la sociedad. Esta convención, que Perú ha ratificado, enfatiza la relevancia de erradicar los obstáculos físicos, sociales, económicos y culturales que restringen la total inclusión de las personas con discapacidad en todas las facetas de la vida.

El Artículo 9 de la Convención obliga a los Estados a garantizar la accesibilidad de las personas con discapacidad a entornos físicos, transporte, información, comunicación, tecnologías y servicios esenciales, mediante infraestructuras accesibles, información adaptada y la eliminación de barreras educativas y laborales. Esto implica establecer normativas claras y fiscalizar su cumplimiento para asegurar la inclusión.

El Artículo 24 enfatiza la importancia de proporcionar una educación inclusiva, accesible y de calidad en todos los niveles, desde la educación básica hasta la educación superior. Los Estados deben adoptar medidas adecuadas para asegurar que los sistemas educativos sean inclusivos, adaptando los métodos de enseñanza, los contenidos y los materiales, y promoviendo la participación activa de los estudiantes con discapacidad en el entorno educativo. Asimismo, deben capacitar a los docentes para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad.

Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad / Resolución Legislativa N° 27484 / Decreto Supremo N° 052-2001-RE

El Gobierno de Perú ratificó la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, asumiendo de manera oficial el compromiso de asegurar la inclusión total y la erradicación de toda forma de discriminación hacia los individuos con discapacidad. Este acuerdo busca garantizar que las personas con discapacidad gocen de los mismos derechos y libertades que cualquier otro individuo, bajo condiciones de igualdad, y se compromete a eliminar los obstáculos legales, sociales y estructurales que les dificulta participar de manera integral en la vida política, económica, social y cultural.

El Artículo III de esta Convención resalta que los Estados deben tomar medidas efectivas en diversas áreas, incluyendo la educación, para eliminar la discriminación y fomentar la integración de las personas con discapacidad en la sociedad. En relación con el ámbito educativo, se enfatiza la necesidad de garantizar el acceso igualitario a la educación, promoviendo la accesibilidad física y tecnológica en las instituciones educativas. Además, se subraya la importancia de desarrollar programas de sensibilización de la población y capacitación para el personal educativo, con el fin de erradicar estereotipos y prejuicios que puedan existir, asegurando un entorno inclusivo y accesible para los estudiantes con discapacidad.

Constitución Política del Perú

Promulgada en 1993, la Constitución Política del Perú es la norma fundamental que garantiza los derechos de todos los ciudadanos y regula el funcionamiento del Estado. En el ámbito educativo, asegura el acceso equitativo a una educación inclusiva, priorizando a las personas con discapacidad y destinando recursos para su desarrollo integral.

En el contexto de la presente investigación, se destacan los siguientes artículos:

Artículo 13. Establece que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana, reconociendo y garantizando la libertad de enseñanza. Este artículo también enfatiza el papel de los padres de familia como responsables de la educación de sus hijos, otorgándoles el derecho a escoger los centros educativos y a participar activamente en el proceso educativo.

Artículo 16. Establece que el sistema educativo es descentralizado y que el Estado coordina la política educativa, supervisa su calidad y garantiza su cumplimiento. Obliga al Estado a asegurar que nadie quede sin acceso a una educación adecuada por razones económicas o limitaciones físicas o mentales. Además, prioriza recursos del Presupuesto de la República para garantizar un acceso equitativo y construir un sistema inclusivo que integre plenamente a las personas con discapacidad.

Ley N.º 29973 - Ley General de la Persona con Discapacidad

La promulgación de esta legislación el 06 de diciembre del 2012 marcó un paso importante para garantizar los derechos de las personas con discapacidad en Perú. A través de ella, se busca asegurar que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación, participar activamente en la sociedad y vivir sin discriminación, promoviendo la igualdad de oportunidades y la eliminación de barreras sociales y físicas.

Artículo 8 - Derecho a la igualdad y no discriminación

Este artículo establece que las personas con discapacidad tienen el derecho a la igualdad ante la ley, garantizando que no sean discriminadas por su condición. Se considera discriminación cualquier acto que restrinja el ejercicio de derechos fundamentales, incluida la negación de ajustes razonables. Las medidas positivas dirigidas a promover la igualdad de facto no se consideran discriminatorias.

Artículo 35 - Derecho a la educación

Las personas con discapacidad tienen derecho a recibir una educación inclusiva de calidad, que responda a sus necesidades. El Ministerio de Educación es responsable de garantizar su matrícula en instituciones educativas públicas y privadas, y ninguna institución puede negar el acceso por motivos de discapacidad.

Artículo 36 - Accesibilidad a las instituciones educativas

El Ministerio de Educación y los gobiernos regionales deben garantizar la adecuación de la infraestructura, mobiliario y equipos en las instituciones educativas, así como la disponibilidad de materiales educativos accesibles. Además, se promueve la enseñanza del sistema braille, la lengua de señas, y otros medios de comunicación accesibles en el ámbito educativo.

Artículo 37 - Calidad del servicio educativo

Las instituciones educativas deben realizar adaptaciones metodológicas y curriculares necesarias para asegurar el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad. También es obligación de las autoridades educativas garantizar servicios de apoyo y formación continua del personal en cuestiones relacionadas con la discapacidad y los derechos de estas personas.

Ley N° 28044 - Ley General de Educación

La presente ley promulgada el 29 de julio de 2003, establece las bases normativas para garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. A continuación, se destacan los artículos más relevantes para el desarrollo de la presente investigación:

Artículo 3 - La educación como derecho

La educación es un derecho fundamental garantizado por el Estado, que asegura su universalización en la Educación Básica y su calidad integral. También reconoce la responsabilidad de la sociedad en contribuir al desarrollo educativo y participar en su fortalecimiento.

Artículo 8 - Principios de la educación

El sistema educativo peruano se rige por principios clave, como la ética, que promueve valores como la justicia y la responsabilidad; la equidad, que asegura igualdad de oportunidades; y la inclusión, que incorpora a grupos vulnerables, eliminando discriminaciones y desigualdades. Otros principios incluyen la calidad, la democracia, la interculturalidad, la conciencia ambiental, y la creatividad e innovación, todos orientados a construir un sistema educativo integral y respetuoso de la diversidad cultural y social.

Artículo 18 - Medidas de equidad

Se implementan políticas para reducir desigualdades educativas, como proyectos para poblaciones vulnerables, priorización de recursos en zonas excluidas y mecanismos para asegurar matrícula y permanencia en el sistema educativo. Además, se promueven programas inclusivos para estudiantes con necesidades especiales, alfabetización y becas, así como incentivos para maestros en zonas rurales o desfavorecidas.

Artículo 27 - La educación a distancia

Reconoce esta modalidad como una herramienta que complementa, refuerza o sustituye la educación presencial, facilitando el aprendizaje autónomo y ampliando la cobertura educativa mediante tecnologías. Es aplicable en todas las etapas del sistema educativo, adaptándose a las necesidades de los estudiantes.

Artículo 31 - Objetivos de la Educación Básica

Define la formación integral del estudiante en los aspectos físico, afectivo y cognitivo, preparándolo para la vida ciudadana, el ámbito laboral y el desarrollo del país. También fomenta aprendizajes en ciencias, humanidades, arte y tecnología, promoviendo el aprendizaje continuo y el uso adecuado de las nuevas tecnologías.

Decreto Supremo N.º 007-2021-MIMP

A través del Decreto Supremo N.º 007-2021-MIMP, se establece la Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030 (PNMDD) el 05 de junio de 2021. Esta política representa el primer esfuerzo integral en el Perú para abordar de manera articulada las necesidades y derechos de las personas con discapacidad en diversos ámbitos.

Dentro de sus siete objetivos prioritarios, destaca el Objetivo 4, que busca garantizar que las personas con discapacidad puedan desarrollar sus competencias en igualdad de oportunidades. Este objetivo promueve su acceso, participación, aprendizaje y culminación en los distintos niveles y modalidades educativas, eliminando barreras que dificultan su inclusión y fortaleciendo su desarrollo integral a lo largo de su trayectoria educativa.

CAPÍTULO V: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. Interpretación de resultados

En este apartado se presenta un análisis detallado de los resultados obtenidos a partir de las diecisiete (17) entrevistas realizadas a estudiantes con discapacidad y sus cuidadores de los distritos de El Agustino, Santa Anita y San Juan de Lurigancho, en Lima Este (Tabla 4). El propósito de estas entrevistas fue identificar las principales dificultades que los estudiantes enfrentaron en el contexto de la educación virtual durante la pandemia de la COVID-19. Los resultados obtenidos responden de manera clara y directa a los objetivos específicos establecidos para la investigación y se organizan en categorías y subcategorías que permiten una mejor comprensión de los hallazgos.

Mediante este análisis, se ofrece un panorama detallado y completo de las experiencias vividas por los estudiantes con discapacidad en el contexto de la educación virtual. Se destacan tanto las dificultades encontradas como las áreas en las que las instituciones educativas pueden mejorar para garantizar una educación más inclusiva y accesible.

1.1. Factores que han dificultado la educación virtual para estudiantes con discapacidad durante la pandemia de la COVID-19.

El primer objetivo específico de la investigación fue identificar los principales desafíos que los estudiantes con discapacidad enfrentaron en la modalidad de educación virtual. A través de las entrevistas, se identificaron obstáculos significativos relacionados con los factores personales, socioeconómicos y tecnológicos. Estos factores, a su vez, influyeron en la capacidad de los estudiantes para adaptarse al entorno virtual y acceder a los recursos educativos disponibles. Las características individuales de cada estudiante, como el tipo y grado de discapacidad, sumado a las condiciones económicas y las limitaciones tecnológicas de las familias, constituyen barreras importantes en su experiencia educativa.

- **“Mi experiencia en la virtualidad no fue nada buena, por eso dejé de estudiar”:
Impacto de los factores personales en el acceso a la educación virtual**

En relación con la experiencia personal de los estudiantes con discapacidad al estudiar de manera virtual, los testimonios revelan una diversidad de vivencias influenciadas principalmente por la tecnología disponible, el tipo de discapacidad y las condiciones

familiares. Para algunos, las dificultades fueron evidentes desde el inicio, especialmente debido a la falta de recursos tecnológicos adecuados. Una de las entrevistadas compartió:

"cuando no teníamos internet era difícil". (Entrevistado N°1, Santa Anita)

Lo que refleja que el acceso a un servicio esencial como el internet fue un obstáculo clave para muchos. A ello se sumó la carencia de equipos tecnológicos adecuados y la necesidad de compartir dispositivos entre varios miembros de la familia, lo que limitó la participación activa en las clases. Esta situación se evidencia en los testimonios de algunas madres entrevistadas, quienes relataron las dificultades que enfrentaron cuando varios hijos estudiaban al mismo tiempo. Una de ellas comentó:

"El detalle, como eran en casa, no había la tecnología completa, porque en mi caso eran cinco estudiantes. Cinco hijos. Entonces, la perjudicada, ¿quién era? María. La prioridad como padre, siempre la estábamos dando a los que está en secundaria". (Entrevistado N°1, Santa Anita).

Asimismo, una madre relató las dificultades que enfrentó al tener bajo su cuidado a sus hijos y a un sobrino adoptado por motivos de fuerza mayor. Ella expresó:

"Fue una experiencia no tan satisfactoria por la misma circunstancia de tener tres chicos a mi cargo, se tenían que compartir los dispositivos y todo ello, y el internet no era muy bueno. Lo misma situación tuvimos por esto de la APEC y las movilizaciones". (Entrevistado N° 13, San Juan de Lurigancho)

Los testimonios recogidos reflejan que, más allá de las limitaciones propias de la virtualidad, fueron las condiciones materiales y familiares las que marcaron una diferencia determinante en el acceso a la educación. La falta de dispositivos suficientes, el bajo nivel de conectividad y la necesidad de compartir los equipos entre varios hijos no solo afectaron la continuidad del aprendizaje, sino que también generaron tensiones adicionales en el hogar al tener que priorizar a unos estudiantes sobre otros. Estas experiencias ponen en evidencia la brecha digital que enfrentaron muchas familias durante la pandemia y cómo esta repercutió directamente en las oportunidades educativas de los estudiantes con discapacidad.

En contraste, algunos estudiantes lograron adaptarse de manera positiva a la modalidad virtual, encontrando ventajas en la flexibilidad que ofrecía. La posibilidad de aprender desde casa y gestionar su tiempo de manera más autónoma —destacando aspectos

como la comodidad de no tener que desplazarse o la facilidad para realizar las tareas— permitió que varios se sintieran más cómodos en este entorno. Por ejemplo, algunos de los entrevistados expresaron:

"me sentí bien, no me aburría". (Entrevistado N°3, Santa Anita)

"Sí, porque miraba a mis amigos en el celular, a la profesora, y no salía de casa".
(Entrevistado N° 6, El Agustino).

Estos testimonios sugieren que, en ciertos casos, la transición a la educación virtual no resultó tan desafiante puesto que percibían a esta modalidad como una opción cómoda y menos demandante, especialmente para aquellos con discapacidad leve o para quienes contaban con el apoyo adecuado en casa. La capacidad de adaptarse al nuevo formato, junto con un entorno familiar de respaldo, facilitó el proceso de aprendizaje y permitió una experiencia más satisfactoria. No obstante, en contraste, algunas entrevistadas compartieron sus experiencias completamente diferente, destacando las dificultades que enfrentaron:

"Se me dificultó un poco porque no entendía casi nada de matemáticas".
(Entrevistada N° 2, Santa Anita).

"Mi experiencia en la virtualidad no fue nada buena, por eso dejé de estudiar. Solo ingresaba a mis clases de lectoescritura". (Entrevistada N° 4, Santa Anita).

Este testimonio refleja cómo, para muchos estudiantes con discapacidad severa, la falta de apoyo directo y la dificultad para captar los contenidos en un formato virtual llevaron a una experiencia negativa. La incapacidad de recibir la atención necesaria y las dificultades para adaptarse a la modalidad virtual resultaron, en este caso, en el abandono de la educación, lo que evidencia una brecha importante en el acceso a un aprendizaje adecuado para estudiantes con mayores necesidades de apoyo.

En cuanto a la preferencia entre clases en línea y presenciales, la mayoría de los estudiantes y sus familias se inclinaron por la modalidad presencial, debido a la interacción directa con los profesores y compañeros. Por ejemplo, la madre de una entrevistada mencionó que:

"Me gustan más las clases presenciales porque tengo contacto con mis amigos y entiendo mejor" (Entrevistado N°1, Santa Anita).

Este sentimiento fue ampliamente compartido, con varios estudiantes y sus padres destacando cómo la presencia física facilita no solo el aprendizaje sino también la socialización, como el caso de una de las madres de un entrevistado, la cuál expresó lo siguiente:

“Las clases presenciales, por el contacto con sus compañeros, con el profesor y de esa manera obedece y capta mejor”. (Entrevistado N° 9, El Agustino)

Otra entrevistada compartió su experiencia sobre las clases virtuales, manifestando una clara preferencia por la modalidad presencial debido a las dificultades que enfrentaba en el entorno virtual:

“¡Presencial mil veces! Porque cuando es virtual o estoy en la computadora, no entiendo nada. Aunque vea la clase grabada y la repita, no entiendo y me quedo dormida”. (Entrevistada N° 4, Santa Anita).

Este testimonio resalta las barreras que algunos estudiantes encuentran al intentar aprender en línea, especialmente aquellos que no logran captar el contenido de la misma manera que en el aula presencial. La falta de interacción directa con el docente y la imposibilidad de aclarar dudas en tiempo real parecen haber incrementado la frustración de la entrevistada, quien no pudo aprovechar eficazmente las clases virtuales.

Sin embargo, también hubo quienes, debido a sus condiciones físicas, encontraron en la educación virtual una opción más accesible. Una de las entrevistadas manifestó que:

“Bueno, yo prefiero estudiar de manera virtual. Porque vivo en tercer piso y pues se me complica. Si viviera en un primer piso si prefiriese presencial porque entiendo las clases, mantengo contacto con mis amigos y porque los profesores me enseñan un poco más de conceptos”. (Entrevistado N°5, Santa Anita).

En este caso, la entrevistada percibe que su situación, caracterizada por la dificultad de bajar desde su cuarto hasta el primer piso, representa un esfuerzo considerable para sus padres, quienes son personas mayores. Este testimonio resalta cómo las barreras físicas, como la movilidad reducida, influyen directamente en la preferencia por una modalidad educativa u otra. Aunque la modalidad presencial podría haber sido más beneficiosa para su aprendizaje, la dificultad para desplazarse a las clases presenciales hizo que la educación virtual se presentara como una opción más conveniente y adecuada a sus circunstancias.

En cuanto a la adaptación a la educación virtual, la mayoría de los estudiantes con discapacidad mental intelectual o mental enfrentaron dificultades adicionales para comprender los contenidos digitales. Los participantes de las entrevistas, por ejemplo, mencionaron que:

“Influyó bastante porque no captaba mucho lo que decía la profesora. Para mí es como si no hubiese avanzado nada. Es más, yo creo que se han atrasado los chicos”. (Entrevistado N° 9, El Agustino)

“A veces cuando no lo sabía me temblaba el ojo y me daba cuenta de que yo no lo sabía, quería hacerlo pero me daba cólera, arrancaba y arrugaba mis hojas, no tenía paciencia”. (Entrevistado N° 4, Santa Anita)

Esto refleja cómo las barreras cognitivas y la falta de contacto directo con los profesores afectaron su capacidad para seguir el ritmo de las clases. Este último testimonio ilustra la frustración emocional de no poder comprender el contenido y la falta de apoyo inmediato durante las clases virtuales.

Por otro lado, un estudiante con discapacidad mental de grado leve señaló que su adaptación a la modalidad virtual fue más sencilla, indicando que no encontraron mayores dificultades en el proceso de aprendizaje. Un ejemplo de esto es el testimonio de un entrevistado:

“No influyó mi discapacidad, todo estuvo con normalidad”. (Entrevistado N°3, Santa Anita).

Esto pasa también en estudiantes con discapacidad física, los cuales expresaron lo siguiente:

“Sí estaba bien, no me influyó mucho. Llevaba mi clase más que nada echado por la comodidad”. (Entrevistado N° 8, Santa Anita)

Estos testimonios destacan que, en algunos casos, los estudiantes con discapacidad leve, o aquellos cuya condición no afecta directamente sus capacidades cognitivas, como en el caso de las discapacidades físicas, no enfrentaron tantas barreras en el aprendizaje virtual. De hecho, pudieron adaptarse con mayor facilidad y aprovechar la comodidad del entorno digital, lo que les permitió continuar su educación sin mayores inconvenientes.

Sin embargo, la modalidad virtual no resultó ser beneficiosa para el único entrevistado con discapacidad sensorial, quien enfrentó serias dificultades en su proceso de aprendizaje en línea. En este caso, su madre destacó las complicaciones surgidas debido a las barreras de comunicación, señalando:

"Sí, influyó bastante, sus profesores muchas veces no le entendían porque él se comunica con gestos, pero si no lo entienden y si no se pueden comunicar, ¿cómo va a aprender?" (Entrevistado N° 17, San Juan de Lurigancho).

Este testimonio pone de manifiesto los retos que enfrentan las personas con discapacidad sensorial, en este caso una discapacidad auditiva, en un entorno educativo virtual. Ni el estudiante ni los profesores sabían lengua de señas, lo que dificulta aún más la interacción y el aprendizaje. El estudiante solo podía comunicarse mediante gestos, lo que generaba una barrera significativa. Ante esta situación, la madre debía dedicar su tiempo completamente a apoyarlo, guiándose en las tareas y ayudándole a seguir las indicaciones. La falta de comprensión por parte de los docentes hizo que el aprendizaje fuera aún más complejo. Este ejemplo pone de manifiesto cómo la modalidad virtual no estuvo preparada para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidades sensoriales, evidenciando la falta de accesibilidad educativa y apoyo adecuado en este formato.

En cuanto a la motivación y el bienestar emocional durante las clases virtuales, los testimonios reflejan cómo la falta de interacción directa con compañeros y profesores, junto con el cambio abrupto de modalidad, afectaron profundamente el estado de ánimo y la participación de los estudiantes. La modalidad virtual, al eliminar la interacción cara a cara, incrementó la sensación de desconexión y soledad entre muchos de ellos. Una de las entrevistadas expresó:

"Bueno, para algunas veces me sentía un poquito triste. Estar encerrada, todo nos afectó en nuestro estado de ánimo". (Entrevistada N° 5, Santa Anita).

Este testimonio pone en evidencia cómo el confinamiento y el cambio a la modalidad virtual generaron un impacto negativo no solo en la motivación, sino también en la salud emocional de los estudiantes. La falta de contacto físico con amigos y la ausencia de la dinámica habitual de las clases presenciales contribuyeron a que muchos se sintieran aislados y desanimados, afectando su disposición hacia el aprendizaje y su bienestar general.

Por otro lado, otro testimonio subraya las dificultades de comprensión y el impacto en la participación de un estudiante que, a pesar de contar con el apoyo constante de su familia, no logró adaptarse fácilmente a la modalidad virtual, evidenciando cómo este cambio afectó su proceso de aprendizaje. La entrevistada destacó:

"Fue difícil, así como le digo, como que no le gustaba, no entendía cómo debe de ser. Siempre con la ayuda de nosotros. Ni siquiera lo entendía, creo, a veces" (Entrevistada N° 11, San Juan de Lurigancho).

Este relato ilustra claramente cómo la falta de comprensión, sumada a la necesidad de asistencia continua por parte de los familiares, dificulta el proceso educativo. La modalidad virtual, al no contar con la interacción directa y el apoyo inmediato que ofrece la modalidad presencial, afectó no solo la motivación, sino también la capacidad del estudiante para adaptarse a este nuevo formato.

En los casos de algunos estudiantes con discapacidad severa, el desinterés fue aún mayor a comparación de los que tienen discapacidad leve o moderada. La madre de una entrevistada, al explicar su falta de motivación, afirmó que:

"De por sí no quería ingresar a clases, tenía flojera y al no entender, no entendía las clases, sólo aprendía y hacía otra cosa, sólo miraba la pantalla y nada más, se distraía con facilidad". (Entrevistado N°14, San Juan de Lurigancho).

Esto subraya cómo la falta de interacción social y el contacto visual afectaron su participación, lo que se suma a la limitación de los medios digitales para fomentar la motivación. Finalmente, algunas madres resaltaron que el apoyo docente en línea, aunque adaptado a las necesidades de su hijo, fue esencial para mantener la motivación:

"Sí se sentía motivado porque el profesor mandaba un audio antes de que entremos a clase. Mandaba un audio, vamos a estar a tal hora y tal hora. El profesor les hablaba, les conversaba "¿cómo estás? ¿Qué has hecho? ¿Qué has almorzado?" y responden. Y así participaba. Esa es la motivación que tiene que dar el profesor. Por suerte fue un profesor preparado para estudiantes con discapacidad. Porque los profesores que llevan a un niño a su salón con discapacidad no hacen eso". (Entrevistado N° 12, San Juan de Lurigancho)

Sin embargo, también reconocieron las dificultades inherentes a la virtualidad, especialmente cuando los estudiantes no tenían el entorno adecuado para participar activamente. Aunque algunos estudiantes con discapacidad lograron adaptarse y mantener su motivación durante las clases virtuales, la mayoría enfrentó dificultades significativas debido a la falta de interacción, el aislamiento social y las barreras tecnológicas. Estos factores impactan tanto la motivación como la participación en las clases, haciendo que la experiencia educativa fuera menos efectiva que la modalidad presencial. Las intervenciones de los familiares y los ajustes realizados por los profesores desempeñan un papel clave en la adaptación y el mantenimiento de la motivación de los estudiantes durante este periodo.

- **“Vivíamos del día a día, y de un momento a otro nos manda a casa”: El impacto de los factores socioeconómicos en la educación virtual durante la pandemia**

En relación con el apoyo familiar y las condiciones de convivencia, los testimonios evidencian la importancia del núcleo familiar como principal soporte para los estudiantes con discapacidad durante la educación virtual. La mayoría de los entrevistados vivían con al menos cuatro miembros en sus hogares, lo cual, aunque les ofrecía oportunidades para recibir ayuda, también presentaba desafíos en cuanto a la distribución de responsabilidades. Una madre señaló que el apoyo era fundamental para asegurar la continuidad educativa:

“En casa somos cinco personas, mi esposo, yo y mis tres hijos. Todos le ayudamos en sus clases, más que nada yo y luego su hermano mayor también, nosotros nos turnábamos”. (Entrevistado N° 16, San Juan de Lurigancho).

Este acompañamiento, sin embargo, no siempre fue suficiente para superar las barreras del aprendizaje virtual. Otro ejemplo lo encontramos en el testimonio de una madre que comentó:

“Somos tres, con mi suegra cuatro. Yo estaba con él apoyándolo, hablándole, pero no aprendió mucho. Como le comenté, no estuve conforme porque no aprendió mucho. Yo a veces le hacía hacer tareas”. (Entrevistado N° 6, El Agustino).

En situaciones más adversas, como la de uno de los entrevistados, el entorno emocional desempeñó un papel crucial. Antes de mudarse a Lima, vivió en un contexto marcado por la violencia familiar. Su padre, a quien describe como una persona alcohólica y mujeriego, maltrataba a su madre, y en varias ocasiones él presencié estos actos de violencia,

lo que le generaba una sensación de impotencia. A pesar de este difícil entorno, siempre contó con el apoyo de su madre para su desarrollo educativo:

“Vivo con mi mamá, yo y mi hermanito. Mi mamá, ella me ayudaba a hacer también tareas, a veces me ayudaba también para enviar y para poder expresarme también así. A veces el profesor nos lo decía para hablar así en el micro, para poder hablar y no necesitaba para poder expresarme. Porque yo tenía temor de expresarme con las personas”. (Entrevistado N° 8, Santa Anita)

Cuando su madre decidió mudarse a Lima, consiguió una nueva pareja con quien tuvo al hermano menor del entrevistado. Este encontró en su padrastro un importante apoyo, quien se convirtió en un referente positivo para su educación y desarrollo personal. Lamentablemente, el padrastro falleció en un accidente de trabajo. Sin embargo, el entrevistado recordó cómo su padrastro lo apoyó en su proceso educativo, y expresó lo siguiente:

“Él me enseñó y ayudó en mis clases, me aconsejaba para el futuro, me trataba bien y siempre los apoyaba” (Entrevistado 8, Santa Anita).

Otro caso relevante es el de una entrevistada que vivió en un albergue durante la pandemia, compartiendo espacio con ocho niñas y solo dos computadoras, lo que limitaba su acceso a las clases virtuales. Aunque las tutoras trataban de apoyarla, ella percibía una falta de paciencia por parte de ellas y sentía que no comprenden sus necesidades:

“La tutora me ayudaba para mis clases, pero a la vez ella se da cuenta que yo no era inteligente y sentía que ella se estresaba. A veces sentía que no tenían paciencia conmigo”. (Entrevistada N° 4, Santa Anita).

Este testimonio resalta cómo la falta de recursos adecuados y el acompañamiento personalizado en entornos colectivos afectan negativamente el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Cabe destacar que la entrevistada vive actualmente con su tía, quien recibió la potestad para su cuidado debido a que la madre de la entrevistada tiene discapacidad intelectual severa.

Por otro lado, en hogares más grandes, las responsabilidades adicionales complican el tiempo dedicado a los estudiantes con discapacidad. Una madre relató cómo las demandas familiares limitaban su capacidad de apoyo:

“A veces yo tenía que atender a mis papitos que también están bajo mi responsabilidad. Y eso es una carga mayor, son personas vulnerables, mi mamita está postrada, entonces para mí era un poco dificultoso”. (Entrevistado N° 13, San Juan de Lurigancho).

Estos resultados reflejan que el entorno familiar desempeñó un papel fundamental en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad durante la virtualidad. Sin embargo, las condiciones económicas, emocionales y organizativas del hogar impactaron significativamente en el nivel de apoyo brindado.

Las responsabilidades domésticas desempeñaron un rol significativo en la vida de los estudiantes con discapacidad durante la educación virtual, aunque su impacto en el desempeño académico varió según el caso. En varias entrevistas, los participantes indicaron que las actividades del hogar no afectaron directamente sus estudios, gracias a una adecuada organización. Algunos de los entrevistados señalaron lo siguiente:

“Tender mi cama o ayudar con cosas así. Y durante las clases virtuales también realizaban esas actividades pero no se cruzaban con mis clases”. (Entrevistado 8, Santa Anita).

“Sí, la limpieza de mi cuarto. No interrumpió mis clases, todo estaba bien.” (Entrevistado 3, Santa Anita).

Algunos estudiantes tenían tareas específicas que podían cumplir sin interferir en sus clases. Por ejemplo, una madre comentó que su hijo ayudaba en actividades básicas:

“Él es responsable de arreglar su cuarto. Él tiende su cama, él me dobla su ropa, me arregla sus juguetes. Es su deber, como yo siempre le digo”. (Entrevistado N° 7, El Agustino).

Otros indicaron que las responsabilidades eran ligeras y no cruzaban con los horarios escolares:

“Le gusta tender las camas y le gusta doblar la ropa, eso es lo que hace ella, pero no chocaban con sus clases.” (Entrevistado N° 10, San Juan de Lurigancho).

No obstante, hubo casos en los que las responsabilidades del hogar sí generaron interrupciones. Una madre señaló que las tareas domésticas interferían con las clases de su hijo:

“Se le designaba cosas simples, le decía “ya, esa taza” “límpiame la mesa” “tiéndeme la cama”, pero claro que no puede, no puede. Porque, en el momento que uno está cocinando y él me está ayudando, la profesora decía “a las 10 o 12 vamos a empezar la clase, atentos”. Entonces dejábamos de hacer, o nos levantamos más temprano para dejar avanzadas las cosas.” (Entrevistado N° 6, El Agustino).

En otro caso, la dinámica familiar afectó el acceso a las clases, ya que las prioridades estaban divididas entre los miembros de la familia:

Yo a él desde muy pequeño le enseñé que las cosas que uno hace son pensando en el futuro. Le digo, cuando yo no esté o tu papá no esté, tú tienes que saber las cosas porque yo no siempre voy a estar. Y muchas veces chocaba con sus clases, y cuando se cruzaban las cosas le afectaba bastante”. (Entrevistado N° 13, San Juan de Lurigancho).

Un testimonio destaca cómo, en situaciones más complejas, las actividades del hogar se vieron limitadas por la salud emocional de los estudiantes. La madre de una entrevistada explicó que su hija tenía dificultades para asumir responsabilidades debido a su estado psicológico:

“Ella ha tenido muchas dificultades como para tener las responsabilidades. Porque al menor motivo ella se ponía a llorar o empezaba a rechinar los dientes. Entonces ella para darle responsabilidad es muy difícil..” (Entrevistado N° 15, San Juan de Lurigancho).

Este caso refleja cómo los factores emocionales también influyen en la participación en tareas del hogar y en el desempeño académico. Por último, algunas familias implementaron estrategias efectivas para garantizar que las tareas domésticas no afectarán el aprendizaje. Una madre comentó que organizaban las actividades para después de las clases, señalando:

“Dejábamos esa actividad hasta que terminara sus clases” (Entrevistado 9, El Agustino).

Esto subraya la importancia de la planificación para evitar conflictos entre las responsabilidades del hogar y el acceso a la educación.

En general, las entrevistas revelaron que las responsabilidades domésticas impactaron de manera diversa en los estudiantes con discapacidad. Mientras que en muchos casos se manejaron adecuadamente, otros enfrentaron interrupciones o desafíos más complejos relacionados con la carga emocional y las dinámicas familiares. Así mismo, identificaron diferencias en las responsabilidades asumidas por género, con las mujeres realizando quehaceres más complejos relacionados al hogar, mientras que a los hombres se enfocan en tareas más personales. Estas dinámicas reflejan la persistencia de roles tradicionales y su impacto en la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad.

La facilidad de comunicación con profesores y compañeros durante las clases virtuales fue diversa entre los estudiantes entrevistados. Algunos mencionaron que lograron establecer contacto con relativa facilidad, ya sea por mensajes o a través de plataformas de vídeo, mientras que otros enfrentaron desafíos significativos debido a diversas limitaciones, como falta de habilidades tecnológicas o dificultades personales.

Una estudiante mencionó que la comunicación con los profesores y/o compañeros se facilitaba mediante mensajes para aclarar dudas:

“Bueno, con algunos profesores, sí. Porque de algunos tenían su número y de algunos no, los profesores normalmente me respondían al día siguiente. Y con mis compañeros nos comunicamos mediante una reunión de Zoom.” (Entrevistado 1, Santa Anita).

Otro estudiante también destacó la interacción con los profesores a través de plataformas de videoconferencia como es el Zoom o el Google Meet, aunque su comunicación con los compañeros era limitada:

“Sí, con mis profesores, hacíamos la clase por Zoom ... Con mis amigos, no me comunicaba mucho con ellos” (Entrevistado N° 3, Santa Anita).

“Sí, prendía el micro con facilidad para preguntar o responder algo al profesor. Igual entre compañeros nos comunicamos por el Zoom” (Entrevistado N° 12, San Juan de Lurigancho).

Por otro lado, algunos enfrentan mayores dificultades para expresar dudas. Un caso particular fue el de un estudiante que no solía comunicar sus preguntas a sus profesores y se frustraba:

“En caso de dudas, él no las expresa a su profesor. Lo único que hacía era sentirse frustrado” (Entrevistado 6, El Agustino).

Este testimonio refleja cómo la falta de comunicación efectiva se debió a factores como la timidez y la dificultad para interactuar en un entorno digital. En ciertos casos, la falta de habilidades tecnológicas o sociales complicó aún más la comunicación. Una entrevistada mencionó que no sabía cómo utilizar los dispositivos ni herramientas tecnológicas, lo que la llevó a sentirse frustrada:

“No era fácil comunicarse con los profesores o compañeros porque no sabía utilizar los dispositivos” (Entrevistado N° 4, Santa Anita).

En estos casos, los estudiantes dependían del apoyo de sus padres o cuidadores para facilitar la comunicación, como se reflejó en el testimonio de una madre:

“Era difícil porque él no podía tener comunicación directa con el profesor, si bien intervenía con gestos o balbuceos, muchas veces yo tenía que preguntar al profesor porque una como madre ya entiende lo que quiere su hijo”. (Entrevistado N° 17, San Juan de Lurigancho).

Por otro lado, algunos estudiantes lograron adaptarse con mayor facilidad a las herramientas tecnológicas. Un ejemplo es el caso de un estudiante que mostró mayor autonomía al utilizar los dispositivos:

“Sí, él sí prende el micro y habla con facilidad” (Entrevistado N° 12, San Juan de Lurigancho).

Las dificultades también incluyeron problemas metodológicos que afectaron la comunicación. Una madre comentó sobre las adaptaciones complejas que realizaba el profesor, lo que dificulta la comprensión de las indicaciones:

“El profesor hacía adaptaciones muy largas, conceptos muy largos, pero que a veces ni yo lo entendía”. (Entrevistado N° 15, San Juan de Lurigancho).

En relación con la percepción de rechazo y discriminación, las experiencias fueron variadas. Algunos estudiantes mencionaron que nunca se sintieron rechazados, destacando la actitud de sus amigos como positiva:

“No, mis amigos me han ayudado a veces” (Entrevistado N° 3, Santa Anita).

Otros, sin embargo, señalaron que experimentaron actitudes discriminatorias. Una madre compartió que su hija fue separada de sus compañeros debido a su ritmo de aprendizaje, lo que generó una sensación de exclusión:

“Sentí un poco de rechazo cuando se le separó de clases, pero entendí porqué mi hija no avanza al ritmo que un niño regular”. (Entrevistado N° 9, El Agustino).

En algunos casos, las experiencias de discriminación fueron acompañadas de actitudes negativas y/o sobreprotectoras por parte de los profesores, lo que generó incomodidad en los estudiantes y sus familias. Unas madres expresaron lo siguiente:

“En relación a los profesores, no, nunca ha habido rechazo ni insulto, ni algo que lo haga sentir mal. Al contrario, mucho lo sobreprotegen” (Entrevistado N° 7, El Agustino).

“Sí, porque hubo un momento donde a mi hijo lo cambiaron con un profesor que avanzaba, pero no a su ritmo y lo excluía, lo excluyó por un momento, por gran parte de su clase lo excluyó y bueno, mi hijo no avanzaba”. (Entrevistado N° 14, San Juan de Lurigancho).

Estos resultados muestran una variedad de experiencias en relación con la comunicación en el contexto de la educación virtual. Mientras algunos estudiantes pudieron establecer contacto con sus profesores y compañeros sin dificultades, otros enfrentaron barreras tecnológicas, sociales y metodológicas que afectaron su capacidad para interactuar de manera efectiva. Asimismo, la percepción de rechazo y discriminación varió, con algunos casos de exclusión tanto en el ámbito virtual como presencial, lo que resalta la importancia de fortalecer la formación de docentes y la implementación de estrategias inclusivas para garantizar una experiencia educativa equitativa para todos los estudiantes.

En relación a las dificultades económicas fueron una de las barreras más significativas que enfrentaron los estudiantes con discapacidad para participar en las clases virtuales. Muchos de los entrevistados indicaron que los gastos relacionados con el acceso a

internet y la compra de dispositivos tecnológicos fueron una preocupación constante. En varias entrevistas, los padres mencionaron que tuvieron que hacer esfuerzos extraordinarios para adquirir computadoras o mejorar la conectividad en sus hogares. Un entrevistado relató cómo, debido a la necesidad de que todos los miembros de la familia se conectaran a clases y trabajos virtuales, se vio obligado a comprar una computadora adicional, sacrificando otros gastos:

“Bueno, eso sí en verdad fue difícil. El tema era, bueno, él, mi hija y yo teníamos que estar en virtual, compartimos el celular y yo tenía una computadora en ese momento. Me vi obligado, pues, a tener que comprar una más. Bueno, tuvimos que hacer el esfuerzo y comprarlo, pues, pero fue un esfuerzo, en verdad. Lo que jugó a favor, digamos, hubo algunos gastos que no se llegaron a hacer; por ejemplo, yo usualmente almorzaba en el trabajo. Ajá. Había un gasto que ya no lo hacía, no era tampoco, pues, un ahorro grande, ¿no?” (Entrevistado N° 3, El Agustino).

Este testimonio refleja el esfuerzo considerable que hicieron las familias para garantizar que sus hijos pudieran seguir participando en las clases virtuales, sacrificando otros aspectos de su vida cotidiana. Además de la compra de dispositivos, otro factor económico crítico fue el acceso al internet. En varios casos, los entrevistados mencionaron que el costo del acceso a internet fue un desafío, ya que muchas familias sólo podían hacer recargas limitadas. Algunas madres expresaron:

“Con respecto al internet, si tuve complicaciones, porque entonces solamente tenía internet en mi celular y afectan a las clases de Cielo porque en el Zoom se gasta muchos megas”. (Entrevistada N° 9, El Agustino)

“Nosotros no teníamos internet, se recargaba 5 soles y ya duraba cierto tiempo”. (Entrevistado N° 10, San Juan de Lurigancho)

Lo que pone de manifiesto cómo las restricciones económicas limitaron la posibilidad de tener una conexión estable para el estudio. Para algunas familias, el acceso a internet era limitado a través de sus teléfonos móviles, lo que afectaba la calidad de las clases virtuales, especialmente cuando se requerían videollamadas o la descarga de materiales.

Por otro lado, algunas familias indicaron que recibieron ayuda económica de programas gubernamentales, lo que les permitió sobrellevar las dificultades económicas durante la pandemia. Un ejemplo de ello es el Programa Contigo, que proporcionó un apoyo

económico crucial para la compra de alimentos y/o necesidades básicas que se deban cubrir en ese momento.

“Ese bono de 300 soles cada dos meses es exclusivamente para su medicamento. Porque ella siempre está a veces mal y entonces para eso lo utilizo”. (Entrevistado N° 11, San Juan de Lurigancho).

“Las del programa Contigo más que nada, pero lo utilizamos principalmente para los alimentos” (Entrevistado N° 17, San Juan de Lurigancho).

Este apoyo fue esencial para cubrir las necesidades básicas durante la crisis económica derivada de la pandemia. En otros casos, la ayuda en especie, como la entrega de víveres, fue fundamental para la subsistencia de las familias, especialmente en contextos de vulnerabilidad:

“La municipalidad en pandemia nos apoyó con víveres. Nos ayudó bastante. Porque llegaba y no daban, venían y nos entregaban, buscaba ella y decía, toma”. (Entrevistada N° 1, Santa Anita).

“No, económico no, pero sí de víveres. Había programas que como Nicolás, por sus mismos chequeos que ha tenido en el Almenara por el EsSalud, yo ni sabía. Me llamaban, señora del programa tal, no sé, unos nombres así, que acá mismo fue que yo venía. Ese apoyo de víveres por lo menos en la alimentación es primordial para los cuaquers, la buena alimentación porque era control de anemia”. (Entrevistado N° 7, El Agustino).

La entrega de víveres no sólo alivió la presión económica, sino que también permitió que los estudiantes pudieran concentrarse en sus estudios sin la preocupación constante por la falta de alimentos.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos y apoyos, algunas familias no recibieron ninguna ayuda económica para hacer frente a la educación virtual. Esto resalta la desigualdad en el acceso a recursos durante la pandemia, ya que algunas familias pudieron gestionar sus necesidades a través de su esfuerzo personal, mientras que otras enfrentaron serias dificultades.

“No, nunca nos consideraron”. (Entrevistado N° 3, Santa Anita)

"No, nunca recibió bono o algún tipo de ayuda" (Entrevistado 12, San Juan de Lurigancho).

Los testimonios expuestos reflejan cómo muchas familias se vieron obligadas a subsistir con recursos limitados, sin el apoyo necesario para garantizar el acceso a una educación de calidad. Las dificultades económicas constituyeron una barrera significativa para las familias de estudiantes con discapacidad durante la pandemia. El acceso a dispositivos tecnológicos e internet fue uno de los mayores desafíos para asegurar la participación en las clases virtuales. Sin embargo, programas gubernamentales como el Programa Contigo jugaron un papel crucial al proporcionar apoyo económico, lo que permitió a algunas familias superar estas barreras. A pesar de esto, la mayoría de los entrevistados no recibieron ningún tipo de apoyo económico, ni siquiera a través de programas como el mencionado.

- **“Ni mi hija ni yo sabíamos usarlo, teníamos una vecina al frente y le tenía que molestar y preguntarle cómo era el manejo del celular”: Barreras tecnológicas en el acceso a la educación virtual para estudiantes con discapacidad"**

En relación con los dispositivos utilizados para las clases virtuales, los testimonios evidencian una fuerte dependencia de los celulares como principal herramienta de conexión. Esta situación refleja las limitaciones tecnológicas de muchas familias, quienes se vieron obligadas a utilizar dispositivos no ideales para el aprendizaje. Por ejemplo, una madre relató:

“Celular, Solamente celular.” (Entrevistado N° 5, Santa Anita)

"Únicamente el celular" (Entrevistado 16, San Juan de Lurigancho).

Aunque este dispositivo cumplió su función básica, su tamaño y limitaciones tecnológicas afectaron la experiencia educativa. Por otro lado, algunos estudiantes contaron con laptops, computadora o tablet que facilitaron su conexión, como es el caso de algunos entrevistados, quienes confirmaron que:

“En computadora. Sí, sí tengo cámara y micro”. (Entrevistado N° 7, El Agustino)

“No teníamos celular, ni nada. Use una Tablet que me dio el Estado”. (Entrevistado N° 8, Santa Anita)

“Para las clases virtuales utilizamos la laptop”. (Entrevistado N° 14, San Juan de Lurigancho)

Sin embargo, los casos en que los dispositivos eran compartidos, como en el caso de Lucero, quien utilizaba computadoras del albergue, ilustran cómo la falta de acceso individual a equipos adecuados dificulta aún más su participación en las clases virtuales. La competencia por el uso de estos dispositivos, especialmente cuando eran limitados en cantidad y calidad, generaba situaciones de estrés y frustración:

“Como solo eran dos computadoras y éramos ocho niñas, nos turnábamos”. (Entrevistado N° 4, Santa Anita)

“Con su hermana, los dos compartían. Se complicó porque eran clases diferentes y siempre se cruzaban los horarios. Uno tenía que entrar por Zoom y otro por Meet, pero mayormente hemos entrado por Zoom. Mi hija me decía, tú vas a entrar en tu laptop, porque Gino no veía nada por el celular y yo tenía que estar ahí con él”. (Entrevistado N° 12, San Juan de Lurigancho).

Este testimonio refleja cómo las restricciones tecnológicas impactan negativamente en el acceso equitativo a la educación virtual. Además, pone en evidencia la doble carga que enfrentan muchas familias, quienes no solo deben gestionar las necesidades educativas de varios hijos, sino que también deben adaptarse a situaciones de escasez de recursos, lo cual afecta la calidad y continuidad del proceso de aprendizaje.

Respecto al funcionamiento de los dispositivos y la calidad del internet, las dificultades técnicas fueron recurrentes, con problemas que incluían señal inestable, bajo rendimiento de los equipos y la necesidad de compartir recursos de internet.

“A veces se lajeaba, se paraba las clases. Porque como a nosotros el internet no era directo, sino era compartido”. (Entrevistado N° 1, Santa Anita).

“El internet muchas veces fallaba y por eso teníamos que apagar y volver a prender los dispositivos y eso demora, luego volvernos a conectar a la clase, pedirle permiso a la profesora para que nos deje entrar”. (Entrevistado N° 13, San Juan de Lurigancho)

Estos problemas afectaron el ritmo y la continuidad de las clases, generando cierto grado de dificultad y poca comprensión de las clases por parte de los estudiantes como de sus

familias. En otros casos, la escasez de dispositivos llevó a priorizar las necesidades de otros miembros de la familia generó situaciones en las que los estudiantes con discapacidad quedaron en segundo plano, como se expresa en los siguientes testimonios:

“Mi hijo con discapacidad se veía perjudicado al compartir los dispositivos con sus hermanos mayores o su primo que vive con ellos. Muchas veces me veía obligada a darle prioridad a mis hijos o a mi sobrino para que avancen con sus clases y a mi hijo con discapacidad lo dejaba para el final.” (Entrevistado 13, San Juan de Lurigancho).

“Me vi obligada a priorizar las clases de mi hijo menor que no tiene discapacidad.” (Entrevistado N° 17, San Juan de Lurigancho).

Estos testimonios resaltan cómo las limitaciones de recursos, particularmente en cuanto a dispositivos tecnológicos, llevaron a que los estudiantes con discapacidad fueran los más afectados en el acceso a la educación virtual. La competencia por el uso de equipos, sumada a la necesidad de priorizar las clases de otros hijos o familiares, profundizó las desigualdades en el acceso a la educación.

En cuanto al manejo de las herramientas tecnológicas, las respuestas reflejaron una diversidad de experiencias. Algunos estudiantes lograron adaptarse y aprender a usar dispositivos y aplicaciones con relativa facilidad. Algunos de los entrevistados, por ejemplo, mencionaron que:

“En un inicio fue un poco difícil, pero aprendí rápido.” (Entrevistado N° 2, Santa Anita)

Sin embargo, otros enfrentaron mayores dificultades y dependieron del apoyo de sus familias, tutores y hasta en algunos casos de algún miembro extrafamiliar para ingresar a las plataformas virtuales.

“Yo tenía que ayudarle porque por su propia cuenta no podía conectarse.” (Entrevistado N° 6, El Agustino).

“No sabía, era difícil. Cuando tenía que hacer algo llamaba a mi tutora y ella me ayudaba.” (Entrevistado 4, Santa Anita).

“No, mi hija no sabía. Yo tampoco sabía, ni como para ayudarle. Nosotros teníamos una vecina al frente y le tenía que molestar y preguntarle cómo era el manejo del celular.” (Entrevistado N° 15, San Juan de Lurigancho)

La falta de habilidades tecnológicas y la limitada capacidad de los estudiantes para navegar por las plataformas virtuales crearon una dependencia directa del apoyo familiar y de figuras externas, como tutores o vecinos. La situación resalta la brecha tecnológica y educativa que enfrentaron muchas familias, donde incluso el acceso a la información básica sobre el uso de dispositivos se convirtió en un desafío adicional.

Finalmente, en relación con el apoyo institucional, la mayoría de los entrevistados indicó no haber recibido herramientas tecnológicas de sus centros educativos o de entidades externas, lo que agravó la brecha tecnológica. La respuesta predominante en más de trece entrevistado fue un rotundo “No”, por ejemplo, la mamá de un entrevistado mencionó:

“No, nunca, no hubo, no nos prestaron o brindaron ningún dispositivo”.
(Entrevistado N° 14, San Juan de Lurigancho)

Por otro lado, una madre mencionó que existía la posibilidad de acceder a una herramienta tecnológica proporcionada por la institución educativa, pero el costo era muy alto para su situación económica en el contexto de la pandemia, lo que le impidió optar por esa opción.

“La institución, como era particular, había, creo que habían adquirido una especie de pequeñas tablets, algo así. Pero tenía un costo alto. Y no lo pude adquirir porque no podía pagarlo”. (Entrevistado N° 9, El Agustino)

Sin embargo, hubo algunas excepciones notables en este proceso. Uno de los entrevistados recibió una tablet como parte de una respuesta gubernamental ante la emergencia sanitaria del COVID-19. El alumno relató lo siguiente:

“La tablet que utilicé fue proporcionada por un programa del Estado peruano”.
(Entrevistado 8, Santa Anita).

De igual manera, una entrevistada hizo uso de las herramientas tecnológicas proporcionadas por el albergue en el que se encontraba durante la pandemia. Aunque solo se le asignaron dos computadoras para ocho niñas, pudo beneficiarse de este recurso. Ella comentó:

“Utilice las computadoras de mi hogar”. (Entrevistada N° 4, Santa Anita)

Estos factores tecnológicos presentan desafíos considerables para la educación virtual de los estudiantes con discapacidad. La dependencia de los celulares como única herramienta de conexión, sumada a los constantes problemas de conectividad a internet, complicó aún más su participación en las clases virtuales. Además, la falta de habilidades tecnológicas, tanto en los estudiantes como en algunos de sus familiares, exacerbó las dificultades. A esto se sumó el limitado apoyo institucional, ya que en muchos casos las instituciones educativas no pudieron ofrecer los recursos necesarios, como dispositivos adecuados o formación para manejar las plataformas virtuales.

1.2. Estrategias implementadas por las diferentes instituciones educativas en las que estudiaron los estudiantes con discapacidad de distritos de Lima Este durante la pandemia de la COVID-19.

El segundo objetivo específico se centró en conocer las estrategias implementadas por las instituciones educativas para apoyar a los estudiantes con discapacidad durante la modalidad virtual. En este contexto, el análisis abarca las estrategias institucionales desde la experiencia directa de los estudiantes, dividiéndolas en dos aspectos clave: las acciones y el seguimiento brindado a los estudiantes por las diferentes instituciones educativas y, finalmente, las sugerencias planteadas por los entrevistados para mejorar el acceso y la calidad de la educación virtual para las personas con discapacidad.

- **“Sus profesores muchas veces no le entendían porque él se comunica con gestos, pero si no lo entienden, ¿cómo va a aprender?”: Desafíos en la adaptación del entorno escolar para estudiantes con discapacidad durante la educación virtual**

En relación con las estrategias implementadas por las instituciones educativas para facilitar la educación virtual de los estudiantes con discapacidad, los testimonios reflejan una variedad de respuestas, destacando tanto los esfuerzos como las limitaciones de las escuelas. Muchos de los entrevistados reportaron que las clases virtuales no se adaptaron suficientemente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, lo que afectó su capacidad para acceder a los contenidos de manera efectiva.

En el caso de algunos estudiantes, el apoyo técnico fue inexistente por parte de los colegios resultó ser un obstáculo considerable. Una estudiante comentó:

“Solo una profesora tuvo la molestia de enseñarnos porque se sentía comprometida con el salón, pero fue iniciativa de ella misma. Los profesores tienen que ver la captación de sus niños y explicar a los padres de familia, porque son fundamentales para la captación de los chicos.” (Entrevistado N° 13, San Juan de Lurigancho).

“No, el mismo colegio, no. La profesora misma nos decía cómo teníamos que hacer o cómo hacer. Ella sí nos enseñó para poder guiar a nuestros hijos.” (Entrevistado N° 10, San Juan de Lurigancho)

Este testimonio subraya la importancia de docentes comprometidos, aunque también evidencia la falta de estrategias sistemáticas en el ámbito educativo. Por otro lado, las familias jugaron un papel crucial en el aprendizaje tecnológico de los estudiantes, algunos entrevistados mencionaron que:

“Mis hijos mayores me ayudaron a utilizar o descargar los aplicativos y me enseñaron lo básico.” (Entrevistado 6, El Agustino).

“Mi hermano me enseñó cómo entrar al Zoom y cómo utilizar el Zoom. Por parte de mi colegio no hubo eso.” (Entrevistado 1, Santa Anita).

Esta situación refleja cómo la responsabilidad de aprender el manejo de la tecnología recayó en los familiares, este apoyo fue esencial para suplir la carencia de orientación técnica por parte de las instituciones. Sin embargo, algunos testimonios resaltan el esfuerzo individual de los estudiantes. Por ejemplo, un entrevistado señaló que aprendió a usar las herramientas por su cuenta:

“Me la aprendí por mi propia cuenta” (Entrevistado N° 8, Santa Anita).

Esto indica una resiliencia notable, pero también deja entrever la falta de acompañamiento sistemático. Los testimonios reflejan las dificultades que enfrentaron las familias al no contar con una capacitación adecuada y como la transición al entorno virtual fue especialmente desafiante para las familias con menos experiencia tecnológica.

El análisis de los testimonios revela que la provisión de material adaptado para la educación virtual fue limitada y, en muchos casos, inexistente, dejando en evidencia la falta de estrategias inclusivas por parte de las instituciones educativas. Aunque algunos estudiantes contaron con materiales de fácil comprensión, en la mayoría de los casos, el apoyo técnico

estuvo marcado por la ausencia de herramientas específicas para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

En ciertos casos, las instituciones proporcionaron materiales que los estudiantes lograron entender con relativa facilidad. Por ejemplo, algunos estudiantes mencionaron:

“Sí me daban un material con dibujos que a veces lo podía entender. Siempre entendía más con dibujos”. (Entrevistado N° 4, Santa Anita).

“El material que usaba Stefany fue bueno... era un libro didáctico para mi hija, como era de primaria había dibujos, colores, cosas para pintar”. (Entrevistado 10, San Juan de Lurigancho).

Sin embargo, en otros casos, los materiales no estaban adaptados adecuadamente a las necesidades de los estudiantes. Una madre comentó:

“Bueno, el material a veces estaba adaptado y otras veces no lo entendía, siempre teníamos que enseñarle”. (Entrevistado 11, San Juan de Lurigancho).

“Las hojas que les brindaban si las lograba entender a pesar que la gran mayoría de estos recursos sean full texto y cero imágenes”. (Entrevistada N° 5, Santa Anita).

Además, algunos padres asumieron la responsabilidad de preparar los recursos educativos necesarios para sus hijos, evidenciando la falta de apoyo institucional:

“Nosotros más que nada éramos los profesores, teníamos que estar sentados ahí leyendo, teníamos que reforzar”. (Entrevistado N° 13, San Juan de Lurigancho).

Por último, ciertos testimonios evidenciaron que el personal educativo no contaba con la capacitación adecuada para implementar estrategias inclusivas. Aunque algunos profesores mostraron disposición, no fue suficiente para suplir las carencias estructurales:

“Bueno, la profesora sí adaptó su material para los chicos con discapacidad... en cambio, el profesor no, él enviaba unos textos grandes y los chicos de primaria ni los entendían”. (Entrevistado N° 15, San Juan de Lurigancho).

De manera similar, otra madre destacó que la falta de capacitación adecuada y la deficiente ejecución de una educación inclusiva perjudicaron a su hijo, quien no contaba con un profesor especializado ni un intérprete de lengua de señas. La entrevistada expresó:

“Me hubiese gustado que le enseñaran lenguaje de señas a mi hijo o que al menos tenga un intérprete en su clase, ya sea presencial o virtual. Sus tareas eran full texto, no tenía muchas imágenes para que pueda entender a mi hijo”. (Entrevistado N° 17, San Juan de Lurigancho).

Este testimonio resalta la ausencia de estrategias educativas inclusivas, como el uso de la lengua de señas y la adaptación de materiales. De manera general, los resultados muestran que, aunque hubo esfuerzos aislados para proporcionar materiales comprensibles, la falta de planificación y apoyo institucional fue evidente. La mayoría de los estudiantes y sus familias no recibieron materiales adaptados ni herramientas tecnológicas específicas para sus necesidades.

- **“Cuando nosotros queríamos hacer la consulta del avance de los chicos, podíamos contactarnos directamente con el tutor”: La importancia de un seguimiento cercano en la educación virtual de estudiantes con discapacidad**

El título de este apartado fue el testimonio brindado por un padre de familia que tuvo facilidades para el seguimiento del desarrollo educativo de su hijo. Sin embargo, la realidad de la mayoría de los casos fue muy diferente, enfrentando dificultades significativas para acceder a la información sobre el progreso de sus hijos. Esto repercutió directamente en el progreso académico y emocional de los estudiantes, destacando la necesidad de estrategias de acompañamiento más inclusivas y personalizadas.

En varios casos, los entrevistados señalaron que no recibieron ningún tipo de comunicación o seguimiento regular por parte de sus colegios. Una estudiante mencionó que nunca se comunicaron con ella para verificar su avance:

“No, nunca se comunicaron conmigo” (Entrevistado 1, Santa Anita).

Otro padre también señaló esta falta de seguimiento:

“No, no nos llamaban... Pero si me hubiese gustado un seguimiento para que vean cómo están avanzando los chicos, para que la profesora realmente vea sus clases como debe de ser y si los chicos la están entendiendo, eso hubiera sido bueno”. (Entrevistado N° 6, El Agustino).

Por otro lado, algunos estudiantes y sus familias sí reportaron ciertos esfuerzos de seguimiento por parte de sus profesores, aunque de manera esporádica. Por ejemplo, un entrevistado mencionó:

“Sí, a veces me llamaban dos veces al mes”. (Entrevistado N° 8, Santa Anita).

“Sí, siempre nos llamaban cada mes”. (Entrevistado N° 11, San Juan de Lurigancho).

Similarmente, una madre destacó que el profesor le hacía preguntas después de clase para verificar el avance de su hijo o algunos padres eran los que buscaban la comunicación con los docentes:

“Sí, el profesor me hacía quedar después de clase para preguntarme sobre mi hijo”. (Entrevistado 12, San Juan de Lurigancho).

Por otro lado, un padre que participó en la entrevista compartió su experiencia y expresó lo siguiente:

“Sí había, o sea, hacíamos reuniones virtuales, cuando nosotros queríamos hacer la consulta del avance de los chicos, podíamos contactarnos directamente con el tutor, o incluso el director.” (Entrevistado N° 3, Santa Anita).

En contextos donde no se ofreció acompañamiento institucional, algunos padres recurrieron a buscar apoyo externo. Por ejemplo, una madre indicó que recibió llamadas de un hospital para saber cómo estaba su hijo, pero no hubo apoyo similar del colegio:

“Del colegio no, pero sí de los hospitales, donde tiene su registro por terapias”. (Entrevistado 7, El Agustino).

Los testimonios analizados reflejan una notable desigualdad en el seguimiento institucional de los estudiantes con discapacidad durante la educación virtual, lo que evidenció la necesidad urgente de implementar estrategias de acompañamiento más inclusivas y sistemáticas. Mientras que algunos padres y estudiantes recibieron apoyo esporádico, muchos otros no tuvieron ningún tipo de seguimiento, lo que dificulta su adaptación al sistema educativo virtual. Este panorama resalta la importancia de establecer canales de comunicación constantes entre escuelas, estudiantes y familias, y la urgencia de formar a los docentes para brindar un acompañamiento efectivo y personalizado a cada estudiante, teniendo en cuenta sus necesidades específicas.

Para finalizar, los testimonios evidencian que el seguimiento proporcionado por las instituciones educativas a los estudiantes con discapacidad fue desigual y, en muchos casos, insuficiente. Esto afectó directamente su progreso académico, emocional y social, subrayando la urgente necesidad de estrategias de acompañamiento más inclusivas y personalizadas. A partir de estas observaciones, surgen diversas sugerencias que podrían mejorar significativamente la educación virtual de las personas con discapacidad, garantizando una educación inclusiva, experiencia más equitativa y adaptada a sus necesidades.

Una de las recomendaciones más reiteradas por los entrevistados es la adaptación de los materiales educativos. Varias familias señalaron que los contenidos ofrecidos en las clases no estaban diseñados para facilitar la comprensión de los estudiantes con discapacidad. Una estudiante, por ejemplo, sugirió que los materiales incluyen más imágenes y elementos visuales que ayuden a captar la atención:

“Me gustaría la adaptación de los materiales de clase para una persona con discapacidad” (Entrevistado 1, Santa Anita).

Esta necesidad se refuerza con comentarios sobre cómo algunos materiales eran demasiado textuales y no consideran las particularidades de cada alumno.

La capacitación docente también surgió como una recomendación clave. Padres y madres entrevistados destacaron que muchos profesores no estaban preparados para enseñar a estudiantes con discapacidades en un entorno virtual. Por ello, se enfatiza la importancia de ofrecer formación continua a los docentes para que puedan identificar y responder a las necesidades específicas de cada estudiante. Como comentó una madre:

“Los profesores deberían estar mejor capacitados, tanto para orientarnos a los padres como a los niños”. (Entrevistado 15, San Juan de Lurigancho).

“Mejorar la capacitación de los docentes, porque se nota que muchos de ellos no están especializados para enseñar a personas con discapacidad y peor aún a una persona sorda, ósea que, si escucha, pero no puede comunicarse verbalmente”. (Entrevistado N° 17, San Juan de Lurigancho) .

Además de la capacitación técnica, se sugiere trabajar en la sensibilización de los docentes para promover un entorno educativo más inclusivo y empático, donde se fomente el respeto y la participación activa de todos los estudiantes independientemente de su tipo de

discapacidad. Otro aspecto crucial señalado por los entrevistados fue la necesidad de fiscalizar el trabajo docente durante las clases virtuales. Una madre expresó su preocupación sobre el cumplimiento del horario establecido, afirmando:

“Siempre debe ser bueno que se fiscalicen a lo menos cuando es virtual, que fiscalicen a los profesores. Porque los profesores no hacen el horario completo. No hacen todas las horas de clases. Hay un descuido en el horario”. (Entrevistado 6, El Agustino).

Esta recomendación subraya la importancia de establecer mecanismos que garanticen un compromiso total de los docentes con los horarios y contenidos pactados, asegurando así una educación de calidad para los estudiantes.

Otro aspecto crítico es la infraestructura tecnológica. Las limitaciones en el acceso a internet y dispositivos adecuados fueron un desafío recurrente para muchas familias. Se propuso mejorar las plataformas utilizadas para la educación virtual, haciendo que sean más accesibles y funcionales. Un padre señaló que sería ideal que las plataformas alerten a los estudiantes mediante notificaciones sobre las tareas asignadas:

“El profesor podía poner la tarea hoy día y uno tenía que estar atento, estar entrando, entrando, entrando, para ver en qué instante mandaban la tarea. Lo ideal sería, por ejemplo, si el profesor monta una tarea en la plataforma, que lleve una señal o notificación, por ejemplo. Porque eso era un poco estresante. Estar atento a la perspectiva. Y a veces, pues, te ponían la tarea a las 7, 8 de la noche. Si le dan la tarea a las 10 de la noche, él se amanece, tiene que hacer esa tarea porque tiene que completarla mañana”. (Entrevistado N° 3, Santa Anita).

Además, se recomendó implementar medidas para garantizar el acceso gratuito o subsidiado a internet para familias de bajos recursos, especialmente en áreas con limitada conectividad.

“Sí, que haya más cobertura para Internet. También, la mayoría de los jóvenes no tienen celular, o la tecnología y así quieran entrar a la virtual no pueden, porque hay padres que no tienen ni dinero para pagar un aparato ni para el internet, y puede ser eso una mejora”. (Entrevistada N° 12, San Juan de Lurigancho).

La implementación de programas especializados como el SAANEE también fue destacada como una práctica necesaria. Este tipo de programas se considera esencial para adaptar el aprendizaje a las capacidades individuales de los estudiantes con discapacidad. Una madre señaló que el SAANEE había permitido a su hija avanzar a su propio ritmo durante la presencialidad, pero que su desactivación en la pandemia generó retrocesos significativos:

“Hubiera sido mejor que siga el programa de SAANEE porque ellos ven el desempeño y buscan su adaptabilidad”. (Entrevistado N° 2, El Agustino).

Similarmente, una madre destacó que sería bueno la implementación de este servicio o un servicio similar en la educación particular:

“Me gustaría que haya un personal capacitado, así como el SAANEE, pero para colegios particulares, hay mucha gente que desearía, en mi caso, que tal vez podamos tener un poquito más de economía y poder pagar a alguien que te oriente, que guíe a tu hijo ... Me gustaría este tema, de que haya un programa, un seguimiento, que ayuden, que apoyen a los chicos inclusivos, que pueden tal vez solventar en un colegio particular”. (Entrevistada N° 7, El Agustino).

Extender este modelo a instituciones particulares o garantizar su continuidad en contextos virtuales podría ser un paso importante hacia una educación más inclusiva.

Las voces recogidas en este análisis resaltan la diversidad de desafíos enfrentados por los estudiantes con discapacidad durante la educación virtual y ofrecen un conjunto de recomendaciones para superarlos. Estas propuestas no solo buscan solucionar problemas específicos, como la falta de capacitación docente, las limitaciones tecnológicas y la ausencia de programas adaptativos, sino que también invitan a reflexionar sobre la necesidad de un enfoque educativo más inclusivo y equitativo. Incorporar estas sugerencias en las políticas y prácticas educativas no solo garantiza una mejora significativa en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, sino que también contribuiría al fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto, preparándolo para responder de manera efectiva a las diversas necesidades de sus participantes.

2. Discusión de resultados

2.1. Factores que han dificultado la educación virtual para estudiantes con discapacidad de distritos de Lima Este durante la pandemia de la COVID-19.

En relación con los hallazgos obtenidos en las entrevistas realizadas a los estudiantes con discapacidad en compañía de sus cuidadores, se identificaron barreras significativas para el acceso a una educación virtual adecuada y de calidad. Estas dificultades se manifestaron de diversas maneras y en distintos niveles, influenciadas por el grado y tipo de discapacidad, el apoyo familiar, la situación económica y otros actores e instituciones que intervinieron de manera directa o indirecta en las experiencias de los entrevistados. Desde la perspectiva del Modelo del Desarrollo Humano, los factores personales, socioeconómicos y tecnológicos representan dimensiones esenciales que determinan las oportunidades de los estudiantes con discapacidad para participar plenamente en la educación virtual.

Este modelo, que enfatiza la ampliación de capacidades individuales y colectivas, evidencia cómo las limitaciones personales (como las dificultades de adaptación a nuevas tecnologías), las condiciones socioeconómicas (obstáculos económicos al priorizar gastos en alimentación, servicios básicos o recursos educativos) y las barreras tecnológicas (falta de plataformas accesibles) restringen el ejercicio pleno de los derechos educativos. Esta situación problematiza la capacidad del sistema educativo para responder con equidad en contextos de emergencia.

En relación con los factores personales, la mayoría de los entrevistados manifestó haber enfrentado experiencias negativas durante las clases virtuales, principalmente vinculadas al acceso y uso de herramientas tecnológicas, las dinámicas familiares complejas, las limitaciones económicas y el insuficiente acceso a programas de apoyo ofrecidos por el Estado o las instituciones educativas. Estos aspectos reflejan cómo las condiciones personales y contextuales influyen de manera decisiva en la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad, cuestionando la efectividad de las políticas de inclusión educativa.

En el plano personal, los entrevistados relataron experiencias negativas vinculadas al uso de herramientas tecnológicas, la complejidad de las dinámicas familiares, la falta de programas de apoyo y las limitaciones económicas. Estas condiciones incidieron directamente en su proceso educativo y cuestionaron la efectividad de las políticas de

inclusión. De hecho, la mayoría expresó una marcada preferencia por las clases presenciales, valorando la interacción social y académica como elemento clave para un aprendizaje integral. En este sentido, Aristóteles, citado por la Universidad Nacional Autónoma de México (s. f.), señala que el ser humano es un ser social por naturaleza, y Rawls complementa que instituciones como la familia y la escuela son espacios esenciales para alcanzar objetivos comunes. La virtualidad, al restringir estas interacciones, limitó el desarrollo integral de los estudiantes.

Asimismo, adaptarse a la educación virtual fue un proceso complejo. Se evidenciaron frustración, ansiedad y bajo rendimiento por la dificultad en el manejo de tecnologías, sumados a una percepción de distanciamiento docente. La falta de socialización y de capacitación en educación inclusiva por parte de los profesores redujo la motivación de los estudiantes, afectando su participación y continuidad educativa. Dos de los entrevistados abandonaron temporalmente sus estudios. En esta línea, Bolívar (2023), en su estudio con estudiantes con discapacidad en Colombia, concluye que la educación virtual generó una disminución notable en los aprendizajes, lo que refuerza la necesidad de priorizar la presencialidad.

En cuanto a los aspectos socioeconómicos, los entrevistados provienen de diferentes tipos de familias, predominando las nucleares, monoparentales y extensas. Durante la educación virtual, su principal fuente de apoyo fue la madre, seguida ocasionalmente por un hermano o hermana. Las madres expresaron que el proceso fue desafiante, ya que el uso de la tecnología era un terreno desconocido o con conocimientos muy básicos. Asimismo, consideraron que la educación proporcionada durante la virtualidad fue deficiente, lo que las llevó a asumir un rol activo como educadoras. Mientras en la educación presencial supervisaban tareas, en la virtual debieron revisar actividades, explicar temas tratados por los docentes o incluso desarrollar clases completas para evitar retrasos en el aprendizaje. Este cambio representó una carga adicional a sus responsabilidades habituales, incrementando el esfuerzo requerido para equilibrar el hogar y la educación de sus hijos.

Esto demuestra que la participación de la familia es esencial, lo que evidencia la necesidad de un trabajo articulado entre instituciones educativas, docentes y padres de familia a favor de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, los testimonios reflejan que este acompañamiento integral no siempre se materializó.

Los entrevistados señalaron que dentro de su entorno familiar participan principalmente en actividades de cuidado personal, como el aseo y el orden de su habitación, así como en tareas acordes a sus posibilidades, tales como doblar ropa, poner la mesa, sacar la basura o lavar utensilios. Estas actividades también se vinculan con la clasificación socioeconómica y las particularidades de cada familia. En hogares en situación de pobreza o pobreza extrema, algunos acompañaban a sus madres en actividades para generar ingresos, como limpiar casas, preparar y vender postres, recolectar material reciclable o cocinar en eventos. En un caso particular, un estudiante se dedicaba a vender alfajores de forma ambulatoria hasta altas horas de la noche para contribuir al sustento del hogar, mientras su madre cuidaba a su hermano menor.

Se observa además una diferenciación por roles de género. La mayoría de los hombres realizaba tareas relacionadas con su aseo personal y el orden de su habitación, colaborando ocasionalmente en tareas simples como pelar arvejas. Las mujeres, en cambio, mencionaron participar activamente en la limpieza del hogar y en la cocina. Los cuidadores resaltaron que estas actividades buscaban fortalecer la autonomía de los estudiantes y prepararlos para desenvolverse de manera independiente en el futuro.

La comunicación con docentes y compañeros durante las clases virtuales se realizó principalmente por WhatsApp. Sin embargo, las respuestas de los docentes solían demorar hasta un día, y la interacción con los compañeros se limitaba mayormente a coordinar tareas, con complicaciones que en algunos casos derivaban en incumplimiento.

Los entrevistados también destacaron una disminución en la percepción de discriminación o rechazo por parte de sus compañeros, atribuida a la ausencia de contacto directo. No obstante, algunos señalaron haber experimentado exclusión por parte de sus profesores, quienes delegaban a los padres actividades para sus hijos con discapacidad, mientras se concentraban en los demás alumnos. Según los entrevistados, este enfoque refleja la falta de especialización y sensibilización docente, lo que evidencia la necesidad urgente de capacitación en educación inclusiva.

De acuerdo con el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS, 2023), en su informe *Situación de la pobreza multidimensional en las personas con discapacidad del país: Análisis desde un enfoque interseccional*, se identificó una brecha del 14.2% en pobreza multidimensional entre las personas con

discapacidad y aquellas sin discapacidad en 2021. Además, el acceso a la educación destacó como la mayor privación, afectando al 72.9% de las personas con discapacidad. Le siguieron las carencias en materiales de vivienda (56.9%), acceso y uso de internet (55.4%) y acceso a energía (41.9%).

En este marco, la dimensión económica representó un desafío crítico para los entrevistados, con trece de los diecisiete clasificados como pobres o pobres extremos según el Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH). De los cuatro restantes, tres cuestionaron su clasificación e indicaron estar gestionando un nuevo empadronamiento en su municipio. Las principales dificultades señaladas incluyeron la imposibilidad de contratar un servicio de internet en el hogar, problemas para cubrir los costos de servicios básicos y la adquisición de dispositivos tecnológicos. Estas limitaciones comprometieron la continuidad educativa y evidencian la precariedad estructural de las familias entrevistadas.

Cuando se les consultó sobre apoyo económico, la mayoría respondió negativamente, manifestando una percepción de abandono por parte de las instituciones educativas, las municipalidades y el Estado. Solo cuatro entrevistados indicaron ser beneficiarios del Programa Contigo del MIDIS, un bono bimensual de 300 soles destinado principalmente a alimentación, servicios básicos y medicamentos, aunque consideraron el monto insuficiente. Otros cuatro mencionaron haber recibido un bono único durante la pandemia, también destinado prioritariamente a alimentación. En ambos casos, las necesidades educativas quedaron relegadas.

Estas situaciones evidencian cómo la falta de recursos económicos y la sobrecarga familiar, especialmente en hogares con varios estudiantes, afectaron negativamente el acceso equitativo a la educación virtual. Este impacto trasciende la pandemia: durante el paro de transportistas del 26 de septiembre de 2024 y los días de la Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC, 2024), el Ministerio de Educación dispuso clases virtuales obligatorias, lo que generó dificultades adicionales para estudiantes con discapacidad debido al cambio abrupto y la falta de preparación tecnológica.

En relación con los factores tecnológicos, la principal herramienta fue el celular, aunque algunos contaron con laptops o tabletas. Sin embargo, los dispositivos eran antiguos, con fallas frecuentes y poca capacidad de conexión. Según la Defensoría del Pueblo (2021), incluso los estudiantes con discapacidad en educación superior enfrentaron serias barreras al

usar TIC sin que existieran medidas de apoyo. Esta situación se replicó en la educación básica, donde tanto estudiantes como cuidadores debieron aprender de forma autodidacta a manejar plataformas como Zoom, Classroom o Google Meet.

La carencia de dispositivos fue un obstáculo recurrente en hogares con varios estudiantes, lo que obligó a priorizar a los hijos sin discapacidad, bajo la percepción de que su aprendizaje sería más “rentable”. En casos particulares, una estudiante de colegio privado no pudo alquilar una tablet por su costo, otra en un albergue compartía dos computadoras con siete compañeras hasta abandonar sus estudios, y un estudiante que recibió una tablet del Estado en el VRAEM tuvo que devolverla al migrar a Lima por la falta de conectividad.

En conjunto, estos hallazgos muestran cómo las carencias personales, económicas y tecnológicas profundizaron la desigualdad en el acceso a la educación virtual. Estas limitaciones no solo comprometieron la continuidad educativa durante la pandemia, sino que siguen problematizando la capacidad del sistema para garantizar inclusión y equidad en contextos de emergencia.

2.2. Estrategias Adoptadas por las Instituciones Educativas para Estudiantes con Discapacidad en los Distritos de Lima Este Durante la Pandemia de la COVID-19.

De los hallazgos obtenidos en las entrevistas, se identificó que las instituciones educativas no estaban preparadas para ofrecer una educación virtual inclusiva y efectiva para personas con discapacidad. Según los entrevistados, muchas instituciones carecían de recursos tecnológicos adecuados y de estrategias metodológicas adaptadas a las necesidades de esta población. El enfoque de educación inclusiva establece que garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad requiere la adaptación de prácticas pedagógicas y recursos educativos a las características de cada estudiante, independientemente de sus capacidades. Este enfoque promueve la creación de entornos de aprendizaje que fomenten la participación activa y significativa de todos los estudiantes, evitando cualquier forma de exclusión o marginación. No obstante, los resultados evidencian que las instituciones educativas enfrentaron grandes dificultades para aplicar estos principios durante la educación virtual, especialmente en el caso de estudiantes con discapacidad.

La desconexión entre el ideal de la educación inclusiva y la realidad vivida por los entrevistados pone de manifiesto las limitaciones estructurales del sistema educativo,

particularmente en el contexto de la pandemia. La falta de capacitación docente y de materiales adaptados refleja la necesidad urgente de implementar estrategias más sólidas que respondan a las demandas de una educación inclusiva. Esta situación confirma lo señalado por Amaro-Arista et al. (2022), quienes advierten que la falta de consideración de las necesidades particulares de las personas con discapacidad agravó las brechas educativas en este periodo.

En relación con los cambios implementados por las instituciones para que los estudiantes con discapacidad pudieran acceder a una educación virtual adecuada, los entrevistados coincidieron en que no se realizaron ajustes ni adaptaciones significativas para facilitar su aprendizaje. Las respuestas señalaron que los estudiantes solo recibían clases a través de plataformas de videoconferencia como Zoom o Google Meet. Según lo manifestado, algunos docentes se limitaban a hablar sin el uso de diapositivas; otros empleaban material visual, mientras que algunos encendían la cámara para mostrar la pizarra que utilizaban en casa. Además, otra modalidad frecuente fue el uso exclusivo de WhatsApp, donde los profesores enviaban lecciones por mensajes y audios, y los estudiantes transmitían sus dudas o respondían de la misma manera. Esta diversidad de prácticas refleja la improvisación y la ausencia de lineamientos institucionales claros para garantizar la inclusión.

Los entrevistados indicaron que en ningún momento recibieron apoyo, asesoramiento ni capacitación por parte de la institución educativa sobre el uso adecuado de los dispositivos y herramientas tecnológicas. La mayoría de los estudiantes con discapacidad y sus cuidadores no contaban con conocimientos suficientes sobre estas herramientas, lo que complicó aún más el proceso educativo. A ello se sumó que los docentes también enfrentaron dificultades en el manejo de los recursos digitales. Este escenario no solo limitó el aprendizaje, sino que evidenció una contradicción con lo que establece la Ley N.º 29973, cuyo artículo 37 exige que las instituciones educativas realicen adaptaciones metodológicas y curriculares necesarias para asegurar el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad. La ausencia de dichas adaptaciones en la educación virtual representa un incumplimiento de la norma y refuerza la brecha de desigualdad.

De manera complementaria, la Ley N.º 28044 en su artículo 27 reconoce la educación a distancia como una modalidad destinada a ampliar la cobertura educativa mediante tecnologías, mientras que el artículo 31 resalta la importancia de fomentar el aprendizaje

continuo y el uso adecuado de las nuevas tecnologías. Sin embargo, los testimonios recogidos demuestran que, al no brindar capacitación a docentes ni estudiantes, las instituciones educativas limitaron las posibilidades de la educación a distancia, incumpliendo así los objetivos de la ley.

Respecto al material recibido por los estudiantes con discapacidad, los testimonios fueron diversos. En algunos casos, el material no estaba adaptado, mientras que en otros sí, especialmente en los niveles de educación inicial o primaria. Hubo casos en los que los recursos consistían únicamente en texto, lo cual resultaba poco comprensible, mientras que en otros incluían imágenes o colores, lo que facilitaba la comprensión. Esta diferencia refleja la falta de estandarización en la elaboración de materiales inclusivos, lo que coincide con lo planteado por Amaro-Arista et al. (2022), quienes señalan que los recursos educativos, al no considerar la diversidad, reproducen barreras de acceso.

Un aspecto crítico fue el caso del único entrevistado con discapacidad sensorial, quien enfrentó serias dificultades debido a que ni él ni su docente dominaban la lengua de señas y, además, no contaba con un intérprete en su institución. La ausencia de materiales accesibles profundizó su exclusión, y solo con el apoyo de su madre logró sostener su continuidad educativa. Este hallazgo plantea interrogantes sobre cómo se garantizaría la educación de estudiantes con otras discapacidades, como la visual, que requiere materiales en braille o tecnologías accesibles con lectores de pantalla.

Otro hallazgo relevante fue la falta de apoyo psicológico y de acompañamiento en el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad. Aunque existía cierta comunicación con los docentes durante las clases, los entrevistados coincidieron en que no hubo un seguimiento continuo que permitiera evaluar progresos, identificar necesidades y ajustar metodologías. Los cuidadores manifestaron que este tipo de apoyo hubiese sido fundamental para orientar mejor los aprendizajes y capacitar también a los padres. La ausencia de acompañamiento refuerza la problemática del abandono institucional en un momento en que las desigualdades se profundizaron.

En cuanto a las propuestas de mejora, los entrevistados resaltaron la necesidad de adaptar los materiales educativos para estudiantes con discapacidad intelectual y mental, considerando que los recursos visuales les resultan más comprensibles que los exclusivamente textuales. También se subrayó la importancia de implementar programas de

apoyo y seguimiento en todas las instituciones educativas, públicas y privadas. Aunque existe el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), los entrevistados señalaron que este dejó de funcionar durante la pandemia o no estaba disponible en sus instituciones. Incluso, madres de estudiantes en colegios privados destacaron que nunca recibieron este servicio, lo que evidencia una exclusión adicional en el ámbito privado.

La capacitación docente fue otro de los pedidos más reiterados. Los entrevistados señalaron que muchos profesores no estaban preparados para brindar educación a estudiantes con discapacidad, recurriendo a metodologías poco inclusivas. Algunas madres denunciaron incluso que los docentes no cumplían con el horario completo de clases, separaban a los estudiantes con discapacidad o les entregaban actividades diferenciadas sin acompañamiento. Esta situación cuestiona el cumplimiento del derecho a una educación de calidad y refleja la necesidad de fiscalizar la práctica educativa en todos los niveles.

Finalmente, la demanda más frecuente fue mejorar el acceso a dispositivos tecnológicos, garantizar plataformas accesibles y ofrecer conexión a internet gratuita o a bajo costo. Varios estudiantes dependían únicamente de un celular no apto para la educación virtual, lo que limitó su participación. De acuerdo con Amaro-Arista et al. (2022), estas limitaciones tecnológicas refuerzan la exclusión digital y educativa, pues sin acceso a internet no puede hablarse de una verdadera inclusión.

En síntesis, los hallazgos de este capítulo evidencian que las instituciones educativas, al no implementar adecuadamente los marcos normativos ni adaptar sus estrategias a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, contribuyeron a ampliar las brechas de inequidad durante la educación virtual. Las experiencias recogidas problematizan la capacidad del sistema educativo para garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad, y exigen replantear las políticas y prácticas institucionales desde un enfoque de equidad y justicia social.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

● Conclusiones

1. La pandemia de la COVID-19 exacerbó las desigualdades preexistentes en el acceso a la educación virtual para estudiantes con discapacidad. Factores como la pobreza, la carencia de recursos tecnológicos y la falta de conectividad limitaron significativamente la equidad educativa. Las familias en situación de pobreza o pobreza extrema enfrentaron una carga adicional al tener que priorizar recursos escasos entre los distintos miembros en etapa educativa. A esto se sumó la insuficiencia de programas estatales, como *Aprendo en casa*, que no lograron responder a las necesidades específicas de esta población. La distribución de tablets y dispositivos resultó limitada, mientras que la ausencia de materiales adaptados y estrategias sostenibles amplió las brechas en lugar de reducirlas. Todo ello evidenció la vulnerabilidad estructural de los hogares y la necesidad de un marco político más robusto e inclusivo.
2. La falta de acceso a herramientas tecnológicas adaptadas y a materiales pedagógicos inclusivos —como lenguaje de señas, subtítulos o software de lectura de pantalla— amplificó las barreras de aprendizaje. A ello se sumó la limitada alfabetización digital de estudiantes y cuidadores, lo que redujo la efectividad del proceso educativo. Estas carencias afectaron de manera diferenciada a los estudiantes con discapacidades sensoriales o intelectuales, quienes enfrentaron mayores dificultades por la falta de adecuación de los contenidos virtuales y sus propias limitaciones en el manejo de la tecnología. Esta situación resalta la necesidad de diseñar tecnologías accesibles, fomentar la capacitación digital y establecer estrategias pedagógicas personalizadas que consideren las particularidades de cada estudiante.
3. La formación insuficiente en estrategias pedagógicas inclusivas limitó la capacidad de los docentes para responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. En algunos casos, se observó que las tareas fueron delegadas a los cuidadores, lo que generó una educación desigual y profundizó las brechas. Esta deficiencia pone en evidencia la necesidad de fortalecer la sensibilización y la capacitación docente como pilares para garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

4. La transición a la educación virtual generó altos niveles de estrés y frustración en estudiantes y cuidadores. Las familias, al asumir roles educativos para los que no estaban preparadas, enfrentaron una sobrecarga emocional significativa, lo que afectó tanto la salud mental como el bienestar de todos los involucrados. Este hallazgo revela la urgencia de ofrecer apoyo psicológico y emocional en contextos de crisis educativas.
5. Las familias desempeñaron un rol central como facilitadoras del aprendizaje, enfrentando a la vez desafíos económicos y emocionales. Las madres, en particular, asumieron la responsabilidad de aprender a manejar dispositivos tecnológicos y adaptar metodologías, muchas veces sin apoyo de las instituciones educativas. En ciertos casos, el respaldo de vecinos y redes comunitarias fue clave para sostener el proceso educativo, lo que subraya la importancia de reconocer a las familias como actores estratégicos en la educación inclusiva.
6. La educación virtual restringió las oportunidades de socialización y desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad. La interacción con docentes y compañeros se redujo a tareas académicas, dejando de lado el desarrollo emocional y social que caracteriza a la presencialidad. Esto generó sentimientos de aislamiento y exclusión que impactaron negativamente en el bienestar integral de los estudiantes.
7. En conjunto, los hallazgos evidencian la urgencia de construir un sistema educativo más inclusivo y resiliente, capaz de garantizar el acceso equitativo a estudiantes con discapacidad incluso en contextos de crisis. Esto requiere fortalecer las competencias docentes, mejorar la infraestructura tecnológica, promover la participación activa de las familias y consolidar políticas públicas que respondan de manera sostenible a las necesidades específicas de esta población.

- **Recomendaciones desde el Trabajo Social**

1. El Ministerio de Educación (MINEDU) debe garantizar que toda política educativa contemple de manera explícita la inclusión de estudiantes con discapacidad, no solo como lineamiento general, sino con planes operativos sostenibles. Esto implica destinar presupuesto específico para la adaptación de materiales pedagógicos (lengua de señas, subtítulos, software de lectura de pantalla), la adquisición de tecnologías accesibles y la capacitación docente. Es indispensable que las políticas educativas incluyan mecanismos de evaluación periódica de impacto, con indicadores centrados en la reducción de brechas de aprendizaje.
2. Las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) deben convertirse en instancias activas de supervisión de la inclusión. Para ello, se recomienda la conformación de equipos especializados en educación inclusiva, encargados de asesorar directamente a las escuelas en la adecuación curricular y metodológica. Estos equipos deben trabajar de la mano con familias y comunidades, recogiendo de manera sistemática las barreras locales para proponer soluciones contextualizadas.
3. El Ministerio de Transportes y Comunicaciones (MTC) debe priorizar la garantía de conectividad digital universal para estudiantes con discapacidad. No basta con entregar dispositivos: es necesario asegurar internet de calidad, soporte técnico permanente y programas de formación digital para estudiantes y cuidadores. Solo así se podrá reducir la brecha tecnológica que limitó el acceso educativo durante la pandemia.
4. El Ministerio de Salud (MINSA) debe articular con el sistema educativo la implementación de programas de salud mental y acompañamiento psicosocial dirigidos a estudiantes con discapacidad, sus familias y docentes. Esto incluye talleres de manejo emocional, terapias ocupacionales y espacios de apoyo grupal, con enfoque en la prevención de la sobrecarga emocional y el fortalecimiento del bienestar integral.

5. El Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) debe reforzar programas como CONTIGO, asegurando que los subsidios lleguen oportunamente a las familias de estudiantes con discapacidad y que estén vinculados con el acceso a tecnología educativa y conectividad. Se recomienda incorporar un sistema de monitoreo digital y transparente, que permita rastrear en tiempo real la entrega de recursos y evaluar su impacto en la continuidad educativa.
6. A nivel de gobiernos nacionales, regionales y locales, es urgente impulsar campañas de sensibilización masiva sobre el enfoque social de la discapacidad, dirigidas tanto al sector educativo como a la sociedad en general. Estas campañas deben combinar estrategias pedagógicas y culturales —desde talleres comunitarios hasta contenidos audiovisuales y digitales— para promover un cambio cultural que valore la diversidad y rechace toda forma de exclusión.
7. Desde el Trabajo Social, se recomienda que los profesionales de esta disciplina sean incorporados como actores permanentes en los ministerios, direcciones educativas y escuelas, no de manera puntual, sino como parte de los equipos institucionales. Su rol debe enfocarse en la evaluación de necesidades de los estudiantes, la gestión de recursos y la mediación entre familias e instituciones. De manera complementaria, se debe fortalecer la participación de las familias a través de programas de capacitación tecnológica y espacios de acompañamiento emocional, reconociéndolas como socias estratégicas en la construcción de una educación inclusiva.
8. Finalmente, se propone impulsar la creación de comités de monitoreo de políticas inclusivas en las instituciones educativas, integrados por trabajadores sociales, docentes, familias y estudiantes con discapacidad. Estos comités deben contar con indicadores de impacto claros y tener la facultad de recomendar ajustes inmediatos en la implementación de políticas, evitando que las brechas detectadas se perpetúen.

REFERENCIAS

- Albuja Loachamin, L. F., Alvear Llor, J. G., & Sarango Romero, V. J. (2023). Desigualdades Tecnológicas en la Educación en Ecuador: Abordando la Brecha Educativa. *Código Científico Revista De Investigación*, 4(2), 238–251. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/n2/239>
- Álvarez, J., Jurgenson, G., Camacho, S., Maldonado, G., Trejo, C., Olgún, A., & Pérez, M. (2014). *La investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>
- Amaro, A., Durán, R., & Zúñiga, M. (2022). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior bajo el contexto de la pandemia por COVID-19. *Pädi. Boletín Científico de Ciencias Básicas e Ingenierías del ICBI*, 9(18), 153–160. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icbi/article/view/8377/8759>
- Banco Mundial. (2023). *Resurgir fortalecidos: Evaluación de pobreza y equidad en el Perú*. Grupo Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099042523145515085/pdf/P176738041a16e0100a70e0c7343035f58e.pdf>
- Blanco, C., & Castro, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (27), 10. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>
- Bolívar, D. (2023). *La experiencia escolar en tiempos de pandemia de niños y niñas del Colegio de Educación Técnica y Académica Celestin Freinet Bogotá - Colombia pertenecientes al programa de personas con discapacidad (PCD)*. [Tesis de grado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá – Colombia. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/18644>
- Cánez Aldecoa, V. C. (2020). *Participación de padres en el proceso educativo de estudiantes del Centro de Educación Básica Especial Polivalente Huancayo*. [Tesis de grado]. Universidad Nacional del Centro del Perú. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/9030>

- Carpizo, J. (2011). Los derechos humanos: naturaleza, denominación y características. *Cuestiones Constitucionales*, (25), 3–29. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932011000200001&lng=es&tlng=es
- Carrillo Montoya, T., Tereso Ramírez, L., Verdugo Araujo, L., & Urrea Zazueta, M. (2020). *La especificidad del trabajo social. Campos emergentes*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/profile/Teresita-Montoya/publication/359383896_La_especificidad_del_trabajo_social_Campos_emergentes/links/6238c5a81068bc3edd3d4606/La-especificidad-del-trabajo-social-Campos-emergentes.pdf
- Congreso Constituyente Democrático. (1993). *Constitución Política del Perú de 1993*. Diario Oficial El Peruano, 29 de diciembre. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/198518/Constitucion_Politica_del_Peru_1993.pdf?v=1594239946
- Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley N° 28044, Ley General de Educación*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118388-28530>
- Congreso de la República del Perú. (2005). *Ley N° 28530, Ley de Promoción de Acceso a Internet para Personas con Discapacidad y de Adecuación del Espacio Físico en Cabinas Públicas de Internet*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118388-28530>
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. (2017). *Tratados internacionales*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/234592/Tratados_internacionales.pdf
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. (2018). *Compendio de Normas en Discapacidad*. <https://www.gob.pe/institucion/conadis/informes-publicaciones/223501-compendio-de-normas-en-discapacidad>
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. (2021). *Anuario Estadístico 2019 del Registro Nacional de la Persona con Discapacidad*.

<https://www.gob.pe/institucion/conadis/informes-publicaciones/1625447-anuario-estadistico-2019-del-registro-nacional-de-la-persona-con-discapacidad>

Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. (2023). *Situación de la pobreza multidimensional en las personas con discapacidad del país: análisis desde un enfoque interseccional*. CONADIS. <http://bit.ly/407X0DT>

Corona Martínez, L. A., & Fonseca Hernández, M. (2023). Las hipótesis en el proyecto de investigación: ¿cuándo sí, cuándo no?. *MediSur*, 21(1), 269–273. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2023000100269&lng=es&tlng=pt.

Corral, Y., Corral, I., & Corral, A. F. (2015). Procedimientos de muestreo. *Revista Ciencias de la Educación*, (46), 151–167. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/46/art13.pdf>

Cruz-Picón, P., & Hernández-Correa, D. (2022). La educación inclusiva en la escuela contextualizada desde la pandemia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 255–268. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.15>

Defensoría del Pueblo. (2019). *Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. (Informe Defensorial N° 183). <https://www.defensoria.gob.pe/informes/informe-defensorial-no-183-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/>

Defensoría del Pueblo. (2020). *Alcances sobre la situación de las personas con discapacidad en el contexto de las medidas adoptadas ante la pandemia por Coronavirus COVID-19*. (Serie Informes Especiales, 04-2020). <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/04/Serie-Informes-Especiales-N%C2%BA-04-2020-DP.pdf>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-5057201300030009&lng=es&tlng=es.

Esteban Nieto, N. (2018). *Tipos de investigación*. Core. <https://core.ac.uk/download/pdf/250080756.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2024). *Hay casi 240 millones de niños con discapacidad en el mundo, según el análisis estadístico más completo de UNICEF hasta la fecha*. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/casi-240-millones-ninos-con-discapacidad-mundo-segun-analisis-estadistico>

Fuertes Grábalos, E., Plou Lafuente, P., & Gómez Bahillo, C. (2017). Desarrollo humano desde la perspectiva del crecimiento. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIII(4), 81–97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6478386>

García Cedillo, I., Márquez Cabellos, N. G., Rubio Rodríguez, S., Saldívar Reyes, A., & Romero-Contreras, S. (2022). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales en la pandemia. Perspectivas de las madres y padres. *Psicogente*, 25(48), 1–25. <https://doi.org/10.17081/psico.25.48.5631>

Grupo Banco Mundial. (2023). *La inclusión de la discapacidad*. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/topic/disability>

Grupo Banco Mundial. (2023). *Siete de cada diez peruanos son pobres o vulnerables a caer en pobreza, nuevo informe del Banco Mundial*. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2023/04/26/peru-informe-pobreza-y-equidad-resurgir-fortalecidos>

Huillcahuari, E. L., Quispe, P. H., & Cárdenas, V. A. C. (2020). COVID-19, un desafío para la educación inclusiva en el Perú. *Revista Educación*, 18(18), 45–74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8071914>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2013). *Seguimiento a los factores que influyen en los logros de aprendizaje. Glosario de Términos*. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1066/

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2014). *Una mirada a Lima Metropolitana*. INEI.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1168/libro.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. INEI.
<https://censo2017.inei.gob.pe/resultados-definitivos-de-los-censos-nacionales-2017/>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD, 2017*. INEI.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1675/libro.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Caracterización de la población con discapacidad. Capítulo IV*. INEI.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1675/cap04.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Provincia de Lima - resultados definitivos (Tomo I)*. INEI.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1583/15ATOMO_01.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). *Mapa de Pobreza Provincial y Distrital 2018*. INEI.
<https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/3204872-mapa-de-pobreza-provincial-y-distrital-2018>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI): REDATAM CENSOS 2017. (s.f).
INEI. Recuperado de base de datos no publicada.

Jacqueline Roxana, R. R. (2023). Deserción escolar en estudiantes con necesidades especiales en el contexto de pandemia en instituciones educativas básico regular. *Revista Científica Searching De Ciencias Humanas Y Sociales*, 4(2), 62–68.
<https://doi.org/10.46363/searching.v4i2.6>

- López Estrada, R. E., & Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Margen*, (61). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3756178>
- López Rodríguez, J. A. (2021). *Estrategias de calidad en la educación virtual a personas con discapacidad en tiempos de pandemia* [Artículo de investigación]. Universidad Militar Nueva Granada. <http://hdl.handle.net/10654/38935>
- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Mesías, K., Castillo, R., & Vargas, A. (2022). Desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en instituciones educativas peruanas. *EduSol*, 22(78), 56–68. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912022000100056&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación (2020). *Resolución Viceministerial N.º 087-2020-MINEDU. Aprobar la Norma Técnica denominada "Orientaciones para el desarrollo del servicio educativo en los centros de educación técnico-productiva e institutos y escuelas de Educación Superior, en el marco de la emergencia sanitaria por Covid-19"*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/466144-087-2020-minedu>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2021). *Decreto Supremo N° 007-2021-MIMP. Decreto Supremo que aprueba la Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030*. Diario Oficial El Peruano del 05 de junio de 2021. <https://www.gob.pe/institucion/conadis/informes-publicaciones/1952667-politica-nacional-multisectorial-en-discapacidad-para-el-desarrollo-al-2030>
- Ministerio de Salud. (2020). *Decreto Supremo N.º 008-2020-SA. Declara en Emergencia Sanitaria a nivel nacional*. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/normas-legales/483010-008-2020-sa>

- Montoya, T. D. N. J. C., & Araujo, L. M. V. (2020). Educación inclusiva y trabajo social. En *Educación*, 105. Upes. https://upes.edu.mx/portal/pdf/LIBRO_INTERDISCIPLINARIEDAD.pdf#page=106
- Morales Carrero, J. A. (2022). Sen Amartya. Aportaciones Teórico-Metodológicas y Propuestas al Desarrollo Humano en Discapacidad. *Paradigma: Revista De Investigación Educativa*, 29(47), 163–182. <https://iniees.vrip.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma/article/view/143>
- Moreno, P. (2005). Metodología de la investigación. En J. V. Ruiz Omeñaca, *El profesorado de Educación Física y las competencias básicas en TIC en el desarrollo de su actividad profesional* (pp. 175-200). <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/3830>
- Mota, K., Concha, C., & Muñoz, N. (2020). Educación virtual como agente transformador de los procesos de aprendizaje. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(3), 1216–1225. <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766245002/637766245002.pdf>
- Municipalidad de Santa Anita. (2023). *Historia de Santa Anita*. <https://backup.munisantanita.gob.pe/historia-de-santa-anita/>
- Municipalidad distrital de El Agustino. (2023). *Historia del distrito*. <https://mdea.gob.pe/beta/historia-del-distrito/>
- Municipalidad distrital de San Juan de Lurigancho. (2024). *Historia del distrito de San Juan de Lurigancho*. <https://www.gob.pe/40165-municipalidad-distrital-de-san-juan-de-lurigancho-historia-del-distrito-de-san-juan-de-lurigancho>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (s. f.). *Entrevistas en profundidad guía y pautas para su desarrollo*. Ibertyc. https://oei.org.ar/ibertyc/evaluacion/pdfs/ibertyc_guia_entrevistas.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Refworld. <https://www.refworld.org/es/leg/instcons/agonu/2006/es/131873>
- Organización de Naciones Unidas. (2023). *Día Internacional de las Personas con Discapacidad, Antecedentes*. <https://www.un.org/es/observances/day-of-persons-with-disabilities/background>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2001). *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con Discapacidad*. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/documento/49695>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. OMS. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Organización Panamericana de la Salud. (s. f.). *Discapacidad*. PAHO. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95022017000100037&script=sci_arttext&tlng=pt
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. PNUD. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/HDR_2010_SP_Complete_reprint.pdf
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5–39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Ramos, G., Cueto, S., & Felipe, C. (2021). *La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia del Covid-19* [Documento de Investigación, 119]. GRADE; Sodis. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/la-educacion-de-ninos-y-ninas-con-discapacidad-en-el-peru-durante-la-pandemia-del-covid-19/>

- Rodino, A. M. (2015). *La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social*. Corte Interamericana de Derechos Humanos. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>
- Rodríguez G., M. (2022). Necesidades docentes durante la pandemia por COVID - 19 en educación remota de emergencia. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 21(47), 185–199. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/1232/1135>
- Romero R., J. (2023). Deserción escolar en estudiantes con necesidades especiales en el contexto de pandemia en instituciones educativas básicas regulares. *REVISTA CIENTÍFICA SEARCHING DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES*, 4(2), 62–68. <https://doi.org/10.46363/searching.v4i2.6>
- Rosales, M. (2017). *El Desarrollo Humano: Una propuesta para su medición*. Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54353312007>
- Soledispa, D., Zuñiga, K., Baque, J., & Tigua, K. (2022). Las Herramientas tecnológicas que impactan dentro de la educación básica en el Ecuador en tiempo de pandemia. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(3), 108–118. <https://revistas.unesum.edu.ec/index.php/unesumciencias/article/view/500>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (s. f.). *Conocimientos fundamentales | Filosofía*. http://conocimientosfundamentales.rua.unam.mx/filosofia/Text/104_tema_06_6.2.2.html
- Universidad Veracruzana. (s. f.). *Introducción a la Investigación: guía interactiva*. <https://www.uv.mx/apps/bdh/investigacion/unidad3/entrevista.html>
- Velasco, M., & Martínez, M. (2017). *Muestreo probabilístico y no probabilístico*. Gestipolis. <https://www.gestipolis.com/wp-content/uploads/2017/02/muestreo-probabilistico-no-probabilistico-guadalupe.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1. Cronograma de Actividades

DETALLES	CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES																																			
	MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO				SETIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE			
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4				
Planteamiento del Objeto de Estudio																																				
Planteamiento del Problema																																				
Busqueda y redacción de antecedentes																																				
Justificación																																				
Marco teórico																																				
Matriz de Marco Lógico																																				
Elaboración de la guía de entrevista																																				
Preguntas y objetivos de investigación																																				
Metodología de Investigación																																				
Presentación de la primera parte del proyecto																																				
Revisión y ajuste del documento																																				
Revisión y ajuste del instrumento																																				
Aplicación de la guía de entrevista																																				
Analisis e interpretación de resultados																																				
Elaboración del informe final																																				
Presentación final del proyecto de tesis																																				

FIN DEL PROYECTO

FIN DEL PROYECTO

ANEXO 2. Guía de entrevista



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

E.A.P. TRABAJO SOCIAL

DATOS GENERALES

INICIALES DEL ENTREVISTADO:

DISTRITO:

SEXO:

Hombre () Mujer ()

RANGO DE EDAD:

6 - 12 años () 13 a 17 años () 18 a más ()

TIPO DE DISCAPACIDAD:

Física () Intelectual () Mental () Sensorial ()

GRADO DE DISCAPACIDAD:

Leve () Moderado () Severo ()

INSTRUCCIÓN

Tipo de educación:

EBR () EBE () EBA ()

Grado de instrucción:

Inicial () Primaria () Secundaria () Incompleta ()

SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA (SISFOH)

No pobre () Pobre () Pobre extremo ()

PREGUNTAS

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Identificar los factores personales, socioeconómicos y tecnológicos que han dificultado la educación virtual para estudiantes con discapacidad durante la pandemia de la COVID-19.

1. ¿Cómo fue tu experiencia personal estudiando de manera virtual?
2. ¿Prefieres clases en línea o presenciales? ¿Por qué?
3. ¿Cómo influyó tu discapacidad en la adaptación a la educación virtual? ¿Te fue más fácil o difícil?
4. ¿De qué manera la educación virtual impactó tu motivación y participación en las clases?
5. ¿Con cuántas personas vives? ¿Recibiste apoyo de tu familia cuando estudiabas en línea?
6. ¿Las responsabilidades en casa te afectan para estudiar en línea?
7. ¿Te resultaba fácil comunicarte con tus profesores o compañeros cuando tenías dudas sobre las clases?
8. ¿Te has sentido rechazado o discriminado en tu centro educativo y/o entorno más cercano?
9. ¿Qué dificultades económicas enfrentaste para participar en las clases virtuales?
10. ¿Recibiste algún tipo de ayuda económica para seguir con tus estudios desde casa?
11. ¿Qué dispositivo usaste principalmente para conectarte a las clases virtuales (celular, computadora, tablet)?
12. ¿Los equipos que usabas (computadora, tablet, celular) funcionaban bien o tuviste problemas con ellos?

13. ¿Compartías los dispositivos electrónicos con otros miembros de la familia? ¿cómo afectó eso tu desempeño en las clases?
14. ¿Sabías cómo usar los dispositivos y aplicaciones para tus estudios? ¿Fue fácil o difícil?
15. ¿Alguna de estas herramientas fue proporcionada por la institución educativa o por alguna entidad externa?

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Conocer las estrategias implementadas por las diferentes instituciones educativas en las que estudiaron los estudiantes con discapacidad durante la pandemia de la COVID-19.

1. ¿Tu colegio hizo cambios para que pudieras seguir con tus clases desde casa?
2. ¿Te ayudaron o enseñaron a usar la tecnología para las clases en línea?
3. ¿Recibiste algún tipo de ayuda técnica o material de tu institución educativa para adaptarte a la modalidad virtual? (subtítulos, lectores de pantalla, ayudas auditivas)
4. ¿Te ofrecieron acompañamiento para ayudarte a seguir con los estudios? ¿Mantuviste comunicación constante con tus profesores o tutores durante la modalidad virtual?
5. ¿Tiene alguna sugerencia para mejorar el acceso de las personas con discapacidad a la educación?