

Reforzando la competencia lectoescritora del alumnado con sordera hacia la inclusión. Implicaciones de la COVID

Reinforcing the literacy competence of students with deafness towards inclusion. Implications of COVID

Resumen

El artículo parte de un proyecto destinado a mejorar la lectoescritura en estudiantado con sordera a través de un programa de refuerzo impulsado por una asociación que apoya a dicho colectivo. Desde la perspectiva inclusiva, busca comprender cómo la pandemia ha impactado en la educación de estudiantado con sordera, ofreciendo una perspectiva valiosa sobre desafíos y oportunidades que se presentan en tiempos de crisis sanitaria. Se basa en una metodología cualitativa comunicativa centrada en el estudio de caso, tomando parte 8 alumnas y alumnos, sus familias, 7 centros educativos y 4 gabinetes donde se ha desarrollado el refuerzo en lectoescritura. Las conclusiones apuntan a la existencia de un incremento en las dificultades para el alumnado con sordera en tiempos de pandemia, pero, a la vez, la apertura de nuevas oportunidades ligadas al cambio metodológico y en la atención a dicho alumnado. Además, se muestra la necesidad de una mayor coordinación entre agentes educativos y familias, de un buen diagnóstico de necesidades y de la dotación de los recursos necesarios para el alumnado tanto a nivel personal o material como técnico.

Palabras clave

Educación inclusiva, pandemia, alumnado con sordera, planificación de la educación.

Abstract

The article is based on a project aimed at improving literacy in students with deafness through a reinforcement program promoted by an association that supports this group. From an inclusive perspective, it seeks to understand how the pandemic has impacted the education of students with deafness, offering a valuable perspective on challenges and opportunities that arise in times of health crisis. It is based on a qualitative communicative methodology centered on the case study, taking part 8 students, their families, 7 educational centers and 4 cabinets where the reinforcement in reading and writing has been developed. The conclusions point to the existence of an increase in the difficulties for students with deafness in times of pandemic, but, at the same time, the opening of new opportunities linked to the methodological change and in the attention to such students. In addition, it shows the need for greater coordination between educational agents and families, a good diagnosis of needs and the provision of the necessary resources for students, both at a personal, material and technical level.

Keywords

Inclusive education, pandemic, deaf learners, education planning.

Idoia Legorburu Fernández
<idoia.legorburu@ehu.eus>

Universidad del País Vasco. España

Monike Gezuraga Amundarain
<monike.gezuraga@ehu.eus>

Universidad del País Vasco. España

Leire Darretxe-Urrutxi
<leire.darretxe@ehu.eus>

Universidad del País Vasco. España

Esther Cruz-Iglesias
<esther.cruz@ehu.eus>

Universidad del País Vasco. España



Para citar:

Legorburu Fernández, I., Gezuraga Amundarain, M., Darretxe-Urrutxi, L. y Cruz-Iglesias, E. (2024). Reforzando la competencia lectoescritora del alumnado con sordera hacia la inclusión. Implicaciones de la COVID. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 99-117.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.06>>

Fecha de recepción: 22-02-2024
Fecha de aceptación: 04-06-2024



1. Introducción

A pesar de que actualmente se subraya que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad sin ser segregadas por ningún tipo de razón, esto no siempre es así, por ejemplo, en el caso de las personas con discapacidad (Mañas Olmo et al., 2020). Durante las últimas décadas, se ha ido evolucionando en el tema de la atención a la diversidad, pasando de la exclusión social a la integración y, posteriormente, a la propuesta de la inclusión como forma de garantizar los derechos y la participación de todo el alumnado escolarizado (Echeita Sarrionandia, 2022). Desde diferentes países se han ido aplicando propuestas de mejora de la atención a todo el alumnado siguiendo los principios ya acuñados en las declaraciones y acción de la UNESCO de Jomtien (Tailandia) en 1990 (Declaración mundial sobre educación para todos), de Salamanca en 1994 (Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales), de Dakar en 2000 (Marco de acción de Dakar: Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes) e Incheon en 2015 (UNESCO, 2016).

Paralelamente a la Declaración de Jomtien surge el término de educación inclusiva como un modelo de educación para todos y todas, intentando superar las actuaciones segregadoras surgidas a partir de una interpretación restrictiva del concepto de integración (Souto Galván, 2021). Parece que después de la asunción de la educación inclusiva como un modelo válido para dar respuesta a todo el alumnado, nos encontramos frente a un nuevo reto. Es decir, hemos de superar el concepto de educación inclusiva restringido al ámbito puramente educativo formal para que trascienda a lo social, a lo comunitario y se pueda garantizar realmente la eliminación de las barreras a la participación tanto educativa como social desde la óptica de la equidad (Hernández y Ainscow, 2018). Este nuevo planteamiento se enmarca en la perspectiva de proponer, además de una escuela inclusiva, una escuela incluida, incluida en un contexto comunitario más amplio con el que poder establecer redes de participación (Alonso Briales et al., 2023). Este trabajo se sitúa en este espacio de colaboración, trabajo en red, entre escuelas, familias, mundo profesional (externo a la escuela) y el mundo asociativo.

1.1. Inclusión educativa

Booth y Ainscow (1998) conceptualizan la inclusión educativa como “el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en las mismas” (p. 2). Mittler (2000) además, considera la inclusión como un derecho humano, lo que, en el caso que nos ocupa, quiere decir que es derecho de todo el alumnado el acceso a la educación.

Otras perspectivas, incorporan el concepto de inclusión educativa bajo el paraguas de lo social, en este caso, Escudero Muñoz (2012) integra el concepto de inclusión educativa en el concepto de inclusión social apuntando que “la verdadera inclusión educativa requiere y depende de una perspectiva de mayor alcance como la inclusión social” (p.14)

Si se repara en la visión de la educación para todos y todas, Simón y Echeita (2012) añaden que la “educación inclusiva nos llama, en definitiva, a reconocer y respetar la diversidad humana y a aprender de ella para ser mejores personas y profesionales” (p. 32). En definitiva, es relevante subrayar la necesidad de alejar el concepto de la educación inclusiva de la educación especial, tratando de separar la educación específica

y diferenciada centrada en el déficit de la persona y la educación centrada en la organización del contexto educativo para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (Carbonell, 2017).

En los últimos años, las y los estudiosos de la educación inclusiva vienen haciendo un abordaje con un marcado carácter comunitario (Alonso Briales et al., 2023; Hernández y Ainscow, 2018; Beloki et al., 2021) en el que escuela y comunidad son necesarias colaboradoras, como veremos más adelante.

1.2. Respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo desde el trabajo sistémico y abierto a la comunidad

Todas las personas somos diversas y poder crecer en esta diversidad ofrece innumerables ocasiones para compartir, contrastar, crecer, etc. a cada momento (González et al., 2017; Vela, 2014). En este sentido, una escuela inclusiva es una escuela que promueve la convivencia y las relaciones entre diversos agentes dentro de la comunidad escolar (sentido amplio), provengan de donde provengan estos, sin exclusión, sea por la razón que sea (de orientación sexual, de etnia, de religión, capacidad, ...). En la misma, además, se trabajan valores como: la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la empatía, así como la participación de toda la sociedad (Arnáiz Sánchez, 2004; Darretxe-Urrutxi et al., 2020; Parrilla y Morriña Díez, 2004).

El *Index for inclusión* de Booth y Ainscow (2000) planteó un nuevo paradigma de respuesta a la diversidad en los centros educativos, siendo desde su creación una importante herramienta de apoyo para todas aquellas personas que de algún modo tienen responsabilidades de gestión, planificación, desarrollo y evaluación de actividades dentro de los centros escolares (Sandoval et al., 2013).

Hablar de educación inclusiva implica hablar de una apuesta, de un trabajo sistémico en el que todos los elementos aportan y se retroalimentan (Corres-Medrano et al., 2022), pero ¿cuáles son esos elementos?, ¿quiénes son las y los protagonistas de este todo?, hablamos de: las y los propios niños y niñas con y sin necesidades específicas de apoyo educativo; sus familias; el personal docente y no docente del centro escolar; la Administración educativa; y otros agentes externos, como pueden ser profesionales de asociaciones, etc.; todas y todos ellos en colaboración posibilitan un espacio de encuentro, de entendimiento y de construcción conjunta (Andújar y Rosoli, 2021; Gobierno Vasco, 2019; López-Vélez, 2018; Lozano Martínez et al., 2018; Marchesi y Hernández, 2019; Messiou, 2019; Naraian, 2017; Plena Inclusión, 2018; Simón et al., 2019).

En los últimos años, dentro de este marco, se viene hablando de una escuela incluida (Traver Martí y Lozano Estivalis, 2021), incluida en el barrio, en la comunidad, en su contexto más cercano, permeable a este contexto y con la capacidad de ejercer una transformación en el mismo (Traver Martí et al., 2018). Al respecto, Sales et al. (2018) subrayan que este planteamiento: “conecta con la perspectiva intercultural e inclusiva del ser parte, tener parte y tomar parte, del sentimiento de pertenecer a una comunidad” (p. 454).

En las últimas décadas están emergiendo algunas propuestas educativas que conectan a la escuela con la comunidad, aspecto que puede favorecer una educación inclusiva, colaborativa desde una perspectiva comunitaria. En este marco hablaremos, por ejemplo, de las comunidades de aprendizaje. Elboj Saso y Oliver Pérez (2003) describen las comunidades de aprendizaje como “espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado

a todas las personas” (p. 97). Algunas estrategias educativas –actuaciones de éxito–¹ habituales dentro de estas comunidades son (Vieira Parra y Puigdelívol, 2013): los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la formación de familiares, la participación de la comunidad o la incorporación de voluntariado. Estas, como señala Molina (2015), suponen una gran oportunidad para los centros educativos por su carácter transformador y por la posibilidad que ofrecen de aprovechar los diversos recursos humanos existentes en la comunidad educativa, además de creando sinergias entre esa comunidad educativa intra y extra muros, potenciándose al máximo las oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado, sea cual sea su condición.

1.3. COVID-19. Retos y oportunidades desde una respuesta educativa comunitaria

La irrupción de la COVID-19 en nuestra sociedad hizo que las vidas de un día para otro cambiaran las relaciones personales, la forma de trabajar, etc. Inevitablemente, esto también tuvo su incidencia en la escolarización del alumnado en diferentes etapas educativas, con las consecuentes incidencias para su desarrollo académico y para su socialización (CEPAL-OPS, 2021; INAP, 2021). Se debieron adoptar diversas medidas de adaptación al nuevo escenario pandémico, entre otras, las sucesivas adaptaciones a las distintas fases de desescalada en las acciones realizadas, a menudo, con más improvisación que previsión (Gerez, 2021).

Esta situación llevó a tomar medidas en los ámbitos sanitario, económico, etc. y también en el educativo (CEPAL-OPS, 2021; Smit et al., 2023). En cuanto al ámbito educativo, se debe destacar que organizaciones como UNICEF (2023) hacen referencia a algunos retos a los que hemos ido dando respuesta en algunos lugares del mundo con menos celeridad y/o éxito: 1) llegar a cada niña/o y que, en la medida de lo posible, puedan tener una escolarización normalizada; 2) evaluar periódicamente los niveles de aprendizaje; 3) dar prioridad a los aprendizajes fundamentales, siendo importante recuperar estos, sobre todo en el caso de las niñas y los niños con más dificultades; 4) incrementar la eficiencia de la enseñanza, incluso mediante medidas de recuperación, complemento, etc.; y, por último, 5) desarrollar la salud y el bienestar psicosocial.

Todos los agentes protagonistas en los procesos de inclusión educativa se vieron condicionados durante la aparición de la pandemia por COVID-19, pasando algunos como la familia, a desempeñar roles que hasta ahora se habían circunscrito al plano educativo formal. Las familias debían continuar los trabajos del profesorado y estar a cargo de los horarios y de la disciplina. Entre las dificultades encontradas por las familias se encontraba la captación y el mantenimiento de la atención de los hijos e hijas para la realización de las tareas escolares (Vásquez et al., 2020).

Si para el alumnado sin necesidades específicas de apoyo educativo fue difícil el aprendizaje a distancia en el entorno familiar, para gran parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo la educación a distancia resultó prácticamente imposible. Un ejemplo de lo anterior es el caso del alumnado con sordera (Moreno-Rodríguez et al., 2020) ya que resultaba muy difícil contar con intérpretes de lengua de signos o era muy complicado incluir esta figura dentro de los entornos virtuales (García-Cedillo et al., 2021).

Diversos estudios han puesto de manifiesto los efectos desfavorables del confinamiento en el alumnado, identificando problemas emocionales y conductuales (Berasategi et al., 2020; Erades y Morales, 2020; Espada et al., 2020), además de los sentimientos de frustración, irritabilidad, problemas de sueño, ansiedad, etc. (Morgül et al., 2020; Rusca-Jordán et al., 2020). Sin embargo, el tiempo compartido en familia, fortaleciendo los lazos familiares ayudaron a promover un sentido de unidad (Gillespie et al., 2023).

¹ <https://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/>.

Cabe señalar que, en lo educativo, las medidas no sólo han ido encaminadas al alumnado, también se han debido desarrollar acciones dirigidas al profesorado y las familias, con retos importantes como el de afrontar la brecha digital en algunas de estas (Arriagada Toledo, 2020; García Fernández et al., 2020; Murillo y Duk, 2020).

Si nos centramos en la atención a la diversidad, Rodríguez Torres y Gómez Jiménez (2021) nos presentan un interesantísimo trabajo en el que hacen una revisión a fondo de las medidas que en el marco LOMCE se han tomado por parte de diferentes Administraciones educativas ante este escenario pandémico, lo que vienen a decirnos es que, en términos generales, las Administraciones y las políticas educativas que estas han desarrollado no estaban (quizás algunas todavía no lo estén) preparadas para un cambio en la metodología de respuesta al alumnado, como cambio que posibilite una disminución de las desigualdades entre el mismo; de hecho, en cierto modo, algunas de las medidas que se han tomado han provocado justo lo contrario, han generado más exclusión:

(...) han sido muchos los estudiantes que no han recibido una atención educativa adaptada a sus necesidades como consecuencia de las limitaciones emocionales y comunicativas inherentes a la formación telemática (Menéndez y Figares, 2020). Este escenario ha generado exclusión y desigualdad social (Cabrera, 2020; Echeita Sarrionandia, 2022) y ha afectado principalmente al alumnado diagnosticado con discapacidad. (González et al., 2022, p. 193)

Al respecto, Rodríguez Torres y Gómez Jiménez (2021) subrayan el valor añadido de las y los docentes comprometidos y la autonomía de los centros educativos. A esto Berástegui Pedro-Viejo (2020) añade el aporte realizado por las familias en el soporte educativo y social de sus hijas e hijos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo.

Este escenario en el ámbito educativo, como ya se ha mencionado, ha traído importantes problemáticas y retos, relacionadas entre otros con la acentuación en las dificultades de aprendizaje del alumnado; la incidencia social, psicológica y afectiva en la medida en la que no se han dado relaciones normalizadas ni con pares (resto del alumnado) ni con su profesorado (referentes muy importantes, sobre todo en las etapas infantiles y en el caso de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo) (Cabrera, 2020; Jacovkis y Tarabini, 2021; Menéndez y Figares, 2020); la necesidad de adaptar metodologías; superar brechas en lo tecnológico; afrontar un mayor gasto de recursos, etc. Sin embargo, este proceso también nos ha servido para obtener algunos aprendizajes, y reflexionar sobre la actividad diaria, repensar, por ejemplo, el uso digital en las aulas y/o en casa, hay por ejemplo trabajos que destacan el apoyo que ha supuesto la utilización de las redes sociales a la hora de que el alumnado con discapacidad pudiera mantenerse conectado, informado, en relación con otros pares, profesionales, etc. (Bonilla-del-Río y Sánchez-Calero, 2022), lo cual nos dice que a menudo utilizar lo digital puede ser y es una alianza, aunque estaremos de acuerdo en que no puede serlo de cualquier manera; esta pandemia nos ha servido también para repensar la respuesta psicosocial, como un elemento que ha de ir de la mano de lo “puramente académico”; esta crisis ha obligado a reinventarse, ser a menudo más creativas/os, ofreciendo al alumnado y a sus familias más opciones y más adaptadas a sus necesidades, etc. (Cahapay, 2020; Rodríguez del Rincón, 2020), un camino que debemos seguir explorando, ya que vivimos en una realidad continuamente cambiante (Rujas y Feito, 2021); para finalizar destacar también trabajos que hablan de esta crisis sanitaria como un espacio que ha llevado a pensar y actuar más en un “nosotros global”, lo cual favorece el caldo de cultivo para una escuela inclusiva (Ornoz, 2020).

Este artículo se enmarca dentro de un proyecto de mejora de la lectoescritura en alumnado con sordera, que ha ido acompañado por el desarrollo de una investigación que ha tenido como principal objetivo vislumbrar

la incidencia efectiva de la mejora de la competencia lectoescritora en el desarrollo integral de las niñas y los niños con sordera. Sin embargo, el trabajo que aquí se presenta se centra en analizar la repercusión que ha tenido la situación de pandemia en el alumnado con sordera durante el desarrollo de este proyecto, más concretamente, se centra en aquellos elementos que han podido favorecer y obstaculizar (desde las percepciones de diferentes agentes implicados) la participación y el crecimiento de estas y estos alumnos dentro de este proyecto.

2. Metodología

Método

Se ha trabajado desde una perspectiva cualitativa comunicativa (Gómez et al., 2006; Bisquerra Alzina, 2019) a través de un diálogo igualitario entre diversos agentes (equipo de investigación mixto conformado por referentes de la Asociación Gregorio Ybarra, investigadoras de la UPV/EHU y otros agentes socioeducativos implicados en el proceso), que ha pretendido llegar a la creación de un conocimiento y un sentido compartido, también a la transformación de esa realidad que estamos estudiando, rompiendo así el presupuesto de jerarquía interpretativa por parte de las investigadoras académicas. Más concretamente se basa en el estudio de caso con el fin de entender esta realidad en profundidad (Stake, 2013), que permite estudiar en profundidad los 8 casos de alumnas y alumnos implicados.

Participantes

Durante el proyecto se ha contado con 35 informantes de diferentes perfiles: 8 alumnos/as, 8 familiares, 4 profesionales de ayuda extraescolar, 7 profesionales de escuela y 8 personas que han conformado un consejo asesor. Los diferentes perfiles del estudio permiten observar el problema desde una perspectiva holística (Columbo, 1986), obteniendo la visión de todas las partes implicadas y pudiendo así describir la realidad de forma más fiel. En la tabla 1 se muestra información adicional sobre los 8 estudiantes protagonistas en este estudio.

Recogida de datos y análisis

A pesar de que han sido diversas las técnicas de recogida de información que se han utilizado en este proyecto (entrevistas, evaluación inicial, reuniones de contraste con el consejo asesor, observaciones, etc.), este artículo se basa en la información recogida a partir de las entrevistas llevadas a cabo a cada familia de esos 8 estudiantes; a 4 representantes de los gabinetes y 7 de los centros educativos correspondientes.

Tabla 1. Relación de casos que han sido parte del estudio de caso

Colegio	Curso	Edad	Prótesis	Necesidades educativas especiales añadidas	Modelo centro	Adaptación curricular	Log. Ext.	Lengua materna	Posible nivel socioeconómico
CE1	5º EP	9	2 IC	NO	D	NO	NO	CASTELLANO	MEDIO
CE2	3º EP	8	2 IC TARDIOS	NO	D	ACCESO	SÍ	CASTELLANO	BAJO
CE3	5º EP	10	2 AUDIS	NO	D	ACCESO	NO*	CASTELLANO	BAJO
CE4	5º EP	10	2 AUDIS	NO	D	ACCESO	NO*	CASTELLANO	BAJO
CE4	5º EP	10	2 IC	NO	D	ACCESO	NO*	LENGUA DE SIGNOS / CASTELLANO	BAJO
CE5	4º EP	9	1 AUDI 1 IC tardío, pero en oído trabajado	NO	B	ACCESO	SÍ	CASTELLANO	MEDIO
CR6	5º EP	10	2 AUDIS	NO	TRILINGÜE	ACCESO	SÍ	CASTELLANO	MEDIO-ALTO
CE7	5º EP	10	2 AUDIS Pendiente de 1 IC	SÍ	A	ACCESO	SÍ BECADO	CASTELLANO	BAJO

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Recogida de datos

Agente informante	Estrategia de recogida de información	Código
Familias N-8	Entrevistas a 8 familias	FA
Gabinetes N-4	Entrevistas a 4 profesionales de los gabinetes	GAB
Centros educativos N-7	7 entrevistas conjuntas a tutores/as, PT y/u orientadores/as	CET (Centro Educativo Tutor/a) CEPT (Centro Educativo Profesorado de Pedagogía Terapéutica) CEO (Centro Educativo Orientador/a)

Fuente: elaboración propia.

En concreto, se han realizado entrevistas estructuradas que se llevaron a cabo entre octubre y diciembre de 2021, en base a un guion construido *ad hoc*, considerando los objetivos principales del estudio. A partir de estas entrevistas se ha obtenido un importante contenido de análisis el cual ha dado lugar a un sistema categorial. El sistema categorial propuesto por las investigadoras (tabla 3) se convierte en un sistema estable codificado (Rourke et al., 2001) mediante el que poder entender la cuestión de la investigación, matizando que este sistema fue resultado de una estrategia inductiva y deductiva de análisis.

Tabla 3. Categorías emergidas en el análisis de la información recogida en el estudio marco

Categorías	Subcategorías
Contextualización	Información para situar el caso sobre datos del alumno/a
Familia	Implicación familiar positiva o negativa
Escuela	Implicación de la escuela (positiva o negativa). Aspectos relacionados con el ambiente de clase, metodologías inclusivas (metodología por proyectos...), prácticas inclusivas (grupos interactivos, tertulias dialógicas, lectura entre iguales...), trabajo en grupo, apoyo entre iguales.
Derecho a educación inclusiva	Burocracia (asignación recursos listas necesidades educativas especiales)
Desarrollo alumno/a	Motivación/Desmotivación – Implicación activa - Actitud del alumno/a
	Atención
	Memoria
	Intereses
	Preadolescencia, adolescencia
Competencia lectoescritora	Nivel competencial
	Idiomas (habilidad, dificultad)
	Ser consciente de su importancia
	Evolución
	Dificultades / Obstáculos
	Retos
Planificación de la enseñanza	Atención individualizada (adaptaciones necesarias)
	Objetivos de la sesión
	Actividades funcionales, variedad de actividades
	Recursos
	Estrategias de enseñanza
Covid	Todo lo recogido con respecto a las consecuencias de la pandemia (aspectos positivos y negativos)
Coordinación profesionales	Las coordinaciones que se dan entre los profesionales que atienden al alumnado. Colegio-Gabinete Colegio-Asociación Gabinete-Asociación
Transición	Aspectos relacionados con cambios de etapa

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede observar en la tabla anterior, el análisis realizado dio lugar a varias categorías, sin embargo, como se señalaba anteriormente, en este trabajo sólo se aborda el análisis referido a la categoría “COVID”, ya que, a pesar de no ser un objeto primordial de estudio en nuestra investigación, esta emergió con fuerza en los datos recogidos de toda la muestra y tuvo un importante impacto en los resultados de la investigación.

Además, como análisis complementario, se ha llevado a cabo un estudio utilizando el programa Iramuteq, el cual utiliza el método Reinert con el propósito de evitar los problemas comunes de fiabilidad y validez en los análisis de texto (Klein y Likata, 2003; Reinert, 1990). El objetivo de este *software* consiste en cuantificar un texto con el fin de extraer sus estructuras más relevantes y así aprovechar la información esencial contenida en los datos textuales. Se ha comprobado (Reinert, 1996) que estas estructuras están íntimamente relacionadas con la distribución de las palabras en un texto y que dicha distribución rara vez ocurre al azar. Describir, clasificar, asimilar y sintetizar automáticamente un texto son los intereses principales de este método.

Mediante el uso de este *software*, se ha llevado a cabo un análisis de similitudes que nos permite verificar la conexión que existe entre todo el conjunto de textos que conforman la muestra. Este tipo de análisis considera que cuanto más coinciden dos elementos en la forma en que son abordados por los sujetos, más cercanos estarán (en términos de estructura representacional) al objeto al que se refieren (Molina-García y Queralt, 2017).

El análisis realizado permite identificar los núcleos representacionales de los sujetos al detectar un núcleo semántico basado en la co-ocurrencia de palabras (Legorburu et al., 2022). En resumen, el análisis de similitud presenta una síntesis de la estructura contenida en una representación utilizando un gráfico en forma de árbol que muestra las formas máximas y sus relaciones. Los nodos representan las formas y se destacan las comunidades léxicas (Ormeño Quintana, 2016), lo que permite visualizar las clases constituidas y la intensidad de los vínculos entre los elementos que conforman una representación sobre un objeto (Latorre, 2005).

3. Resultados

Los resultados se obtuvieron de los dos análisis descritos en el apartado anterior: el sistema categorial y el *software* Iramuteq.

3.1. Análisis categorial

En primer lugar, y como se ha destacado anteriormente, las voces recogidas para realizar el sistema categorial han sido diversas, lo que nos permite observar la cuestión de manera más global. Los resultados, de manera general, se dividen en dos líneas generales: una visión positiva del confinamiento, que ha fomentado aspectos positivos en el alumnado; y otra que subraya los aspectos negativos que originó el aislamiento en el hogar.

En cuanto a la línea más positiva de la etapa de la pandemia y el consiguiente encierro en el hogar, destaca la idea del trabajo personalizado. Varias voces subrayan la importancia que tuvo el refuerzo individual que tuvieron mediante sesiones *online*. Algunas personas apuntan a la falta de ruidos u otros distractores externos, que mediante las sesiones *online* evitaban. También subrayaban que la atención individual facilitaba la atención del alumnado, lo que hacía que el trabajo fuera más eficaz.

Hemos trabajado con ella y demás y de una manera mucho más personalizada tanto el profesorado, como la logopedia y yo estando tres, cuatro veces por semana con ella en videollamada [CEPT1].

Mi hija cuando le estás explicando algo y hay algo que no escucha o no entiende, se pierde y desconecta. Pero al hacerlo de tú a tú, pues ha tenido que apretar y ha trabajado muchísimo [FA1].

Ha sido un año muy raro porque ha estado haciendo en casa, la verdad es que para ella ha sido mucho más fácil porque ha sido como individual. Entonces ella no perdía nada de información, ha estado encantada y ha querido trabajar mucho más [FA2].

Además, hay otras personas informantes que aseguran que esta etapa supuso una mejora en las capacidades del alumnado. En este sentido, apuntan que la actitud había mejorado respecto a etapas anteriores, con una mayor responsabilidad y motivación hacia la tarea.

Pues yo sí que lo he visto como partes positivas y partes negativas, porque sí que le he visto coger una responsabilidad que antes me hubiera costado verlo [CEPT2].

Las últimas sesiones que he tenido con *** su actitud había mejorado un montón y yo creo que cambiando eso, todo vaya mejor [GAB1].

Actitud, ganas de trabajar... Normalmente se pierde mucho, le duele la cabeza y de esta manera le he visto que está mejor, ha hecho más [FA1].

En cambio, de las voces recogidas emerge otra línea que subraya las dificultades que acarreó el confinamiento en el desarrollo de los niños y niñas participantes en el proyecto. En este sentido, los y las profesionales destacan que en algunos casos el alumnado no recibía la estimulación necesaria en sus casas, por falta de capacidad o posibilidad por parte de las familias. En esta línea, comentan la falta de horas de aula y de apoyo que ha supuesto el confinamiento para muchos niños y niñas con sordera.

Ha sido bueno para él en el sentido de que ha cogido un montón de responsabilidad de tener que ponerse otra vez con todo lo que había perdido, pero sí que ha perdido bastante... bastante tiempo fuera del aula [CEPT2].

También es interesante añadir que, durante todo el tema de confinamiento (...), no ha tenido mucha estimulación dentro de su entorno [GAB2].

Como punto negativo, ha sido mucho tiempo que no han estado con una estimulación, con unas reglas. Igual... siguen reglas, pero unas reglas diferentes, una realidad completamente en la que igual no tenían tanta estimulación por parte de todo. O sea, de toda forma académica, familiar, desde aquí [GAB3].

Él estaba como desenganchado, ¿sabes? Porque hubo un paréntesis bastante largo entre que..., vamos, entre que tuvieron que venir a casa del cole hasta que se pudieron incorporar al cole y luego encima hasta que se pudo incorporar la logopedia [FA3].

Además, el confinamiento también ha supuesto una falta de ayuda profesional que se ve reflejada en las voces tanto de los profesionales, así como de las familias. Fundamentalmente, el desconocimiento sobre los recursos personales disponibles supone, entre los y las profesionales, una incapacidad para adelantar una planificación adecuada:

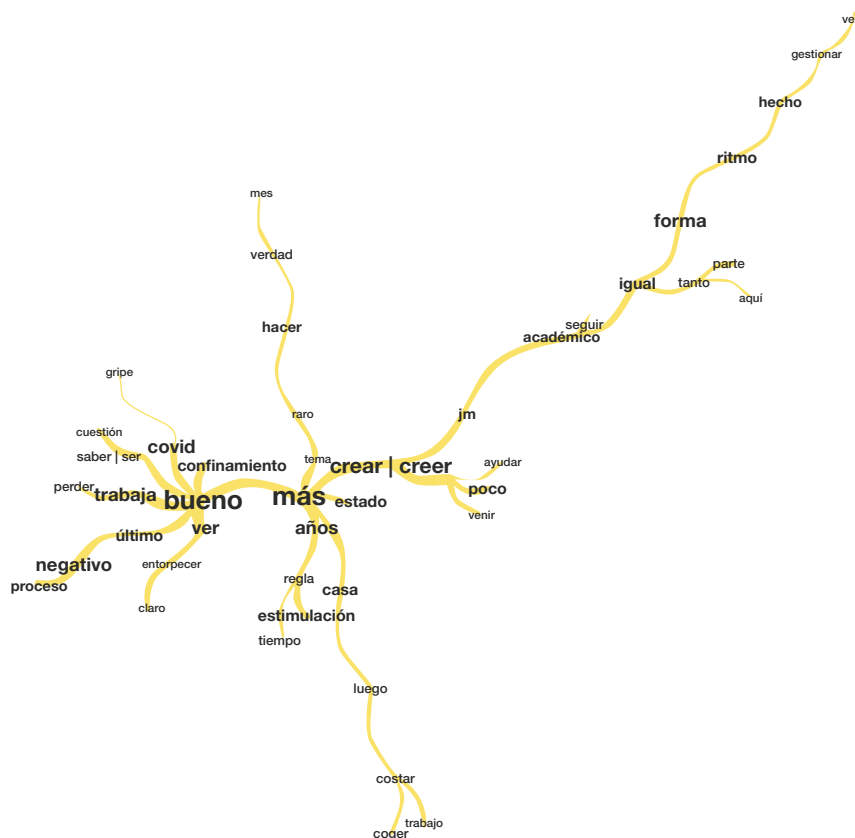
La atención es mucho más precaria y la ayuda es mucho más superficial, no llegan a aportar la ayuda necesaria [FA3].

También todavía no estamos, es que con todo esto del COVID y tal, no estamos seguras de qué ayudas vamos a tener y que tal, pero bueno, que nosotras nos vamos a mantener un poquito similar [CEPT1].

3.2. Análisis mediante Iramuteq

En segundo lugar, y como análisis complementario, se han recogido los resultados del análisis del *software* Iramuteq. Mediante este sistema se obtuvo el gráfico de similitudes, en el que se puede observar una relación de términos unidos por líneas. El tamaño de los términos se establece en base al número de veces que son mencionados. Las líneas, por su parte, unen términos que han sido mencionados de forma relacionada, y se establece el grosor de dichas líneas en base al número de ocasiones en las que se han visto relacionadas en los discursos de las personas de la muestra. En el siguiente gráfico destacan dos partes fundamentales, igual que en el análisis por categorías.

Gráfico 1. Gráfico general de similitudes de Iramuteq



Fuente: elaboración propia.

Por un lado, se encuentran en la parte derecha del gráfico, conceptos positivos que destacan de la época en el que la COVID obligó un cambio en las metodologías de este alumnado. Los términos más utilizados y que están representados en mayor tamaño son *bueno* (n=19), *crear* y *crecer* (n=13).

Ha sido bueno para él en el sentido de que ha cogido un montón de responsabilidad de tener que ponerse otra vez con todo lo que había perdido [CEPT1].

Estas dos palabras aluden a la posibilidad de enriquecimiento que ofreció el confinamiento al alumnado con sordera. Junto a estos términos, aparecen otros como *seguir* y *hacer* (n=5), estableciendo concordancias con términos como *ayudar*, *tanto* y *gestionar* (n=4).

Sí, ellos han gestionado su ritmo y muchas veces el hecho de gestionar tu ritmo, pues ha hecho que sigan más tranquilos [GAB1].

Es especialmente relevante la unión entre las palabras representadas en la parte superior del gráfico y unidas mediante líneas de mayor grosor. Estas son *seguir*, *igual* (n=7) y *tanto*, haciendo referencia a la continuidad que se le dio al trabajo de los gabinetes y los centros escolares durante aquellos meses. Si unimos estas concordancias al análisis de las voces, vemos cómo en ocasiones las familias fundamentalmente, manifestaban que el cambio de metodología que obligó la pandemia, tuvo ciertos beneficios en el ritmo académico y en el desarrollo de los niños y niñas.

En la parte izquierda se puede apreciar los términos que se refieren a las dificultades que generó el confinamiento, esto es, lo referido al apartado negativo del mismo. En este sentido, podemos encontrar una gran unión entre las palabras *proceso* (n= 4) y *negativo* (n=6), y también ciertos vínculos entre *perder* y *trabajar* o *costar* y *trabajo*.

Entonces sí que ha sido un segundo trimestre y un tercer trimestre yo creo que potentes para él, por el ritmo al que ha tenido que trabajar. Ha tenido pérdida de muchos contenidos [CEPT1].

Todas ellas aluden a una dificultad importante a la hora de continuar con el ritmo de trabajo escolar. Si analizamos únicamente esta clase, podemos ver con mayor nitidez esta línea referida a las dificultades del proceso de aprendizaje en el confinamiento. En ella se repiten los grupos de palabras anteriormente mencionadas, pero se puede observar que la palabra más utilizada es *negativo* junto a otras como *proceso*, *estimulación* y *tiempo*.

Sí, en este proceso del último año eso (COVID) ha sido lo más negativo que ha tenido [FA3].

Gráfico 2. Gráfico de similitudes de la clase “negativo”



Fuente: elaboración propia.

En conclusión, tal y como se ha visto en el apartado anterior, en el presente análisis se observan los mismos resultados obtenidos en el análisis categorial en el que destacaban dos líneas predominantes y contrarias, como son las dificultades y las ventajas del confinamiento en el aprendizaje de la lectoescritura del alumnado con sordera.

4. Discusión y conclusiones

En el estudio presente se encontraron algunas dificultades relacionadas con la complejidad metodológica del propio estudio (participación de diversos agentes, con diversos perfiles, etc.) como la necesidad de acompañar los ritmos de trabajo por parte de esos agentes y, entre otras, la propia COVID, que como se ha visto, acabó emergiendo como una importante dimensión de estudio. A pesar de estas dificultades, se pudo abordar el desarrollo del estudio con suficientes garantías, obteniendo los resultados anteriormente presentados y alcanzando las siguientes conclusiones que se comparten a continuación.

El confinamiento fue una etapa que exigió un esfuerzo por parte de todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje del alumnado con sordera (Kritzer y Smith, 2020).

Durante la etapa de confinamiento debido a la COVID-19, las familias de alumnado con sordera se enfrentaron a dificultades adicionales para acceder a la atención educativa con la misma frecuencia que lo hacían antes. Esto se debió, en parte, a la disminución de la disponibilidad de servicios durante la pandemia. Las restricciones de salud pública y la necesidad de limitar la propagación del virus llevaron a la reducción de servicios presenciales, lo que impactó en la capacidad de las familias para recibir la atención habitual (Mardinli et al., 2023; Wright et al., 2022). En esa misma línea, algunos de los resultados de este trabajo apuntan, además, que la calidad de los servicios educativos experimentó una disminución durante la pandemia. La transición a la atención virtual y la implementación de servicios en línea, como la educación a distancia, no siempre garantizaron el mismo nivel de atención y calidad que los servicios presenciales (Marino-Jiménez y Ramírez-Rodríguez, 2022). Además, la transición a la educación a distancia generó ciertos desafíos. En base a los resultados de esta investigación, algunas familias no disponían de las herramientas suficientes para ayudar en la educación a distancia y esto pudo tener un impacto negativo sobre el desarrollo académico de sus hijos e hijas con sordera. Tal y como apuntan algunos estudios (Arriagada Toledo, 2020; Murillo y Duk, 2020), las limitaciones tecnológicas, la dificultad para mantener la participación activa del estudiantado y la ausencia de interacciones directas con los educadores y educadoras afectaron la calidad de la educación recibida durante el confinamiento.

Por otro lado, los resultados también subrayan los beneficios del confinamiento y el cambio de métodos académicos, apuntando a una experiencia más personal y centrada en las necesidades. Sin embargo, no se han encontrado en la literatura experiencias con estos mismos resultados.

Finalmente, esta investigación subraya ciertos aspectos necesarios para la mejora del desarrollo del proceso lectoescritor del alumnado con sordera en etapas que exijan un cambio metodológico. En primer lugar, resulta necesaria una buena coordinación escuela-familia que facilite los procesos de cambio y asegure el bienestar del alumnado, adaptando dicho cambio a las necesidades particulares. De esta manera, se evita

el retroceso en el proceso de aprendizaje del alumno o alumna, y favorece la superación de las dificultades que estos cambios pueden suponer. Además, la coordinación genera una mejor comunicación con las familias y facilita el acompañamiento en procesos complejos como el que se describe en el presente trabajo. Este aspecto se puede ver en las voces que apuntan a una falta de estimulación y ayuda durante el confinamiento. Estas situaciones deberían haber sido revertidas mediante una buena coordinación y un acompañamiento por parte de los y las profesionales, de cara a que las familias pudiesen seguir apoyando el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

En segundo lugar, es necesario realizar un buen diagnóstico de necesidades, con el fin de que el personal de la escuela, así como de los distintos apoyos extraescolares puedan establecer un plan de seguimiento y educativo adaptado a las capacidades y necesidades particulares. Esto supone una garantía de calidad en el proceso de aprendizaje del alumnado con sordera. La pandemia fue una situación repentina, que no permitió realizar una buena planificación. Sin embargo, y tras haber superado aquella etapa, hoy día es necesario anticipar una metodología en la que el personal de apoyo tenga la posibilidad de seguir trabajando con el alumnado en un escenario con características similares. Nos referimos, no sólo a una pandemia, sino a cualquier situación en la que el profesorado y alumnado tengan que trabajar de manera virtual y/o asíncrona (viajes, hospitalizaciones, etc.).

Por último, uno de los aspectos que emergió con fuerza, era la falta de garantías sobre las ayudas personales durante y tras la pandemia. Los desafíos tales como cambios metodológicos, las innovaciones educativas o los cambios legislativos, entre otros, no pueden suponer un detrimento en el desarrollo educativo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Para hacer frente a esos cambios, es necesario un mayor esfuerzo por parte de las Administraciones, garantizando los recursos necesarios de este alumnado, ya sean personales, materiales o técnicos. Los apoyos para poder crear una educación inclusiva son fundamentales y garantizan el bienestar de todo el alumnado en su proceso escolar. En este sentido, será relevante continuar en el estudio y seguimiento de los efectos que la COVID ha tenido y está teniendo a medio y largo plazo en el desarrollo integral del alumnado en general y del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en particular.

Referencias bibliográficas

- Alonso Briales, M., Rascón Gómez, M. T., Calderón Almendros, I. y Comunidad educativa del CEIP La Parra (2023). *La aventura de aprender. Cómo hacer investigación-acción-participativa*. INTEF. <https://laaventuradeaprender.intef.es/wp-content/uploads/2023/07/Como-hacer-investigacion-accion-participativa.pdf>.
- Andújar, C. y Rosoli, A. (2021). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 47-59). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Arnáiz Sánchez, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.
- Arriagada Toledo, P. (2020). Pandemia COVID-19: educación a distancia. O las distancias en la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>.
- Beloki, N., Darretxe, L., Gezuraga, M. y Alonso, I. (2021). La radio comunitaria: una manera participativa e inclusiva de acercar la escuela a la comunidad. En N. Beloki (Coord.), *Redes para la inclusión social y educativa* (pp. 251-268). Octaedro.
- Berasategi, N., Idoiaga, N., Dosil, M., Eiguren, A., Picaza, M. y Ozamiz, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. UPV/EHU.
- Berástegui Pedro-Viejo, A. P. (2020). La educación especial en tiempos de la COVID-19. *Journal of Parents and Teachers*, (382), 19-24. <https://doi.org/10.14422/pym.i382.y2020.003>.
- Bisquerra Alzina, R. (2022). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.L.
- Bonilla-del-Río, M. y Sánchez-Calero, M. L. (2022). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 141-161. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30875>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la práctica inclusiva*. Traducción al castellano. Consorcio universitario para la educación inclusiva.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139.
- Cahapay, M. B. (2020). Rethinking education in the new normal post-COVID-19 era: a curriculum studies perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>.
- Carbonell, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- CEPAL-OPS (2021). *La prolongación de la crisis sanitaria y su impacto en la salud, la economía y el desarrollo social*. OPS y Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/5d7d5402-188b-4d6a-8d0c-49eec0709554/content>.
- Columbo, S. A. (1986). General well-being in adolescents: its nature and measurement (Doctoral dissertation, Saint Louis University, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 46, 2246B.
- Corres-Medrano, I., Santamaría-Goicuria, I., Fernández-Villanueva, I. y Smith-Etxeberria, K. (2022). The role of families in the response of inclusive schools: a case study from teacher's perspectives. *Frontiers in education*, (7). <https://doi.org/10.3389/educ.2022.970857>.
- Darretxe-Urrutxi, I., Beloki, N. y Remiro, A. (2020). Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social. *Ciencia y Educación*, 4(1), 71-81. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp71-81>.

- Echeita Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>.
- Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/927018.pdf>.
- Erades, N. y Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 7(3), 27-34. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2041>.
- Escudero Muñoz, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/38710/1/153711-593021-1-PB.pdf>.
- Espada, J. P., Orgilés, M., Piqueras, J. A. y Morales, A. (2020). Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y salud*, 31(2), 109-113. <https://dx.doi.org/10.5093/clysa2020a14>.
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S. y Flores-Barrera, V. J. (2021). COVID-19: condiciones de estudio, estado emocional y aprendizajes escolares de alumnos con necesidades educativas especiales. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 76-92. <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/1050>.
- García Fernández, N., Rivero Moreno, M. L. y Ricis Guerra, J. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Revista Educativa Hekademos*, (28), 76-85. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/9>.
- Gerez, A. (2021). COVID-19: impacto de la pandemia y sus secuelas en la educación. *Diagnóstico de un año de pandemia*. EDUCO. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=7434&tipo=documento>.
- Gillespie, A. N., Smith, L., Shepherd, D. A., Xu, J., Khanal, R. y Sung, V. (2023). Socio-emotional experiences and wellbeing of deaf and hard of hearing children and their parents before and during the COVID-19 pandemic. *Children*, 10(7), 1147. <https://doi.org/10.3390/children10071147>.
- Gobierno Vasco (2019). *Plan marco para el desarrollo de una escuela inclusiva 2019-2022*. Departamento de Educación. Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def_adjuntos/escuela-inclusiva/Plan_Marco_Escuela_Inclusiva_2019_2022_c.pdf.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure.
- González, B., Moreno, J. J. y Mañas, M. (2022). La inclusión educativa durante la escuela post-COVID desde la mirada del profesorado de Pedagogía Terapéutica. *Aula Abierta*, 51(2), 191-200. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.191-200>.
- González, R., Palomares, A. y Domingo, B. (2017). Factores desencadenantes de la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 365-372). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Hernández, A. M. y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: retos y progresos de la escuela del s. XXI. *Retos XXI*, 2, 1-22. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/24223/22839>.
- INAP (2021). *Los servicios sociales ante la pandemia: los aprendizajes de la pandemia*. INAP. Instituto Nacional de Administración Pública. https://www.inap.es/documents/84257/0/INFORME+FINAL_MONITOR+DE+IMPACTO.pdf/9c802645-d644-68e4-df8d-a19e7a9f5e46.
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 85-102.
- Klein, O. y Licata, L. (2003). When group representations serve social change: the speeches of Patrice Lumumba during the Congolese decolonization. *Br. J. Soc. Psychol.* 42, 571-593. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1348/014466603322595284>.

- Kritzer, K. L. y Smith, C. E. (2020). Educating deaf and hard-of-hearing students during COVID-19: what parents need to know. *The Hearing Journal*, 73(8), 32.
- Latorre, M. (2005). ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio? *Revista digital PREAL*.
- Legorburu, I., Idoiaga Mondragón, N., Alonso, I. y Berasategi, N. (2022). Why are you allowed to go to school on your own? Exploring children's voices on independent mobility. *Children & Society*, 36(6), 1111-1125. <https://doi.org/10.1111/chso.12559>.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco.
- Lozano Martínez, J., Ballesta Pagán, F. J., Castillo Reche I. S. y Cerezo Máiquez, M. C. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 207-226. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7720>.
- Mañas Olmo, M., Cortés, P. y Celada, B. M. (2020). Life stories on the social image of disability. An educational outlook. *Qualitative Research in Education (2014-6418)*, 9(3).
- Marchesi, Á. y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56.
- Mardinli, A., Weerasuriya, R., Gillespie, A., Smith, L. y Sung, V. (2023). Accessing hearing-health services for deaf and hard-of-hearing children during the COVID-19 pandemic: parent and child perspectives. *Australian Journal of Social Issues*, 58(1), 232-258.
- Marino-Jiménez, M. y Ramírez-Rodríguez, L. (2022). Análisis sistémico de la educación a distancia escolar peruana en el entorno de la COVID-19. *American Journal of Distance Education*, 36(2), 150-165.
- Menéndez, A. H. D. y Figares, J. L. A. (2020). Retos educativos durante el confinamiento: la experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-11.
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: social context*. David Fulton.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en comunidades de aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 372-392. <https://doi.org/10.3926/ic.642>.
- Molina-García, J. y Queralt, A. (2017). Neighborhood built environment and socioeconomic status in relation to active commuting to school in children. *Journal of Physical Activity and Health*, 14(10), 761-765.
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al Impacto del COVID-19 sobre la educación universitaria: aspectos a considerar acerca de los estudiantes con discapacidad. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(3), 1-6.
- Morgül, E., Kallitsoglou, A. y Essau, C.A. (2020). Psychological effects of the COVID-19 lockdown on children and families in the UK. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 7(3), 42-48.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El COVID-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>.
- Naraian, S. 2017. *Teaching for inclusion: eight principles for effective and equitable practice*. Teachers College Press.
- Ormeño Quintana, A. (2016). *Uso de las tecnologías en el aprendizaje formal, no formal e informal en estudiantes de la carrera de odontología de la Universidad de los Andes, Santiago, Chile* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Tesis en red. <http://hdl.handle.net/10803/402107>.

- Oronoz, S. (2020). Educación en valores: respeto a la diversidad. La incidencia de la COVID-19 en el desarrollo de pautas de convivencia mínimas en relación a la educación inclusiva para la construcción de un “nosotros global”. En R. Moreno-Rodríguez, A. Tejada y M. Díaz Vega (Coords.), *COVID-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación* (pp. 123-135). La Ciudad Accesible.
- Parrilla, M. A. y Moriña Díez, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Revista Padres y Maestros*, (284), 10-14. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1946/1680>.
- Plena Inclusión (2018). *El camino hacia la educación inclusiva. Un análisis desde la perspectiva de los profesionales de la educación*. Plena Inclusión. <https://plenainclusionmadrid.org/wp-content/uploads/2018/06/CaminoEduInclusiva.pdf>.
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthode d'analyse des données textuelles application: Aurélia de Gérard de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 25-54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>.
- Reinert, M. (1996). *Alceste (version 3.0)*. Images.
- Rodríguez del Rincón, P. (2020). Alumnos de necesidades educativas especiales, en casa por el COVID-19. Experiencias que nos descubren vidas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-13. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12092/12010>.
- Rodríguez Torres, J. y Gómez Jiménez, O. (2021). La atención a la diversidad durante la COVID-19: revisión legislativa de las medidas según LOMCE. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (154), 1-19. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1241>.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R. y Archer, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International journal of artificial intelligence in education*, 12, 8-22. <https://telearn.hal.science/hal-00197319/document>.
- Rujas, J. M. y Feito, R. A. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 4-13.
- Rusca-Jordán, F., Cortez-Vergara, C., Tirado, B. C. y Strobbe-Barbat, M. (2020). Una aproximación a la salud mental de los niños, adolescentes y cuidadores en el contexto de la COVID-19 en el Perú. *Acta Médica Peruana*, 37(4), 556-558. <http://dx.doi.org/10.35663/amp.2020.374.1851>.
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. F. y Lozano, J. (2018). Escuela incluida: recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 433-458. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6523366.pdf>.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2013). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, (5), 227-238. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/514>.
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2019.8.2.001>.
- Simón, C. y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Revista Padres y Maestros*, (344), 31-34.
- Smit, J., Nacer, E., Sikorski, A., Godard, C. y Magdziarz, W. (2023). *Social and economic consequences of COVID-19*. European Union. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2023/740071/IPOL_STU\(2023\)740071_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2023/740071/IPOL_STU(2023)740071_EN.pdf).
- Souto Galván, C. (2021). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Revista de educación y derecho*, (1), 406-439. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37713>.

- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa.
- Traver Martí, J. A., Sales Ciges, M. A., Moliner García, M. O., Sanahuja Ribés, A. y Benet Gil, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, (53), 99-116. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/339>.
- Traver Martí, J. A. y Lozano Estivalis, M. (Coords.) (2021). *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo*. Editorial UOC.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- UNICEF (2023). *Education in a post-COVID world: towards a rapid transformation*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/135736/file/Education%20in%20a%20Post-COVID%20World.pdf>.
- Vásquez, G., Urtecho-Osorto, O., Agüero-Flores, M., Díaz-Martínez, M. J., Paguada, R. M., Varela, M. A., Landa-Blanco, M. y Echenique, Y. (2020). Salud mental, confinamiento y preocupación por el coronavirus: un estudio cualitativo. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(2), e1333-e1333. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/1333/1016>.
- Vela, J. (2014). Perspectiva inclusiva. Hacia la democratización de la escuela. En *XI Congreso internacional y XXXI jornadas de universidades y educación inclusiva: "Voces excluidas"*. Universidad Jaume I.
- Vieira Parra, L. y Puigdelívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en "comunidades de aprendizaje". *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en educación*, 12(24), 37-55. <http://www.rexe.cl/24/pdf/102.pdf>.
- Wright, B., Carrick, H., Garside, M., Hargate, R., Noon, I. y Eggleston, R. (2022). The impact of COVID-19 on deaf children in the United Kingdom. *International Journal on Mental Health and Deafness*, 5(1).