



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA
EDUCACION BÁSICA REGULAR DEL DISTRITO DE LA MOLINA

Tesis presentada por:

DORA EVA VILLANUEVA ASPILLAGA DE ALFARO

Para obtener el Grado Académico de
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Asesor

Agustín Campos Arenas

Cód. Orcid: 0000-0002-3867-3919

Lima – Perú

2021

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

DORA EVA VILLANUEVA ASPÍLLAGA DE ALFARO

Agustín Campos Arenas

Nombre(s) y Apellidos, Asesor

Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

María Jacqueline Solano Salinas

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

RESUMEN

Este estudio describe cómo se realiza la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación básica regular del distrito de La Molina, analizando la organización institucional, lo pedagógico y la participación de los padres de familia, construyendo el conocimiento desde las perspectivas proporcionadas por los mismos actores. La presente es una investigación cualitativa de tipo etnográfico, en la que se emplearon entrevistas semiestructuradas en una muestra de 10 instituciones educativas, abarcando a 10 directivos, 15 docentes y 09 padres de familia. En los resultados y discusión, se describió y profundizó respecto a lo institucional: la participación de los actores educativos en la elaboración del PEI, el ideario, la organización de la infraestructura y recursos, las relaciones laborales, la sensibilización, y el fomento de un clima inclusivo. En relación con lo pedagógico: la evaluación psicopedagógica, las adaptaciones curriculares, el soporte de los servicios de apoyo, el uso de tecnologías de acceso, y la formación y experiencia de los docentes. Asimismo, se consideró a los padres de familia en el proceso formativo con enfoque inclusivo. Finalmente, se reflexiona sobre los alcances de los resultados y se plantean algunas recomendaciones para las instancias correspondientes.

Palabras clave: Educación inclusiva, organización institucional, organización pedagógica, participación familiar.

ABSTRACT

This study describes how students with disabilities are included in the regular basic education of the district of La Molina, analyzing the institutional organization, the pedagogical and the participation of parents, building knowledge from the perspectives provided by the same actors. The present is qualitative research of ethnographic type, in which semi-structured interviews were used in a sample of 10 educational institutions, covering 10 managers, 15 teachers and 09 parents. In the results and discussion, it was described and deepened with regard to the institutional: the participation of educational actors in the development of the PEI, the ideology, the organization of infrastructure and resources, industrial relations, awareness raising, and the promotion of an inclusive climate. In relation to the pedagogical: psychopedagogical evaluation, curricular adaptations, support of support services, use of access technologies, and training and experience of teachers. Parents were also considered in the inclusive-focused formative process. Finally, reflection is given to the scope of the results and some recommendations are made for the relevant instances.

Keywords: Inclusive education, institutional organization, pedagogical organization, family participation.

DEDICATORIA

A mi querido esposo Juan Carlos, mis hermosos hijos y nietos que me inspiran
para seguir mis sueños.



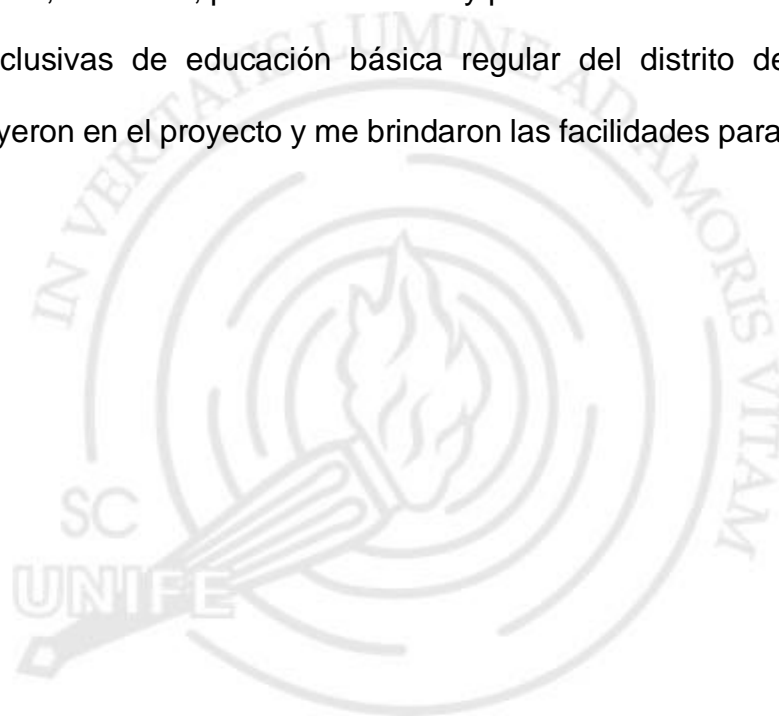
RECONOCIMIENTOS

A Dios, por su inmensa bondad y porque Todo en la vida, es su obra.

A la Escuela de Posgrado, por la educación recibida y la experiencia compartida de sus maestros.

Al asesor de esta tesis, Dr. Agustín Campos Arenas, por su apoyo constante, sus valiosos aportes, su profesionalismo y su dedicación que contribuyeron a hacer realidad este trabajo de investigación.

A los directivos, docentes, padres de familia y profesionales del SAANEE de las escuelas inclusivas de educación básica regular del distrito de La Molina, quienes creyeron en el proyecto y me brindaron las facilidades para realizar este estudio.



ÍNDICE

	Página
RESUMEN.....	3
DEDICATORIA.....	3
RECONOCIMIENTOS	5
ÍNDICE	6
LISTA DE TABLAS	12
LISTA DE FIGURAS	13
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	18
1.1 Planteamiento del problema.....	18
1.2 Justificación de la investigación	23
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación	25
1.4 Objetivos de la investigación	26
1.4.1 Objetivo general.....	26
1.4.2 Objetivos específicos.....	26
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	27
2.1 Antecedentes de la investigación.....	27
2.1.1 Internacionales.....	27
2.1.2 Nacionales.	31
2.2 Bases Teóricas	34
2.2.1 Modelos de atención a la discapacidad.	34
2.2.1.1 El modelo de prescindencia.	34
2.2.1.2 El modelo rehabilitador.....	35
2.2.1.3 El modelo social.....	36

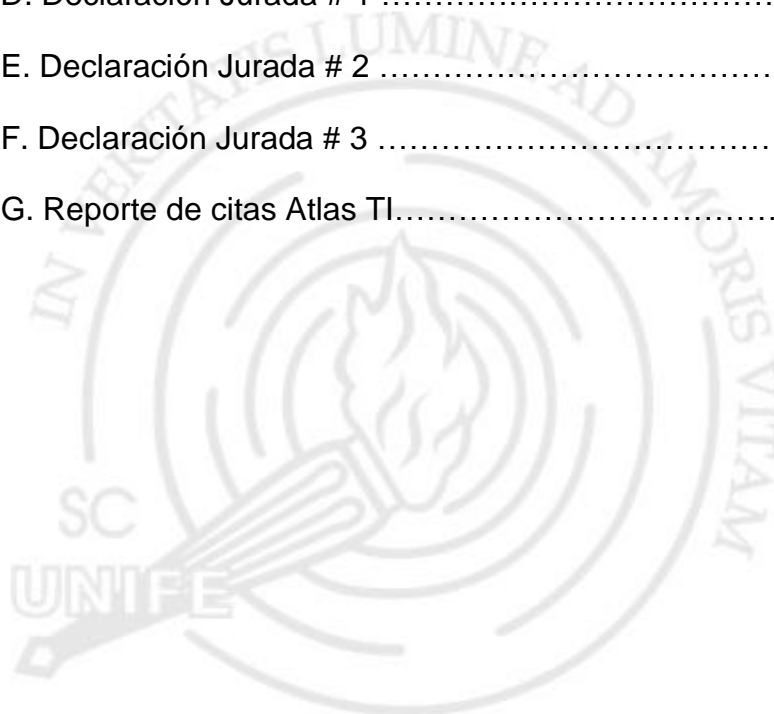
	Página
2.2.2 El modelo social de la educación.....	37
2.2.2.1 Desarrollo del derecho a la educación inclusiva en norma Internacionales.....	37
2.2.3 Componentes del derecho a la educación.....	39
2.2.4 De las necesidades educativas especiales a las barreras al aprendizaje y la participación.....	40
2.2.5 Aproximación al enfoque de la educación inclusiva.....	41
2.2.6 Marcos de referencia de la construcción de la escuela inclusiva.....	43
2.2.6.1 Principios que sustentan la educación inclusiva.....	44
2.2.6.2 Características de la educación inclusiva.....	45
2.2.6.3 Factores para el desarrollo de la Educación Inclusiva.....	46
2.2.6.4 Redefiniendo la educación inclusiva.....	49
2.2.7 Escuela inclusiva y currículo.....	49
2.2.7.1 La evaluación psicopedagógica y currículo.....	51
2.2.8 Las adaptaciones curriculares.....	52
2.2.8.1 Adaptación curricular de acceso.....	53
2.2.8.2 Adaptaciones curriculares individualizadas.....	53
2.2.9 Medidas organizativas de la institución educa en la educación inclusiva.....	54
2.2.10 Participación de la familia en la educación inclusiva.....	55
2.2.11 Situación de las personas con discapacidad en el Perú.....	56
2.2.12 Implementación de la política educativa inclusiva en el Sistema Educativo Peruano.....	58
2.2.13 Organización del servicio educativo para personas con Discapacidad.....	61

	Página
2.3 Definición de términos	64
2.4 Preguntas de investigación.....	65
2.4.1 Pregunta general	65
2.4.2 Preguntas específicas	66
CAPÍTULO III: MÉTODO	67
3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación	67
3.2 Participantes	68
3.2.1 Población.....	68
3.2.2 Muestra.	69
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	75
3.3.1 Proceso de recolección.	78
3.3.2 Juicio de expertos y criterios para validez de los instrumentos.	79
3.4 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	80
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	86
4.1 Organización Institucional.....	86
4.1.1 Elaboración del PEI.	86
4.1.2 Clima acogedor en la IE: Infraestructura.	87
4.1.3 Clima acogedor en las IE: relaciones laborales.....	87
4.1.4 Clima acogedor en la IE: fomento del ambiente inclusivo.....	87
4.2 Organización pedagógica	88
4.2.1 Flexibilidad curricular.	88
4.2.2 Recursos humanos y materiales para el aprendizaje.....	88
4.2.3 Práctica docente.	89
4.3 Participación familiar.....	89
4.3.1 Recursos de la familia y compromiso con la educación inclusiva.	89

	Página
4.3.2 Relación con la institución educativa.....	89
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	90
5.1 Organización Institucional.....	90
5.1.1 Elaboración del PEI.	90
5.1.1.1 Participación de agentes educativos en su elaboración.	92
5.1.1.2 Ideario inclusivo en el PEI.	94
5.1.1.3 Monitoreo del PEI.	96
5.1.2 Clima acogedor en el centro educativo: Infraestructura.....	97
5.1.2.1 Organización de la infraestructura y recursos.	97
5.1.3 Clima acogedor en la institución educativa: relaciones laborales.....	103
5.1.3.1 Comunicación y relación entre agentes educativos.	103
5.1.3.2 Reconocimiento y apoyo de la IE al docente.....	107
5.1.3.3 Permanencia en la institución educativa.....	110
5.1.4 Clima acogedor en la institución educativa: fomento del ambiente Inclusivo	112
5.1.4.1 Sensibilización del personal sobre educación inclusiva.....	112
5.1.4.2 Fomento de clima acogedor entre alumnos.	115
5.1.4.3 Medidas para inclusión en el aula.....	117
5.2 Organización pedagógica: Medidas curriculares.....	120
5.2.1 Organización: Flexibilidad curricular.	120
5.2.1.1 Evaluaciones psicopedagógicas.	121
5.2.1.2 Adaptaciones curriculares.	124
5.2.1.3 Estrategias didácticas.....	127
5.2.1.4 Evaluaciones flexibles.	129
5.2.2 Recursos humanos y materiales para el aprendizaje.....	132

	Página
5.2.2.1 Disponibilidad de recursos humanos.	132
5.2.2.2 Alcance del SAANEE.....	134
5.2.2.3 Demanda de recursos para aprendizaje inclusivo.....	137
5.2.2.4 Presupuesto destinado a tecnologías de acceso.....	139
5.2.2.5 Uso de tecnologías y recursos adecuados para la enseñanza.....	139
5.2.3 Práctica docente.	142
5.2.3.1 Formación docente.	142
5.2.3.2 Capacitación sobre educación inclusiva.	143
5.2.3.3 Experiencia docente.	145
5.2.3.4 Experiencia con necesidades de aprendizaje diferentes.	146
5.2.3.5 Valoración sobre educación inclusiva.	148
5.2.3.6 Relación con alumnos.	151
5.2.3.7 Valoración y cercanía con el alumno.	152
5.3 Participación familiar.....	153
5.3.1 Recursos familiares y compromiso educación inclusiva.	154
5.3.1.1 Recursos económicos de la familia.....	154
5.3.1.2 Redes familiares de cuidado.	155
5.3.1.3 Relación cercanía del cuidador – alumno.....	157
5.3.1.4 Conocimiento y valoración de los padres sobre educación Inclusiva.	158
5.3.2 Relación con la institución educativa.	159
5.3.2.1 Participación de los padres de familia en el PEI.	160
5.3.2.2 Satisfacción con resultados educativos.	160
5.3.2.3 Relación con docentes y con IE.	161
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	163

	Página
6.1 Conclusiones.....	163
6.2 Recomendaciones	166
REFERENCIAS.....	168
APÉNDICES.....	186
APÉNDICE A. Guía de Entrevista Semiestructurada – Directivos.....	187
APÉNDICE B. Guía de Entrevista Semiestructurada – Docentes.....	189
APÉNDICE C. Guía de Entrevista Semiestructurada – Padres de Familia....	191
APÉNDICE D. Declaración Jurada # 1	192
APÉNDICE E. Declaración Jurada # 2	193
APÉNDICE F. Declaración Jurada # 3	194
APÉNDICE G. Reporte de citas Atlas TI.....	195



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Instituciones educativas Inclusivas de EBR del distrito de La Molina.....	69
2. Muestra de IE Inclusivas de EBR del distrito de La Molina	70
3. Muestra específica de I E. Inclusivas del distrito de La Molina	70
4. <i>Directores y docentes participantes en la investigación</i>	71
5. Padres de familia participantes	74
6. Años de experiencia docente de los directores	74
7. Años de experiencia de los docentes.....	75



LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Proceso de análisis datos cualitativos.....	81
2. Categorías de investigación	82
3. Subcategorías y componentes de la organización institucional.....	83
4. Subcategorías y componentes de la organización pedagógica.....	84
5. Subcategorías y componentes de la participación familiar	85



INTRODUCCIÓN

La atención educativa con enfoque inclusivo en el Perú ha dado avances significativos, pero aún hay mucho camino que andar, especialmente en la cultura y en las prácticas inclusivas. Ya en el marco de la Ley General de Educación, Ley 28044, se estableció que la educación básica tiene un carácter inclusivo y se dispuso que los estudiantes con discapacidad leve y moderada deben ser atendidos en la educación básica regular, alternativa, o técnico productivo, mientras que los estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad deben ser atendidos en la educación básica especial.

Cabe señalar que han transcurrido más de doce años desde que nuestro país ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, cuyo compromiso concretó la plasmación del modelo social de la discapacidad, en donde la persona tiene la discapacidad, no por la deficiencia mental, física, intelectual o sensorial, sino por las barreras que socialmente existen para el ejercicio de sus derechos. Asumir el enfoque inclusivo conlleva a la transformación de la institución educativa de modo que brinde la respuesta educativa en base a las potencialidades y que asuma la diversidad como una oportunidad y un valor.

El propósito principal de este estudio se basa en la respuesta que se está brindando en la escuela para atender a los estudiantes escolarizados con discapacidad en la educación básica regular del distrito de La Molina. El objetivo que se ha planteado alcanzar es conocer cómo esta práctica se implementa. Suscita el interés, mediante esta investigación, ahondar en el conocimiento con relación a las condiciones que facilitan o limitan la implementación de la educación inclusiva, en el nivel inicial, primaria y secundaria del distrito de La Molina.

El interés personal por desarrollar el tema surge desde mi experiencia laboral como docente de educación especial por más de 24 años, y también como especialista en la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación por más de 15 años, asumiendo también el encargo de su conducción, que me permitió participar en la formulación de la normatividad, así como de los planes, proyectos y programas para impulsar la educación inclusiva y su articulación con las diferentes comisiones multisectoriales para la atención a las personas con discapacidad. En ese marco, conocer la realidad educativa de los estudiantes con discapacidad ha sido una oportunidad para realizar esta investigación.

Asimismo, siendo la inclusión uno de los principios que sustenta el sistema educativo peruano, su implementación no está exenta de cuestionamientos; a pesar de los avances en cobertura, se reclaman mejoras en la calidad de los servicios de la escuela inclusiva. A través de los resultados de esta investigación, se pretende responder y aportar al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad que se viene desarrollando en el sistema educativo. En esa línea, se plantea conocer aquellos factores que dificultan o favorecen el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en las escuelas de educación básica regular en el distrito de La Molina, analizando la organización institucional, la organización pedagógica, así como el acompañamiento y participación de los familiares y/o cuidadores.

La presente investigación desarrolla su estudio desde el diseño cualitativo, pues nos permite construir el conocimiento sobre la respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad incluidos en la educación básica regular, del distrito de La Molina, basándonos en la descripción, comprensión e interpretación de las prácticas educativas, normas y pautas de conducta de sus

actores educativos. Dentro del diseño cualitativo, esta investigación corresponde al tipo etnográfico ya que pretende analizar y describir las practicas (lo que la gente hace) y los significados que estas prácticas adquieren para los que la ejecutan (Restrepo, 2016).

La revisión de los antecedentes tanto nacionales como internacionales han aportado al conocimiento y a los avances en diferentes escenarios y contextos sobre el rol de los actores y los factores centrales en la construcción de la escuela inclusiva y la respuesta a los estudiantes con discapacidad.

Para el desarrollo de la presente investigación se han abordado tres dimensiones: a) la organización institucional sustentada en la formulación de sus proyectos educativos institucionales, basados en los valores inclusivos, en la organización de la infraestructura, recursos humanos y materiales, y en un clima acogedor de todos sus agentes; b) la pedagógica, basada en la evaluación psicopedagógica que permita la toma de decisiones para realizar las adaptaciones a los elementos del currículo, y con el soporte de los profesionales de los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales, SAANEE, siendo sustancial el compromiso, formación y experiencia de los docentes; y c) la participación familiar como un recurso vivo e indispensable en el proceso educativo inclusivo.

El presente trabajo se estructura en seis capítulos. En el capítulo I se plantea el problema que originó la investigación y la correspondiente pregunta de indagación; además se aborda la justificación, la delimitación y las limitaciones y los objetivos de la investigación.

En el capítulo II se desarrollan los antecedentes de la investigación con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, también se revisan los marcos teóricos sobre el modelo social y la educación,

los principios y características de la educación inclusiva, las medidas organizativas, pedagógicas, la participación familiar y los avances de la política en el sistema educativo nacional.

En el capítulo III se describe el método de la investigación empleado de carácter cualitativo y de tipo etnográfico, se especifica los participantes, se explican las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

En el capítulo IV se presenta la síntesis de los resultados a partir de la codificación e integración de los hallazgos mediante el análisis cualitativo de los datos.

En el capítulo V se discuten los argumentos vertidos por los participantes, de los cuales se va configurando la política, la cultura y la práctica inclusiva para los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación básica regular del distrito de La Molina.

Finalmente, en el capítulo VI se presentan las conclusiones y recomendaciones a fin de promover nuevas interrogantes para garantizar la calidad de la atención educativa a los estudiantes con discapacidad.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se incluye el planteamiento del problema, la justificación, delimitación, limitaciones del estudio y los objetivos planteados.

1.1 Planteamiento del problema

La educación de las personas con discapacidad en el Perú ha tenido cambios importantes en los últimos veinticinco años, con el fin de dar respuesta a los escolares con discapacidad. Es de mencionar que a principios de los noventa se logró integrar a estudiantes con discapacidad a la escuela común, para concretar su derecho a educarse juntos en las escuelas regulares, con los apoyos que faciliten su proceso de aprendizaje. Este proyecto de integración realizado por UNESCO, Ministerio de Educación y la Agencia de Cooperación Danesa-DANIDA (2001), fue extendiéndose en las regiones del país e internacionalizándose en Ecuador y Bolivia. El resultado de este proyecto sirvió de base para asumir el cambio de paradigma en la atención de estos estudiantes: del modelo rehabilitador y médico hacia la educación inclusiva.

En ese contexto, el Congreso de la República (2003) promulgó la Ley General de Educación, Ley 28044, sustentando entre los principios de su política educativa, la inclusión que “incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión sexo u otra causa de discriminación contribuyendo a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades” (p. 11).

Aclarando conceptos Booth y Ainscow (2000), refieren que “la inclusión no sólo es el acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas

comunes, sino (que debe estar centrada) en eliminar o reducir las barreras al aprendizaje y (facilitar) la participación de todo el alumnado” (p. 7).

Frente a los avances en materia de educación inclusiva la Defensoría del Pueblo (2007) emitió el Informe Defensorial N° 127 para evaluar la ejecución y cumplimiento de esta política en las escuelas regulares de gestión pública, abarcando el estudio a 82 IE a nivel nacional. Concluyendo, entre otros, que el 82.9% de los directivos refieren que su escuela no estaba preparada y en consecuencia sólo realizaban integración; el 92.7% de los directores señalaron la inadecuada difusión de la política educativa inclusiva; la carencia de docentes capacitados para su atención; y que sólo un 7% de los docentes recibieron textos y guías de apoyo.

Es preciso mencionar que en la implantación de la “escuela inclusiva” se evidenció que la “escuela especial” no demostró ser más eficiente que la “escuela regular”; siendo ésta última más positiva para el desarrollo social y afectivo de todo el alumnado. Por consiguiente, la “escuela inclusiva” constituye un perfecto modelo de educación para los estudiantes en acuerdo con la sociedad actual, siendo el maestro el actor clave de los logros de aprendizaje y los recursos humanos de la educación especial para el apoyo a la escuela regular (Casanova y Rodríguez, 2009).

Uno de los avances importantes hacia el cambio de la escuela inclusiva se estableció en el Decreto Supremo N° 011-2012-ED, (reglamento de la ley 28044), que en el artículo 75° señala entre los objetivos de la Educación Básica Especial el “promover y asegurar el acceso, la permanencia, buen trato y el éxito de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Educación Básica y Educación Técnico-Productiva” (Ministerio de Educación, 2012, p. 100).

En ese mismo año, se promulgó la Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley 29973), norma que refiere:

los derechos de las personas con discapacidad son interpretados de conformidad con los principios y derechos contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y con los demás instrumentos internacionales sobre derechos humanos ratificados por el Perú (Congreso de la República, 2012, pp. 7-8).

En el capítulo V, Art. 35.1 se afirma “que la persona con discapacidad tiene derecho a una educación de calidad, con enfoque inclusivo” (p. 19). Siendo competencia del Ministerio de Educación, en articulación con los gobiernos regionales, quien garantice condiciones de las escuelas: accesibilidad, recursos humanos calificados, mobiliario, materiales, servicios de apoyo, entre otros.

Frente a este desafío, la Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad-ENEDIS del INEI (2012) señala que 1 millón 575 mil 402 peruanos padecen de alguna discapacidad, representando un 5,2% del total de la población, de los cuales 47,9% son hombres y 52,1% mujeres. La discapacidad aumenta dependiendo del grupo etario, los mayores de 65 años representan al 50,4%, el grupo de 15 a 64 años al 41,3%, mientras que los menores de 15 años constituyen solo el 8,2%. Este último grupo es de interés para la presente investigación.

Paradójicamente, se tienen evidencias de que la gestión de la escuela inclusiva no es positiva, tal como se muestra nuevamente en las conclusiones vertidas en el informe de la Defensoría del Pueblo (2011), basado en la supervisión de 342 escuelas públicas del nivel primaria. Señala que el 52% de directivos califica que su institución educativa no es apta para la inclusión y que los equipos de apoyo son mínimos para la demanda nacional. Asimismo, el 92%

de las IE supervisadas manifestó no disponer material de enseñanza adecuado; así como la carencia de capacitaciones en la temática, entre otros.

Frente a esta realidad el Consejo Nacional de Educación (2013), en una evaluación diagnóstica sobre los avances de la década de educación inclusiva señala que “no hay cifras oficiales precisas sobre la discapacidad y sobre la educación de personas con discapacidad” (p. 110), cuyo impacto y efectividad resultan relativos y difíciles de evaluar.

Sin embargo, a fin de fortalecer la política educativa inclusiva el Ministerio de Educación formuló el Programa Presupuestal por Resultados N° 106, denominado “Inclusión de niños, niñas, jóvenes con discapacidad a la Educación Básica y Técnico Productiva” (Ministerio de Educación, 2016a) a fin de lograr la suficiente inclusión en estas modalidades. El objetivo se orienta a cerrar las brechas en la cobertura de estudiantes con discapacidad, y la mejora de la calidad de los servicios brindados. Para ello, viene realizando acciones dirigidas a la formación en segunda especialidad a los docentes, equipamiento de mobiliario, materiales, recursos tecnológicos, así como el trabajo con la familia y comunidad.

Por otra parte, la Defensoría del Pueblo (2016) en el informe de supervisión presentado en la ciudad de Arequipa, en el marco del “Taller sobre la Calidad de la Educación Inclusiva para personas con Discapacidad”, expresa que el 52% de los directivos percibe que su escuela no es adecuada para la inclusión; el 64% de las escuelas no tienen un Proyecto Educativo inclusivo; el 40% de las IE señalan que no reciben asesoría ni acompañamiento de los SAANEE. Solo recibirían apoyo un 13.8% de los colegios públicos, de un total de 84,269 instituciones educativas registradas en el padrón a nivel nacional del

MINEDU -Escale del año 2016, en tanto, un 7% de los docentes recibieron guías, manuales, entre otros.

Por otro lado, el Ministerio de Educación en el año 2016 sólo consideró a los escolares con discapacidad sensorial (visual y auditiva) en el proceso de las evaluaciones censales, siendo necesario garantizar la inclusión de los estudiantes con otros tipos de discapacidades en las evaluaciones estandarizadas de logros de aprendizaje (Consejo Nacional de Educación, 2017).

En otro orden, en el documento “Impacto de la Situación de Discapacidad en la Composición y en el Costo Final de la Canasta Básica de Consumo Familiar” del INEI (2017) se señala que en el país “la situación de las personas con discapacidad, en cuanto al acceso y las barreras a la educación, salud, transportes y comunicaciones, a su situación laboral y a su integración a la sociedad, es muy similar independiente del tipo de limitación o nivel de gravedad” (p. 13). Sin embargo, muchas barreras quedan por superar a fin de garantizar el derecho a la educación, esencial para garantizar los demás derechos.

Asimismo, un tercer informe de la Defensoría del Pueblo (2019) refiere que:

tampoco se garantiza en la actualidad una educación de calidad de las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad en las escuelas regulares públicas y privadas, en tanto no se asegura su participación en el proceso enseñanza-aprendizaje ni sus logros de aprendizaje (p. 179).

No obstante, ya han transcurrido más de tres quinquenios de la implantación del enfoque de la educación inclusiva en el país, pero la realidad es otra, pues no logra plasmarse adecuadamente en las prácticas concretas que viven estos estudiantes en las escuelas.

El análisis de lo anteriormente esbozado, permite pensar que la aplicación de la propuesta educativa inclusiva presenta barreras o limitaciones en su implementación, siendo necesario conocer cómo se realiza esta atención en las IE regulares de gestión estatal. Al quedar muchas situaciones por aclarar es preciso conocer directamente de los involucrados, directivos, docentes y padres de familia, sus puntos de vista, sus concepciones, interpretaciones, el desarrollo de sus prácticas, considerando los aspectos básicos del modelo de atención en la educación inclusiva, planteado en el programa presupuestal N° 106, desarrollado por el Ministerio de Educación.

El análisis y estudio desde un enfoque cualitativo de esta investigación, brindará una información más clara de este quehacer educativo. Por lo tanto, desde la problemática planteada, surge la pregunta guía ¿Cómo se realiza la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación básica regular del distrito de la Molina?

1.2 Justificación de la investigación

La inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo se viene ejecutando desde hace más de 17 años; sin embargo, se reportan una serie de barreras en las instituciones escolares, que se expresan en las prácticas inclusivas que constituyen una contradicción al modelo social de la inclusión.

Prueba de ello son los registros reportados en el “Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar (SiSeVe)”, que indica que en el periodo 2013 al 2019 hubo 449 situaciones de agresiones o maltrato reportados por la condición de discapacidad. Asimismo, el informe Defensorial (2019) señala que en el sistema educativo solo el 0.7% de los locales escolares tienen condiciones de accesibilidad y reitera que la preparación de los docentes limita el desarrollo de la educación inclusiva.

Estas situaciones generan una alerta para profundizar en las condiciones en que se realiza el servicio educativo inclusivo en las escuelas de educación básica regular, del distrito de La Molina.

Frente a la realidad señalada, este trabajo centra su interés en los aspectos definidos en el modo de operación consignado en el Programa presupuestal 106 “Inclusión educativa de niños, niñas, jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva”, que considera: las medidas organizativas, medidas curriculares, así también la participación de los padres de familia, que dan sustento a la atención inclusiva en la educación básica regular.

En el marco institucional, la presente tesis pretende aportar conocimiento sobre cuánto conocen del tema los actores educativos y cómo realizan la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación básica regular, cuyos resultados permitirán describir, analizar y comprender este proceso desde la perspectiva de los participantes. Asimismo, establecer las situaciones favorecedoras o las limitantes en la aplicación de esta política que permitirán plantear las propuestas de mejora institucionales y contribuir a la calidad del servicio educativo prestado a los estudiantes con discapacidad.

A nivel teórico, esta investigación busca mediante las voces de los propios actores educativos encontrar las explicaciones a las situaciones internas que se generan, facilitando o limitando el proceso de atención educativa inclusiva de estudiantes con discapacidad en las instituciones del nivel inicial, primaria y secundaria, que son fundamentales para comprender su desarrollo.

Desde el aspecto social, es pertinente conocer si las instituciones educativas responden adecuadamente a las demandas planteadas en la política educativa inclusiva, enmarcada en las transformaciones sociales, en las

condiciones esperadas con relación a las características y necesidades de sus estudiantes, con calidad y equidad.

A nivel metodológico, la presente investigación ha seleccionado el diseño etnográfico, para comprender a fondo la práctica educativa inclusiva expresada por los propios actores educativos, mediante sus opiniones, sus conocimientos y prácticas educativas.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

La presente investigación, de naturaleza educacional, pretende aproximarse a la práctica educativa que vienen desarrollando las escuelas registradas como inclusivas en el esfuerzo de atender a los escolares con discapacidad en la educación básica regular, focalizándose en el ámbito del distrito de La Molina, del ámbito de una Unidad de Gestión Educativa Local de Lima.

Se decidió aplicar la investigación en este ámbito jurisdiccional por contar con una población significativa de estudiantes con discapacidad en IE públicas, así como con el asesoramiento sostenido del SAANEE, dependiente de un Centro de Educación Básica Especial, del distrito de La Molina.

Respecto al tiempo, la recogida de datos se realizó en el periodo escolar comprendido entre el 2018 y 2019 en IE de gestión pública de la educación básica regular en los niveles de inicial, primaria y secundaria, con los permisos correspondientes.

Entre las limitaciones que se presentaron para la realizar las entrevistas a los actores educativos está que no fue suficiente que hayan aceptado participar, sino que puedan disponer del tiempo necesario para la entrevista dentro de la jornada escolar; por otro lado, la carencia de personal auxiliar; la no aceptación

de la mayoría para realizar la entrevista en el espacio áulico; así como la voluntad y disposición para responder, previo manejo y control de la desconfianza inicial.

En relación con la delimitación del conocimiento, el presente estudio abordó la gestión institucional, la gestión pedagógica y la participación de los padres de familia de las IE inclusivas de educación básica regular, del distrito de La Molina.

Al ser una investigación cualitativa, de diseño etnográfico los datos son analizados en profundidad, pero no deben ser generalizados a otros contextos, pues corresponden a un espacio y momento histórico particular.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general.

1. Conocer los factores que facilitan o limitan el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación básica regular del distrito de La Molina.

1.4.2 Objetivos específicos.

- 1.1 Analizar la organización institucional de las IE inclusivas de educación básica regular del distrito de La Molina.
- 1.2 Analizar la organización pedagógica de las IE inclusivas de educación básica regular del distrito de La Molina.
- 1.3 Analizar el acompañamiento y participación de la familia o los cuidadores en las IE inclusivas de educación básica regular del distrito de La Molina.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta los antecedentes y los sustentos teóricos relativos a los conceptos principales de esta investigación. Asimismo, la definición de términos y las preguntas de investigación.

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Internacionales.

Pegalajar y Colmenero (2017), realizaron un estudio en la provincia de Jaén (España) en la que plantearon si el desarrollo de la inclusión educativa de calidad se relaciona con la actitud favorable y la pertinente preparación docente, considerando la variable género y antigüedad en el servicio. La investigación utilizó el diseño descriptivo, para el recojo de datos se empleó un cuestionario elaborado para este propósito, y la técnica utilizada fue la encuesta. La población objetivo fue el profesorado de secundaria en el periodo 2010-2011. Se empleó el muestreo no probabilístico de tipo accidental seleccionando a 407 docentes para producir los datos, el instrumento estaba compuesto de 40 ítems, con una escala tipo Likert. Las conclusiones del estudio confirman que las percepciones respecto a la educación inclusiva son positivas; siendo estas actitudes mejores en las profesoras que en los varones, y que es compromiso de la escuela y del sistema educativo. También, suponen que es un trabajo adicional debiendo ser obligación del profesor de apoyo y del tutor del aula. Refieren el descontento sobre los conocimientos de educación inclusiva recibidos en su formación inicial y sobre los recursos, elementos básicos para el éxito del trabajo de los estudiantes. Los resultados muestran mejores actitudes y necesidades de formación en docentes con menor desarrollo profesional.

Valencia (2017), realizó una investigación sobre los conocimientos de los docentes sobre inclusión educativa en instituciones fiscales de la parroquia

urbana Atacames, Ecuador. La investigación empleó el método lógico utilizando el análisis y la deducción. La técnica de recolección de información fue la encuesta con escala tipo Likert. Entre los principales resultados se señalan el limitado nivel de conocimiento que se manifiesta en su práctica y el persistir en el marco de trabajo de integración. Reconocen el derecho de estos niños a la educación inclusiva, pero son pocos los docentes que tienen los conocimientos pedagógicos y normativos.

Arnaiz, Escarbajal y Caballero (2017), presentan una investigación cuyo objetivo fue conocer la percepción de los docentes y analizar los aspectos del contexto escolar, que limitan o facilitan el proceso de inclusión educativa en tres centros en la etapa infantil y primaria del Municipio de Murcia (España). La investigación corresponde al tipo cuantitativo no experimental y de corte descriptivo, aplicándose el cuestionario denominado "Contexto escolar". La muestra estaba constituida por 72 docentes, el rango de edad entre los 23 y los 62 años, siendo el 33.12 % varones y el 66.88% mujeres. +En conclusión, los resultados obtenidos de los distintos indicadores evaluados manifestaron mayor número de fortalezas que debilidades, asimismo, los maestros de la etapa infantil tienen mayores niveles de satisfacción del proceso inclusivo que los de educación primaria, y podría deberse a que en los primeros años las diferencias cognitivas y sociales son pequeñas. Asimismo, el empleo de la metodología global en la etapa infantil puede ser un elemento favorecedor en el desarrollo de la educación inclusiva.

Cruz, Iturbide y Santana (2017), realizaron un estudio en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México), cuyo objetivo fue identificar los recursos, habilidades profesionales y didácticas que consideran los docentes

desarrollan al trabajar con alumnos con discapacidad. La investigación de alcance descriptivo, recopiló los datos a través de un cuestionario con 14 preguntas abiertas aplicándose a 61 maestros de educación básica y media superior y que cursan un posgrado en Pedagogía. Entre las conclusiones se muestran que los docentes de la educación básica y media superior consideran en su profesionalización que el conocimiento sobre la inclusión educativa es visto como algo negativo, ya que este conocimiento es considerado para los expertos y muy poco para el docente del aula regular. Asimismo, el 10% de maestros consideran que la educación inclusiva es una oportunidad para nuevas prácticas de la docencia en la atención a la diversidad.

Arnaiz y López (2016), realizaron una investigación cuyo objetivo fue indagar qué aspectos limitantes y facilitadores están presentes en el entorno escolar de una serie de instituciones del noroeste de la región de Murcia, España, para el desarrollo de una educación inclusiva, desde una metodología de tipo cuantitativa y descriptiva. La muestra constituida por 63 docentes de 15 centros de la etapa de educación infantil y el instrumento fue el cuestionario "Contexto Escolar". Los resultados señalaron como fortalezas las acciones para eliminar las barreras al aprendizaje y participación, entre estas: trato respetuoso, actuaciones docentes para involucrar a las familias y, el clima escolar favorable. Como debilidades están: la valoración pobre de las familias por la presencia de alumnos de diferentes culturas, desconocimiento de las estrategias para responder a la diversidad, entre otros.

Rodríguez (2016), realizó una investigación a fin de analizar la concepción que tienen los directores de centros escolares sobre la educación inclusiva, en Andalucía, España. La investigación se desarrolló con una metodología cualitativa. Se realizó un estudio de casos múltiples o colectivos de tipo

descriptivo-interpretativo, conformado por diez escuelas de educación primaria y secundaria. La selección de los casos consideró: a) que los directores contaran con una trayectoria en curso del proyecto educativo con orientación inclusiva y; b) su disponibilidad de colaboración. La técnica principal utilizada fue la entrevista en profundidad, con un guion de preguntas abiertas. Entre los hallazgos se indica que se conceptualiza de manera distinta la educación inclusiva, en función del contexto del centro y de acuerdo con el nivel educativo; asimismo, este estudio aporta evidencia sobre el peso del eje axiológico como guía de las prácticas inclusivas de los directivos de centros educativos. Por último, los directores de primaria expresaban mayor confianza en las potencialidades de la educación inclusiva, no así en los directores de secundaria al considerarlo como un proceso difícil.

Benítez (2015), realizó la tesis cuyo objetivo fue analizar el impacto de la ejecución de talleres de sensibilización en la comunidad escolar ante la inclusión de cinco alumnos con discapacidad motora en primaria, en la escuela Ciudad de Bogotá, Colombia. La investigación corresponde al paradigma fenomenológico, de tipo cualitativa y entre los instrumentos de recolección de datos empleados están: la observación naturalista, la entrevista semiestructurada, las historias de vida y los grupos de enfoque. Los hallazgos comprobaron que los talleres de sensibilización pueden promover impacto en el cambio de actitudes de la comunidad educativa ante la inclusión de estudiantes con discapacidad motora.

Torres y Fernández (2015), en su investigación estudiaron la percepción y necesidades de desarrollo profesional desde el marco organizativo, curricular de los docentes de educación primaria de la provincia de Jaén (España) con relación a la inclusión. Adoptaron un método mixto integrando técnicas cualitativas (grupo de discusión) y cuantitativas (cuestionario). El tamaño de la

muestra fue de 436 docentes que trabajan con alumnos de integración. Emplearon como instrumento de recojo de información, el cuestionario elaborado ad hoc con 36 ítems y conformado por 4 dimensiones: socio profesional; la inclusión en los documentos del centro; la atención a la diversidad en el centro y aula, y los profesionales de apoyo. En sus conclusiones manifiestan que un aspecto central del maestro de aula es la actitud favorable a la integración así como la formación específica para responder a la diversidad. Por otro lado, se encontraron cambios en las expectativas de los docentes por la presencia de estudiantes con necesidades específicas presentándose diferencias según tamaño, tipo de centro y la formación inicial.

2.1.2 Nacionales.

Inocente (2015), realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar cómo se diseñan y qué procesos siguen los maestros, para ejecutar las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizajes en la atención educativa inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual, en cuatro IE de gestión pública del nivel primaria, en el ámbito de la UGEL 06. La investigación cualitativa realizada pertenece al estudio de caso, en el nivel descriptivo. Se seleccionaron seis docentes nombrados de cuatro escuelas inclusivas, cuyas edades oscilan entre 40 y 60 años y tienen entre 15 a 30 años de servicio y cuentan con la orientación y capacitación por más de tres años consecutivos del SAANEE del CEBE Rotary Club La Molina. La recogida de información se realizó mediante una entrevista semiestructurada. Entre las conclusiones de la investigación se determinó que los maestros reconocen y valoran la significación de las adaptaciones curriculares, no obstante, no existen los marcos unificados para realizarlas, variando los criterios entre los docentes, aún en la misma escuela.

Cueto, Rojas, Dammert y Felipe (2018), realizaron un estudio que se propuso entender dos aspectos centrales en la educación de la población con discapacidad en el país; por un lado, describir los patrones de acceso de las personas con discapacidad a la educación inclusiva y a la educación especial, así como sus oportunidades educativas, en el marco de la Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad (ENEDIS); y por otro lado, comprender la calidad del servicio que se le brinda a los estudiantes con discapacidad desde la mirada de algunos actores centrales, en dos regiones urbanas del país. Del ENEDIS se indagó identificar la prevalencia de personas con discapacidad y examinar los aspectos educativos, salud, empleo, accesibilidad e integración social de este colectivo. Asimismo, para identificar las barreras de acceso a la calidad educativa se realizaron el llenado de fichas sobre el contexto escolar y las entrevistas semiestructuradas a diferentes actores educativos.

Entre los resultados se señala que todos los participantes del estudio cualitativo perciben que el acceso de las personas con discapacidad al servicio educativo es un derecho y debe cumplirse reconociendo los beneficios tanto académicos como sociales. Sin embargo, cuestionan el acceso al nivel secundaria y/o superior, que coincide con los resultados del estudio cuantitativo, lo que podría parecer que existiera una aceptación parcial de este derecho. El segundo resultado, indica que la barrera central parece vincularse al factor humano, sobre todo lo relacionado con las competencias de los docentes de EBR, lo que genera inseguridad en el personal docente, padres de familia y gestores y alienta a justificar la exclusión o la separación.

García (2016), realizó un estudio de tipo descriptivo sobre las percepciones de los maestros que subyacen en la inclusión de alumnos con discapacidad auditiva, del equipo SAANEE de un CEBEP en la ciudad de Piura.

La población de estudio estuvo conformada por 32 maestros del nivel secundaria de las IE inclusivas que atienden a los alumnos con discapacidad auditiva. Se empleó un cuestionario con 22 ítems conformado por 3 dimensiones: formación y capacitación docente; creencias y posturas; y las dificultades ante la inclusión. Entre sus conclusiones destacan que más de la mitad de los maestros participantes señalan no tener la preparación para asumir la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva, sin embargo, tienen posturas positivas a pesar de señalar que presentan dificultades para la inclusión en sus aulas.

Jacinto (2019), realizó una investigación en el distrito de Pariñas de la provincia de Talara (Piura), cuyo objetivo fue determinar la cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en la práctica inclusiva en las instituciones educativas de secundaria. La investigación se ubica en la corriente empirista, el estudio es cuantitativo y, de diseño descriptivo y correlacional. La población de estudio fue conformada por 120 docentes de las I.E. Inclusivas de secundaria, del distrito de Pariñas y la muestra comprendió a 100 maestros. Se empleó dos cuestionarios organizados en escala de Likert. Entre las conclusiones se evidencian una alta correlación del proceso de la cultura inclusiva en el fomento de las prácticas inclusivas, así como el valor de la participación y respeto a la diversidad, asimismo los valores inclusivos son la base de las prácticas inclusivas.

Gonzales (2019), realizó una investigación de tipo descriptivo simple, cuyo propósito fue tener conocimiento sobre las actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla (Callao), considerando las percepciones, sentimientos, disposición y conocimientos de estos profesionales. Aplicaron un cuestionario de 60 ítems (adaptado) con la escala tipo Likert, a 82 profesores para medir la actitud de los docentes hacia la

inclusión. Los resultados evidencian que los docentes en sus componentes cognitivo, afectivo y conductual son ambivalentes, registrándose marcada diferencia según el centro de procedencia; no obstante, hay una posición favorable hacia la inclusión en el grupo de mujeres. Asimismo, los profesores con más tiempo de servicio y del nivel secundario expresan una actitud de indecisión, no así los del nivel primaria que poseen actitudes favorables hacia la inclusión educativa.

2.2 Bases Teóricas

Se desarrollarán los diferentes temas relacionados con la presente investigación y que constituyen su marco teórico.

2.2.1 Modelos de atención a la discapacidad.

Para abordar el tema de la discapacidad es preciso iniciar señalando los modelos de atención a la discapacidad, puesto que en esa línea han existido muchas contradicciones en las diversas concepciones. Palacios (2008) refiere que es posible distinguir tres modelos de atención que en algunos espacios todavía están presente.

2.2.1.1 El modelo de prescindencia.

Este modelo sustenta que la discapacidad tiene causas religiosas, considerando innecesarias a estas personas, porque no aportan a la comunidad, albergan mensajes diabólicos y sus vidas no son valoradas. Dentro del modelo se distingue dos submodelos que se detallan a continuación:

-El submodelo eugenésico

Desde este submodelo al detectarse defectos en la persona, su condición era vista como un infortunio. Palacios (2008) señala que esta condición sumada a las creencias religiosas, llevó en la antigüedad a que los niños fueran sometidos a infanticidio. Eliminar a los niños con discapacidad congénita se

realizaba también por razones económicas. Los medios de subsistencia para estas personas en la antigüedad fue ser objeto de exposición y de la burla grotesca y los que sobrevivieron eran objeto de un trato inhumano con resultados que llegaron hasta la muerte.

-El submodelo de marginación

Lo caracterizaba la exclusión siendo objeto de compasión y también de temor por considerarlos obra de maleficios, o de menosprecio. Aunque ya no se cometía infanticidio, igualmente morían por la falta de recursos o interés (Palacios, 2008).

Asimismo, se comprueba a lo largo de la historia, que la práctica de la mendicidad y ser sujeto de diversión eran los mecanismos de subsistencia de las personas con discapacidad. Por ello, se podría afirmar que en el medioevo estas personas estaban incluidas dentro de la población de los pobres y mendigos, pero excluidos.

2.2.1.2 El modelo rehabilitador.

Palacios (2008) señala que los presupuestos de este modelo son dos: primero, que las causas no son religiosas, sino científicas y se alude a la diversidad funcional; segundo, las personas con discapacidad no se consideran inútiles en medida que sean rehabilitadas. Por ello, la educación especial se convierte en el instrumento de la rehabilitación, caracterizándose por la institucionalización y en que todas las respuestas están basadas en el déficit.

Los primeros esbozos de este modelo se inscriben a inicios del mundo moderno; sin embargo, su afianzamiento se instala en los primeros años del siglo XX. Entre las causas que dieron origen a su formación se encuentran la guerra y los accidentes laborales.

El concepto de persona con discapacidad conlleva la identificación de la diversidad funcional como la enfermedad y al ser una situación modificable debe ser curada a través de las intervenciones del estado en cuanto a la asistencia pública, la educación especial, el trabajo protegido, los tratamientos médicos, entre otros. Las respuestas sociales se establecen en una forma paternalista, que genera poca estima y conlleva a la discriminación.

Se puede decir que existen dos aspectos fundamentales que merecen ser resaltados. El primero, es que sitúa el problema dentro del individuo; y el segundo, que las causas son producto de las limitaciones funcionales o de las pérdidas psicológicas.

2.2.1.3 El modelo social.

Palacios (2008) señala que este modelo considera dos presupuestos: primero, la discapacidad tiene causas sociales y no se atribuye a condiciones individuales; el segundo presupuesto, estas personas aportan a la sociedad como cualquier otro ciudadano, y ello está muy vinculado con la inclusión y la aceptación de las diferencias. Por ello, este modelo impulsa la normalización de la sociedad.

Desde este modelo también se distingue entre el término deficiencia y discapacidad. Palacios hace referencia a las definiciones contenidas en el manifiesto formulado por la “Union of the Physically Impaired Against Segregation- UPIAS” (como se citó en Palacios, 2008) que mencionan: “Deficiencia es la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo” (p. 123). Acerca de la discapacidad afirman que:

Discapacidad es la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea, que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad. (p. 123)

De ese modo, si en el modelo rehabilitador la discapacidad se atribuye a las deficiencias del individuo, en el modelo social es una construcción de la sociedad que limita su inclusión en igualdad de oportunidades.

2.2.2 El modelo social de la educación.

El modelo social rompe con el modelo médico o rehabilitador cuyo carácter era estático y la persona con discapacidad era separada de todas sus esferas sociales. En este modelo la discapacidad es un constructo como resultado de la sociedad. Palacios (como se citó en Dueñas 2010), señala que los presupuestos del modelo social son: a) las causas de la discapacidad son sociales y b) las personas con discapacidad son valiosas si priorizamos su dignidad y sus capacidades mediante la inclusión y aceptando las diferencias.

Victoria (2013) indica que el modelo social apunta “a la autonomía personal de la persona con discapacidad para decidir sobre su propio proyecto de vida. Para ello, se propone la eliminación de cualquier tipo de barrera, así como brindar una real igualdad de oportunidades” (p. 1101). Concebir la educación enfocada al desarrollo de la persona y de la sociedad, es fundamental en la educación inclusiva, no como el privilegio de algunos, sino como un derecho de todos.

2.2.2.1 Desarrollo del derecho a la educación inclusiva en normas Internacionales.

Es preciso señalar que el derecho a la educación es reconocido en diferentes instrumentos internacionales. Sin embargo, la Defensoría del Pueblo (2019) señala que “la educación inclusiva no ha sido explícitamente desarrollada” (p. 35). Ello sucede pues este enfoque educativo no es sólo un cambio de denominación, sino es la transformación de la educación regular y de las IE a fin de que sean capaces de responder a la diversidad.

Asimismo, en el precitado Informe Defensorial se consigna cronológicamente como se ha analizado el derecho a la educación inclusiva en los mecanismos convencionales y extra convencionales de la protección de Derechos Humanos de Naciones Unidas. En ese marco, la línea cronológica nos muestra los avances, en primer lugar, con el reconocimiento, para ir posteriormente implementando medidas más específicas. Entre estas:

- La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) reconoció la exclusión de estudiantes con discapacidad del sistema educativo.
- UNESCO (1994) aprueba la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción, reconociendo que los sistemas no excluyan a los niños, niñas con necesidades educativas especiales.
- Ex Comisión de Derechos Humanos de la ONU (2001) instó a los Estados a tomar medidas para eliminar obstáculos para acceder a la educación a los niños con discapacidad.
- Katarina Tomasevski, Relatora Especial en Educación (2002) señalaba las etapas del desarrollo del derecho a la educación. Hay una etapa en la que las instituciones educativas son las que deben adaptarse a la diversidad de los estudiantes.
- Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (2006). El artículo 24 reconoce el derecho a la educación de estas personas.

Además, es importante citar a Palacios y Bariffi (2007) que hacen referencia a los principios que la Convención acoge y se consignan en el artículo tres:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, y la libertad de tomar las propias decisiones;
- b) La no discriminación;

- c) La participación e inclusión plena en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia, la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad, entre otras (p. 73).

Así estos principios contemplan un entendimiento complejo de las personas con discapacidad y pretenden un examen sobre ellos que no solamente los asocie con sus limitaciones o patología, sino que los asocie como sujetos con agencia, intereses y derecho a servicios diseñados para todos y en igualdad de oportunidades.

2.2.3 Componentes del derecho a la educación.

Abordar el tema del derecho a la educación conlleva a revisar las obligaciones que tiene los Estados concernientes a respetar, proteger y cumplir este derecho. En esa línea en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 1966) se reconoce en el art 13:

el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales (p. 5).

Por otro lado, Torres (2011) señala que el año 1966 en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales se adoptaron las “4 A” como indicadores universales para el cumplimiento del derecho a la educación. Estos cuatro componentes esenciales son:

- **Disponibilidad (Availability):** los Estados deben garantizar suficiente infraestructura educativa, gratuita y adecuada, así como profesores entrenados para su buen funcionamiento.
- **Accesibilidad (Accessibility):** se debe garantizar la accesibilidad física, de acceso razonable o por medio de la tecnología moderna, así como la accesibilidad económica, al alcance de todos.

- **Aceptabilidad (Acceptability):** una educación de buena calidad debe ser relevante para el contexto con escuelas seguras y con profesores capacitados.
- **Adaptabilidad (Adaptability):** la educación debe ser flexible, que se adapte a los cambios de la sociedad.

Siendo la educación un derecho para todos, este mandato debe aplicarse de la misma forma a todas las personas con discapacidad. En ese sentido, la educación inclusiva señala el derecho de las personas con discapacidad al acceso, permanencia, buen trato y éxito escolar en el sistema educativo, el mismo que debe realizar los ajustes pertinentes para responder a las características y necesidades de todos los estudiantes. Por ello, cautelar el cumplimiento de este derecho en la población con discapacidad implica asegurar los componentes señalados; asimismo, reiterar que no son los estudiantes con discapacidad los que deben adaptarse a la escuela, sino es la escuela la que debe tener las condiciones para responder a la diversidad.

2.2.4 De las necesidades educativas especiales a las barreras al aprendizaje y la participación.

Booth y Ainscow (2000) refieren que en muchos países el término alumno con necesidades educativas especiales (NEE), “se utiliza como sinónimo de discapacidad, en otros se considera aquellos alumnos que sin tener una discapacidad presentan dificultades de aprendizaje que requieren recursos y ayudas adicionales” (p. 9).

Booth y Ainscow (2000) puntualizan que, denominar que un alumno tiene NEE, puede generar expectativas más bajas a los docentes y llevar a considerar que su atención es fundamentalmente responsabilidad de un especialista. Por ello, estos autores postulan el uso del término de “barreras para el aprendizaje y

la participación”. Se considera que “las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (p. 9).

Cabe indicar que algunos rasgos del concepto de necesidades educativas especiales vinculados a los factores escolares en el aspecto de la flexibilidad del programa de estudio señalados en las Directrices para la Acción de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), apoyan que estos deben responder a las necesidades de los niños y no a la inversa.

Solé y Coll (como se citó en Echeita, 2007) hacen referencia a que la construcción del conocimiento en la escuela, mediante aprendizajes significativos, es una construcción personal que se desarrolla en el marco de relaciones interactivas entre los actores de la enseñanza en torno de un contenido o la tarea.

En esa línea, sin dejar de considerar la importancia de las condiciones de discapacidad en los procesos de aprendizaje, el aporte constructivista lleva a pensar que las dificultades del alumno deben ser analizadas en el medio amplio de la situación enseñanza-aprendizaje y de la relación profesor-alumno, así como de la ubicación del estudiante en la institución escolar.

Un segundo aspecto que es fundamental manifestar es la función mediadora del docente, entre el contenido y el alumno, situando los conceptos de zona de desarrollo próximo de Vygotsky y de andamiaje de Bruner y que para su concreción son necesarios los mecanismos de influencia educativa: la construcción de significados y el traspaso progresivo del control (Echeita, 2007).

2.2.5 Aproximación al enfoque de la educación inclusiva.

Abordar el enfoque de la educación inclusiva parte por precisar su definición. Al respecto UNESCO (citado en Echeita, 2011) señala que:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

La educación inclusiva (...), representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (p. 36).

La inclusión educativa se orienta hacia una escuela de calidad, que garantiza las condiciones necesarias en lo pedagógico e institucional, con el compromiso permanente de toda la comunidad educativa que permitan dar respuesta a las demandas de los alumnos; asimismo, la inclusión favorece la igualdad y la justicia social, al formar estudiantes con diversas condiciones culturales, sociales, económicas, étnicas, lingüísticas, como ciudadanos de derecho, que merecen ser educados con calidad y equidad, asumiendo la diversidad como una oportunidad y no como un problema.

De la Conferencia Internacional de Educación, 48a reunión realizada en Ginebra (Suiza) el informe “La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro”, en sus observaciones finales señalan (UNESCO, 2008):

Incorporar la inclusión como principio rector requiere importantes cambios y mutaciones de los sistemas educativos y de la sociedad y este proceso de cambio suele enfrentarse a varios desafíos, entre los que se encuentran, por lo general: actitudes y opiniones discriminatorias; falta de comprensión; falta de las competencias necesarias; recursos limitados y una organización inadecuada (p. 37).

Por otro lado, Echeita (2011) señala que configurar la inclusión educativa requiere un conjunto de vectores cuyas dimensiones son: Presencia, Aprendizaje y Participación.

- Presencia: se refiere a dónde son educados los estudiantes, porque hay valores y actitudes que difícilmente se aprenden “en la distancia”.
- Aprendizaje: hace referencia a la preocupación por conseguir el mayor nivel de logro posible de aprendizaje significativo en todas las competencias que establezcan los currículos y no dar lo básico para algunos y lo máximo y lo excelente para unos pocos.
- Participación: significa aprender con otros y colaborar con ellos. Implicarse con lo que se está aprendiendo, ser reconocido, valorado y aceptado por lo que uno es.

Se considera importante resaltar estas dimensiones que nos permitirán aproximarnos a los avances o al estado de la situación en el impulso de la educación inclusiva. En ese aspecto la presencia, como el espacio donde se escolariza, compartiendo el proyecto educativo común, pero sin soslayar la atención específica a las necesidades especiales, asimismo, el aprendizaje relacionado a garantizar mayores niveles de logro en todas las competencias y no minimizar a lo más elemental; y la participación que implica fundamentalmente la calidad de las experiencias y el ser reconocido, aceptado y valorado por quien soy.

2.2.6 Marcos de referencia de la construcción de la escuela inclusiva.

Es pertinente mencionar lo señalado por Parrilla (como se citó en Medina, 2017) quien apunta los principales marcos de referencia en la configuración de la inclusión. Entre estas:

- a) La nueva ética: la inclusión como un derecho humano, por ello la exclusión de las IE son un acto de discriminación.
- b) El modelo social ha generado una nueva concepción de pensamiento y acción, así como la promoción de los excluidos.

- c) La perspectiva organizativa como cimiento del desarrollo institucional hacia la inclusión. Por ende, la transformación de la escuela es necesario para el impulso de instituciones inclusivas.
- d) La escuela como comunidad de apoyo con autonomía para afrontar colaborativa y creativamente la inclusión.
- e) La perspectiva investigadora se plantea que:

los estudios sobre inclusión no sean gestados ni decididos al margen de la práctica, sino que deben acometerse desde el profundo respeto a las necesidades e intereses de las escuelas y profesores y deben desarrollarse desde el compromiso de contribuir a la mejora de los procesos de inclusión. (p. 82).

Por otro lado, Parrilla (como se citó en Medina, 2017) comenta lo señalado que el proceso de inclusión no es una reorientación de la dirección, no es un reenfoque sino es un enriquecimiento ideológico, conceptual y de valores, que nos lleva a una transformación de la institución para responder a esa diversidad con calidad y equidad.

2.2.6.1 Principios que sustentan la educación inclusiva.

En esa línea, Medina (2017) señala los principios en los que UNESCO (2009) sustentó la educación inclusiva, entre estos: la institución educativa que acoge a la diversidad; currículo amplio; enseñanza y aprendizaje interactivos; enseñanza flexible; apoyos al profesorado y participación de los padres de familia.

Por otro lado, en la tesis doctoral de Gómez-Hurtado (como se citó en Medina, 2017) se señalan unos principios de la educación inclusiva en los que plantea:

- a) Principio de igualdad en su derecho a la educación; b) principio de accesibilidad a fin de que se les dé respuesta a sus necesidades; c) principio de

individualidad, porque la diversidad es su riqueza; d) principio democrático, la inclusión puede concretar el derecho a la educación.

A los principios ya señalados, Medina (2017) propone añadir el principio de coherencia pedagógica, en ese sentido respaldado en:

mantener una línea de actuación acorde a los planteamientos pedagógicos más básicos, en los que se organiza la educación para cumplir con determinados fines establecidos a partir de lo que es deseable para una sociedad, es decir, el tipo de ciudadano que se quiere formar. (p. 85).

Se considera fundamental destacar el principio de coherencia pedagógica ya que el compromiso educativo con la educación inclusiva está más vinculado al docente que con la institución educativa. Por ello, el docente es ejemplo y la mejor herramienta de enseñanza, en consecuencia, mantener esa coherencia, entre el ser y su ejercicio profesional requiere confianza, respeto, vocación, y actuar con responsabilidad porque en ellos está el desarrollo futuro de las personas.

2.2.6.2 Características de la educación inclusiva.

Cabe referir que la educación inclusiva tiene una serie de rasgos, y en diversos estudios se señalan las características de la educación inclusiva. Así, López-Cobo y González (2012) identificaron aspectos que la caracterizan, enfatizando en los siguientes:

- La visión de la educación en la heterogeneidad.
- Involucra presencia, participación y logros de todo el alumnado y una lucha contra la exclusión.
- Identifica y minimiza las barreras para acceder, aprender y participar en la escuela.
- Favorece la incorporación de sistemas de apoyos a los docentes para la respuesta a la diversidad.

- Establece una visión y misión compartida por todos los alumnos de la institución educativa.

Otros autores centran las características no tanto a la escuela sino con relación a las aulas, como lo señala Medina (2017) al referir lo enunciado por Stainback y Stainback (2007), que las aulas deben poseer: filosofía, reglas, instrucción acorde a las características del alumno y apoyo dentro del aula común.

2.2.6.3 Factores para el desarrollo de la Educación Inclusiva.

El avance hacia la escuela inclusiva es un proceso que exige un esfuerzo conjunto y permanente para eliminar o minimizar las barreras existentes, movilizar recursos y distintas estrategias, pero siendo esencial potenciar el desarrollo de las escuelas como el factor clave del cambio. El Consejo Nacional de Educación (2015) señala que entre los aspectos a considerar para el desarrollo de la educación inclusiva están:

- Mayor incremento de recursos presupuestales para las modalidades de Educación Básica Regular, Básica Alternativa y Básica Especial, que permitirán fortalecer la calidad educativa con equidad. Interesa sumar el apoyo regional y local.
- La inclusión se considera en el currículo como un contenido transversal, indispensable y clave, no obstante, requiere ir sustentada con medidas que hagan manifiesto y viable el proceso de inclusión.
- El currículo debe ser flexible, con altas expectativas, es decir amplio y abierto que facilite la diversificación y las adaptaciones en relación a las necesidades del estudiante y el contexto.
- La formación, la preparación de formadores de docentes y la preparación de materiales para tal objetivo, como un aspecto clave y transversal que

fortalezca y mejore los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes, y permita que los docentes maximicen sus expectativas respecto al aprendizaje de cada estudiante y brinden el apoyo efectivo.

- La necesidad de adoptar el enfoque transversal de la inclusión en las políticas de capacitación en servicio para docentes de EBR, EBA y EBE.
- Que las Direcciones pedagógicas del MINEDU establezcan metas de inclusión para la incorporación de estos estudiantes al sistema educativo.
- Brindar atención a las preocupaciones de representantes de las instituciones educativas privadas que realizan los programas de inclusión educativa, que requieren orientaciones y apoyos pertinentes.

En ese contexto, expresa que los niños no pueden ser postergados en los servicios y el apoyo a los que tienen pleno derecho, y más aún por discapacidad.

Por otro lado, Marchesi (2014) señala que las escuelas inclusivas deben desarrollar un proyecto educativo atractivo, en el que se enfatice el desarrollo de competencias y disponga de los recursos humanos y materiales para concretarlo en la práctica. Asimismo, señala los factores que favorecen el fortalecimiento de las escuelas inclusivas que las denomina las cuatro «C» del cambio educativo: el *contexto social y cultural*, porque es necesario la implicación de los poderes públicos y de las instituciones; las *condiciones*, ya que estas instituciones deben ser modelo de una buena calidad educativa; las *competencias docentes*, para trabajar en equipo, adaptar la enseñanza a los estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, involucrando a las familias en el aprendizaje; y por último, el *compromiso* de los docentes y de toda la comunidad educativa para el éxito de este proyecto. Asimismo, es fundamental el enfoque colaborativo para el impulso de la educación inclusiva. Echeita y Duk (2008) señalan su importancia

como medio y estrategia en la que confluyen varias necesidades inherentes para su éxito.

Es preciso indicar que Booth y Ainscow (2015) adoptan una definición del término “apoyo” más amplio, haciendo referencia a “todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de respuesta del centro a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente” (p. 48).

Casanova (como se citó en León, 2012) señala un conjunto de exigencias administrativas para una institución que atiende a la diversidad, entre estas: existencia de tiempo de coordinación para los docentes, agrupamientos flexibles de los estudiantes, equipos de seguimiento al alumnado, comunicación permanente del equipo directivo y docentes. Estas medidas deben ser contempladas en el proyecto educativo de centro que conlleven a generar una organización que permita la educación inclusiva.

Cabe señalar que la Secretaría de Educación de Medellín (2015) plantea lo que debe hacer la institución educativa para incorporar el enfoque de Educación Inclusiva en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Al respecto, señala que debe haber espacios para el debate y establecer consensos; impulsar el trabajo colaborativo entre los actores educativos; así como identificar los factores excluyentes que saldrán a luz en la formulación de los componentes del PEI, ya que la diversidad debe ser reconocida como un valor y no como un obstáculo de la calidad educativa.

Complementando lo señalado con relación al trabajo colaborativo, Rodríguez (2012) la define “como una estrategia curricular para responder a la diversidad del aula, conformada por equipos de trabajo multiprofesional que colaboran en torno a una meta común en la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes y apoyos de los estudiantes” (p. 17).

Del mismo modo, Molina (2018) señala que para la construcción de la escuela inclusiva tiene mucho que ver con “la apropiación de ciertos valores por parte de todos los que integran la comunidad educativa, de los demás miembros de la sociedad, de las otras instituciones y demás agentes que estén involucrados en mejorar la calidad educativa” (p. 91). Asimismo, Andrés y Sarto (2009) en sus reflexiones sobre aspectos esenciales de los centros educativos manifiestan y reafirman que la escuela del siglo XXI debe ser:

una escuela inclusiva que acoja la diversidad de todos, que respete las diferencias, que potencie el desarrollo de cada uno de los miembros de su comunidad, que valore sus logros, que estimule la participación responsable y la cooperación de todos y que responda a las expectativas del contexto social en la que está inmersa a fin de colaborar en la transformación de la vida de las personas y de la sociedad (p. 111).

2.2.6.4 Redefiniendo la educación inclusiva.

Luego de la revisión de los diversos estudios y aspectos sobre la educación inclusiva, se considera importante referir lo que plantea Medina (2017) quien hace una propuesta conceptual en relación a la educación inclusiva señalando que “la educación inclusiva es un proceso pedagógico y ético, orientada a alcanzar una estructura social justa a fin de dar a todas las personas un tratamiento educativo equitativo, en relación a sus características personales, y conforme al derecho de la educación” (p.112). Destacando aspectos centrales como la relevancia de la concepción de las personas con discapacidad basado en los aspectos éticos, lo que permitirá forjar un efectivo proceso de inclusión educativa, ya que lo que se pretende es garantizar el derecho a la educación.

2.2.7 Escuela inclusiva y currículo.

Al respecto, es importante indicar que el objetivo de la educación inclusiva es generar una estructura social justa, y esto requiere ofrecer a todas las

personas, en el marco de sus necesidades y características, un tratamiento educativo equitativo (Medina, 2017).

Asimismo, en el Temario abierto sobre Educación inclusiva de UNESCO (como se citó en Casanova, 2016) se señala entre otros que el currículum formal debe:

- a) Contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus estudiantes adquieran; y
- b) Debe impartir una educación de calidad a los estudiantes, tanto en términos del nivel de participación, como de los resultados que se logran (p. 104).

Asimismo, señala que “el currículum debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual. Por ello, debe ser riguroso y lo suficientemente flexible para responder a estudiantes con características muy diversas” (p. 1). También señala como aspectos claves del desarrollo de un currículum inclusivo que debe estructurarse para todos los estudiantes, el poder ajustarse a diferentes estilos de aprendizaje y priorizar las competencias y conocimientos pertinentes; y ser flexible para responder a las necesidades de todos los estudiantes, entre otros.

Por otra parte, si se considera el currículum único para todos los alumnos, como el núcleo articulador de la acción educativa de la IE, los avances del niño o la niña serán mayores en cuanto mayor sea su participación en estas actividades curriculares. En ese sentido, según el Ministerio de Educación de Buenos Aires (2009) adaptar el currículum a la diversidad de los alumnos es realizar los cambios necesarios para que cada uno pueda aprender a partir de sus posibilidades y con la ayuda de los otros.

Por consiguiente, destacando lo señalado por Casanova (2002) indica que en el proyecto curricular es donde se concreta su aplicación en función de las características del centro. Asimismo, Blanco (2014a) expresa que la inclusión educativa no tiene un “prototipo de estudiante” ni un esquema único donde

asumen solamente a los que se adaptan a sus características y recursos disponibles, sino que deben atender a todos.

En otras palabras, Blanco (2014b) subraya que “es necesario dar el salto desde la inclusión en la escuela a la inclusión en el aprendizaje para lograr la democratización en el acceso al conocimiento, factor clave para la construcción de sociedades más justas y democráticas” (p. 16).

Al respecto, cabe indicar la importancia de la perspectiva educativa inclusiva para responder a la diversidad de los estudiantes con discapacidad en el marco curricular, es decir establecer como referente el currículo nacional de educación básica con las adecuaciones que se requieran, superando el uso de programas específicos en el marco del déficit o de la patología. En esa línea, para realizar los ajustes al currículo se precisa de la evaluación psicopedagógica, para lo cual es menester el apoyo y acompañamiento permanente del equipo SAANEE.

2.2.7.1 La evaluación psicopedagógica y currículo.

La evaluación psicopedagógica permite proporcionar información relevante para orientar los cambios a realizar para el desarrollo de los estudiantes y la mejora de la institución escolar. Una definición central sobre este proceso la desarrolló el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (1996) definiendo a la evaluación psicopedagógica como:

El proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados estudiantes, que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas, y sustentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para avanzar en el desarrollo de las distintas capacidades. (p. 27)

Sin embargo, su finalidad no es clasificar a los estudiantes, sino guiar el proceso de la toma de decisiones sobre la respuesta educativa. Para Giné (1996) la evaluación psicopedagógica debe proporcionar información para conocer los aspectos de enseñanza que puedan afectar el progreso del alumno. Recoger información sobre el contexto escolar, para introducir cambios en la oferta educativa, siendo preciso conocer la interacción entre el docente y los contenidos de aprendizaje (las programaciones del aula, la secuenciación, la metodología, y los criterios de evaluación); la interacción del alumno con el docente, compañeros y los contenidos de aprendizaje; y el contexto familiar para la información y la toma de decisiones en la respuesta educativa.

2.2.8 Las adaptaciones curriculares.

Para Casanova y Rodríguez (2009) entre las medidas para la atención a la diversidad que pueden preverse están las adaptaciones curriculares, que consisten:

en la modificación de algunos o de todos los elementos del currículo. Puede ser significativa o no significativa. En el primer caso, se modifican las competencias, los propósitos u objetivos que deben alcanzarse de modo general y en el segundo caso no se afectan los elementos del currículo. A partir de ese cambio de los objetivos también se varían los contenidos, metodología, recursos, evaluación, etc. (p. 32)

Para Grau y Fernández (2008) la adaptación curricular es asumida como “adaptación de la enseñanza” cuyo propósito es ajustarla a las particularidades de cada alumno. El ajuste se realiza en el marco de un currículo común y flexible. Las autoras señalan que las adaptaciones pueden ser diversas: las de acceso e individualizadas. Dentro de estas últimas se consignan las no significativas, significativas, muy significativas y las de ampliación.

2.2.8.1 Adaptación curricular de acceso.

El Ministerio de Educación y Ciencia de España (1996) refiere que algunas necesidades especiales requieren las medidas de acceso al currículo, entre ellas están: las condiciones físico ambientales y la eliminación de las barreras físicas y del entorno; equipamiento y ayudas técnicas que le permitan su actuación en el proceso educativo; y los códigos de comunicación, tales como el lenguaje aumentativo, o alternativo, entre otros.

Como se ha señalado estas adaptaciones pueden ser las modificaciones edilicias, de equipamiento, recursos, adecuaciones de espacios y mobiliario para eliminar o disminuir las dificultades que algunos estudiantes presentan para participar en el currículo. Se consideran rampas, servicios higiénicos adaptados, ordenadores, entre otros, para los estudiantes con discapacidad motora; amplificadores, equipos de FM, interpretes, para los estudiantes con deficiencia auditiva; lupa, libro hablado, jaws, entre otros, para discapacidad visual.

2.2.8.2 Adaptaciones curriculares individualizadas.

Son los ajustes que se efectúan en los diferentes componentes del currículo para dar respuesta a las necesidades particulares. Se detallan a continuación:

- *Adaptaciones curriculares no significativas*

Estas no afectan a los componentes del currículo. Según el Ministerio de Educación y Cultura de España (como se citó en Grau y Fernández,2008)

Son adaptaciones que, utilizan estrategias metodológicas, actividades de enseñanza aprendizaje diferentes, así como técnicas o instrumentos de evaluación adaptados, tratan de conseguir los mismos objetivos y contenidos previstos para el grupo común, utilizando los mismos criterios de evaluación (p. 5).

- *Adaptaciones curriculares significativas*

Grau y Fernández (2008) señalan que estas se efectúan previa evaluación psicopedagógica, en la programación de aula y permiten indicar los apoyos pertinentes. Se constituyen en medidas extraordinarias ya que pueden modificar objetivos, contenidos básicos de las áreas curriculares y los criterios de evaluación.

Además de las adaptaciones a nivel de la institución educativa y a nivel de aula ya señaladas, en algunos casos es necesario adoptar modificaciones específicas para un determinado alumno, considerándose estas modificaciones como significativas.

Asimismo, es importante indicar que cuanto más diferenciadas sean las necesidades de un individuo, más compleja puede ser la respuesta desde la escuela regular.

2.2.9 Medidas organizativas de la institución educativa en la educación inclusiva.

Según Casanova (como se citó en Crisol, Martínez y El Homrani, 2015) hace referencia a una serie de medidas que debe cumplir una institución educativa que asuma la atención a la diversidad, señalando entre estas: a) disponer de tiempos comunes para coordinaciones de sus actuaciones; b) organización flexible de los estudiantes; c) equipos de coordinación para el acompañamiento permanente del estudiante; d) canales ágiles de comunicación entre directivos y maestros a fin de garantizar la información y compromiso en el proyecto. En consecuencia, todas las medidas deben estar en el plan o programa de respuesta a la diversidad y que es parte del proyecto educativo institucional y otros documentos de gestión. Las medidas organizativas pueden ser de carácter general y también concretas o dirigidas, las mismas que pueden implementarse en las escuelas para responder a la diversidad. Entre las medidas concretas

están la ratio de los grupos, considerándose el clima acogedor, organizar los grupos, número con relación a sus características y necesidades, distribución de tiempos, espacios, materiales, etc. Dentro de las medidas dirigidas están la actuación conjunta de profesionales, desarrollo de docencia compartida, implementación de planes de acción tutorial, entre otros.

Cada institución educativa es singular y esa diferenciación resulta de los propios actores: estudiantes, familias, docentes, entorno y comunidad y, por tanto, la implicación de estos actores es lo que define su identidad. En esa línea una escuela que asuma la inclusión y pretenda su transformación debe identificar las barreras, modificar el contexto para eliminarlas; potenciar el trabajo colaborativo y la red de apoyos, y requiere de un liderazgo decidido, basado en valores inclusivos.

La elaboración del proyecto educativo institucional con enfoque inclusivo debe plasmarse en un documento conciso, objetivo, donde se establezcan los valores de la institución educativa, las líneas de actuación y la concreción de currículo. Este documento sirve para el desarrollo de los otros instrumentos de gestión, por consiguiente, debe ser realizado en forma participativa, colaborativa y como producto de la reflexión conjunta de toda la comunidad educativa (Elizondo, 2016).

Es de resaltar que un aspecto clave para promover el desarrollo de la escuela inclusiva es la formulación del proyecto educativo institucional, instrumento elaborado en forma colaborativa, por consenso y que compromete a toda la comunidad educativa. Asimismo, define la identidad del centro y alinea a este enfoque los objetivos y las metas para la mejora de la respuesta a las necesidades del alumnado, sustentado en el respeto a la diversidad.

2.2.10 Participación de la familia en la educación inclusiva.

Aguiar, Demothenes, y Campos (2020) refieren que la familia es esencial en todo el proceso educativo y un elemento que propicia la convivencia entre la escuela y la familia, es la institución abierta a la comunidad y donde prevalezca la colaboración.

Booth y Ainscow (2015) refieren que la participación involucra dos elementos: la acción participativa y la participación en sí misma. Asimismo, indican que la persona participa no solo al desarrollar actividades, sino cuando está involucrada y aceptada, por consiguiente, la participación es estar y colaborar e involucrarse con otros.

Cabe indicar, según Calvo, Verdugo y Amor (2016), que los marcos internacionales y nacionales refieren “que atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes desde un enfoque inclusivo, requiere la participación de los actores educativos siendo esencial la participación de los padres en el proceso de detección, identificación, evaluación y respuesta educativa” (p. 102).

Por otra parte, en los estudios desarrollados por López-Vélez (2018), citando a otros autores subrayan que si se involucra a la familia del alumnado y se sienten parte de la comunidad educativa pueden ser el verdadero motor del movimiento hacia una educación inclusiva, por lo que se puede aprovechar el potencial como fuente de información; para las evidencias sobre las limitaciones al aprendizaje y la participación; para el diseño de planes de mejora y en la colaboración directa en el aula.

En ese marco, la participación de las familias es un tema clave, ya que para responder a los retos de la inclusión las instituciones educativas requieren involucramiento, participación y el compromiso de todos.

2.2.11 Situación de las personas con discapacidad en el Perú.

En el Perú, el INEI (2012) expresa que el 5.2% de la población presenta algún tipo de discapacidad y que este grupo es especialmente excluido y discriminado por las diversas barreras actitudinales y del entorno. La CBM y el Consorcio por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2015), hacen referencia que en esta encuesta se evidencia elevadas cifras de exclusión en materia de salud, educación, empleo y protección social, señalando que hay “un vínculo directo y fuerte entre la discapacidad y la pobreza” (p. 3). Por otra parte, entre los datos relevantes se indica que el 22.8% de estas personas tienen dificultades para el desplazamiento al interior de sus viviendas; el 18.3% en sus centros de estudio; y el 13.2% en el centro de trabajo.

En materia de educación, la Encuesta Nacional sobre Discapacidad del INEI (2012), señala que el 62.8% de niños entre 3 y 5 años con discapacidad no concurre a ningún servicio educativo; igualmente, el 36.9% de niños entre 6 y 11 años; y el 49.2% de adolescentes de 12 a 17 años no asisten a la escuela. Y del total que asisten a un centro educativo, el 45.6% está atendido en el nivel primaria, el 20.4% en el nivel secundario, el 11.8% asiste a un centro educativo inicial; el 11.5% va a un Centro de Educación Básica Especial; el 4.5%; va a una institución universitaria; el 2.8% a un superior no universitario y un 2.5% a un Centro de Educación Técnico Productivo.

Un estudio reciente sobre la Discapacidad en el Perú elaborado por Díaz (2019) en relación al análisis de las estadísticas del Perfil sociodemográfico del Perú en el 2017 manifiesta que de la población total un 10.4% presenta alguna discapacidad lo que equivale a 3,051,612 y el 57% de esta población son mujeres y el 43% son hombres refiriendo que esta data coincide con las conclusiones del informe de Naciones Unidas de las Personas con Discapacidad, de la Organización de las Naciones Unidas (2019) que refiere que la incidencia

de la discapacidad en las mujeres es más alta que los hombres, así como las mujeres experimentan múltiples exclusiones por género y discapacidad.

Si bien es cierto que en el Perú se han dado avances significativos en aspectos normativos para la atención de las personas con discapacidad, desde la promulgación de la Ley General de las personas con Discapacidad (Ley 29973), que implementa y compromete hacer efectiva la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, asumiendo el modelo social de la discapacidad; no obstante, se mantienen enfoques segregadores y excluyentes a causa de los obstáculos actitudinales y del entorno. Un caso concreto de lo mencionado es la atención educativa de los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad en centros de educación especial, vulnerando el derecho a este colectivo de recibir una educación inclusiva y de calidad. Por otro lado, a pesar de los avances alcanzados en relación con la situación de las personas con discapacidad en el país, aún enfrentan barreras en materia educativa, empleo, salud, protección social, así como las limitaciones en la accesibilidad a la infraestructura, transporte, información, comunicación, los servicios públicos, entre otros. Asimismo, es importante reiterar que esta data estadística en materia de discapacidad con los reportes internacionales, evidencia la situación de vulnerabilidad de este colectivo, en relación con sus derechos humanos y en especial los del sexo femenino.

2.2.12 Implementación de la política educativa inclusiva en el Sistema Educativo Peruano.

El modelo conceptual de “discapacidad” que ha asumido el Perú se basa en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, concretándose en la Ley General de la Persona con Discapacidad, que conceptúa a la persona con discapacidad como:

aquella que tiene un o más deficiencias físicas, sensoriales, mentales 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 participación en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás (Congreso de la República del Perú, 2012, p. 7).

Cabe subrayar que hay sustentos normativos importantes que fundamentan y coadyuvan a la atención educativa inclusiva. Entre estos, se pueden citar:

- Es deber del Estado “que nadie puede ser impedido a recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas” (Const. ,1993, art.16).
- La educación peruana establece que la persona es el centro y agente fundamental del proceso educativo. Se sustenta en los principios: la equidad, la inclusión entre otros (Congreso de la República del Perú, 2003, art.8).
- La Décima Primera Política de Estado expresa el compromiso de dar prioridad efectiva a la promoción de la igualdad de oportunidades; asimismo, la Décima Segunda Política de Estado expresa el compromiso de garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad. Estas dos políticas son clave en la atención a la población con discapacidad. (Acuerdo Nacional, 2002).
- Se modifica el Art. 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la Ley General de Educación. (Congreso de la República,2018).

Refiriendo que:

la educación inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos. Las instituciones educativas adoptan medidas para asegurar condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la provisión de los servicios educativos; y, desarrollan planes educativos personalizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales,

garantizando el estado la implementación de los servicios de apoyo educativo, no generando costos adicionales a los estudiantes (p. 4).

- Se aprueba el Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-2021 y en el marco conceptual expresa que los derechos humanos concretan esa igual valía de todos los seres humanos. (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos 2018).

Entre los enfoques que se han utilizado en el Plan Nacional de Derechos Humanos está el de discapacidad, que en el marco del modelo social las políticas públicas deben garantizar las medidas necesarias para eliminar las limitaciones para este colectivo.

Por otro lado, la Ley 29973 “Ley General de la Persona con Discapacidad” (Congreso de la República del Perú, 2012) y su reglamento, de acuerdo con lo enunciado en la finalidad “se establece el marco legal para la promoción, protección y realización en condiciones de igualdad, de los derechos de la persona con discapacidad, promoviendo su desarrollo e inclusión plena y efectiva en la vida política, económica, social, cultural y tecnológica” (p. 7). Complementariamente el Estado Peruano ha adoptado distintas normas, tal como lo señala CBM y el Consorcio por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2015), así como también lo refiere el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables-CONADIS (2018), que regulan y promocionan derechos específicos de este colectivo Entre estas la Ley 29524, “Ley que reconoce la Sordoceguera como discapacidad única”; Ley 29535, “Ley que otorga reconocimiento oficial a la Lengua de Señas Peruana”; Ley 30150, “Ley de Protección de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)”, entre otras.

La Defensoría del Pueblo (2019) en su Informe Defensorial N° 183, manifiesta que, de acuerdo con los tratados suscritos por el Estado Peruano, “se debe asegurar una educación que sea accesible a todas las personas orientada hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, en igualdad de oportunidades” (p. 20). Asimismo, el citado Informe señala que la población con discapacidad matriculada en alguna modalidad educativa al año 2018 ascendía a 90,490 lo que representa sólo el 11.96% de la población con discapacidad, siendo la cobertura un asunto pendiente. También menciona que falta coherencia entre los diversos marcos legales para protección del derecho a una educación con enfoque inclusivo, y que persisten barreras en su desarrollo.

No obstante, a pesar de los avances alcanzados y si bien ya se cuenta con un marco normativo amplio, aún persisten graves brechas de exclusión de la población con discapacidad con relación a la cobertura. Por lo tanto, se requiere fortalecer su implementación mediante estrategias, recursos, tecnologías y compromiso de todos los actores de la comunidad educativa. No se trata solo de acceder al local escolar, sino que el estudiante con discapacidad y todos los alumnos del aula tengan la posibilidad de recibir la atención pertinente, y de calidad que impulse el desarrollo de las competencias previstas.

2.2.13 Organización del servicio educativo para personas con Discapacidad.

El sistema educativo brinda atención educativa a los estudiantes con discapacidad, según lo enunciado en el reglamento de la Ley General de Educación. Los servicios de Educación Básica Especial son: a) Centros de Educación Básica Especial (CEBE), para la atención de estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad; b) los Programas de Intervención Temprana (PRITE), para los niños menores de 3 años con discapacidad o en

riesgo de adquirirla; c) los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) integrantes de los CEBE, sin aula a cargo, dan orientación a las escuelas inclusivas; d) Centros de Recursos de la Educación Básica Especial (CREBE), dan asesoramiento, información, elaboración y producción de material específico para los estudiantes con discapacidad.

Es necesario señalar que el sistema educativo peruano asume la respuesta educativa basada en un enfoque inclusivo y sustentado en la flexibilidad curricular, siendo el currículo el eje que permite organizar la práctica docente. En ese marco, la Ley General de Educación en el art. 33 señala que el “currículo de la Educación Básica es abierto, flexible, integrador y diversificado” (p. 25). “El Ministerio de Educación está encargado de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno” (p. 25).

El Ministerio de Educación (2016a) en el marco del Currículo Nacional de la Educación Básica señala que el Proyecto Educativo Institucional (PEI), es el instrumento central de gestión educativa y contiene: la identidad, el diagnóstico de la comunidad educativa, la propuesta de gestión y la propuesta pedagógica. La propuesta pedagógica se concreta en el proyecto curricular institucional. Asimismo, señala que las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad procuran responder a éstas y constituyen el conjunto de decisiones educativas para responder a discapacidades específicas.

También refiere que las adecuaciones curriculares pueden ser: a) a nivel curricular propiamente dicho, para el ajuste o incorporación de competencias o capacidades que respondan a los estudiantes con necesidades educativas

especiales asociadas a discapacidad; b) a nivel de acceso, referidos a las modificaciones de los espacios educativos que faciliten la comunicación y movilidad en el proceso de aprendizaje; c) a nivel pedagógico, referido a los criterios de agrupamiento, interacción y relacionamiento entre los estudiantes, docentes y otros, promoviendo la autonomía y la participación en el aprendizaje.

Asimismo, cabe destacar que el Ministerio de Educación, viene ejecutando el Programa presupuestal N° 0106, denominado “Inclusión de niños, niñas, jóvenes con discapacidad a la educación básica y técnico productiva”, desarrollando cuatro tipos de medidas para el fortalecimiento de la atención a la diversidad de estudiantes asociadas a discapacidad, encaminadas a la mejora de la organización institucional, la organización pedagógica, las medidas tutoriales y los recursos y materiales.

Otro aspecto central que se debe señalar es que mediante Resolución Viceministerial N°011-2019-MINEDU (Ministerio de Educación, 2019a) se aprobó la “Norma que regula los instrumentos de gestión de las Instituciones Educativas y Programas de Educación Básica” a fin de brindar las disposiciones para elaboración, ejecución y evaluación de estos instrumentos, mediante el liderazgo pedagógico de sus directivos. Consignando los siguientes:

- Proyecto Educativo Institucional. Instrumento de gestión de mediano plazo que orienta la gestión escolar de la IE dirigida al logro de aprendizajes. Contiene: identidad (misión, visión, principios y valores); el diagnóstico de la gestión escolar; los objetivos a mediano plazo, la propuesta pedagógica y la propuesta de gestión. Es base para la elaboración relacionada de los otros instrumentos de gestión.

- Proyecto Curricular de la IE. Orienta los procesos pedagógicos de la escuela para el desarrollo de los aprendizajes del Currículo Nacional de Educación Básica.
- Reglamento Interno. Regula la organización y funcionamiento integral de la IE, para una convivencia escolar democrática y clima favorable a los aprendizajes.
- Plan Anual de trabajo. Concreta los objetivos y metas del PEI estableciendo las actividades que se van a realizar, identificándose los tiempos y responsables.

Por ende, responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad incluidos en el sistema educativo requiere partir de un plan elaborado colaborativamente por toda la comunidad educativa que involucra implementar medidas, planes, herramientas, programas que la impulsen y que deben concretarse en el proyecto educativo institucional, que debe ser llevado a cabo por el equipo directivo, docente, los equipos de apoyo y la participación necesaria de la familia. Por otro lado, se remarca el rol fundamental que cumplen los equipos SAANEE en el soporte y ayuda en la respuesta educativa, considerándosele como los maestros de métodos y recursos, cuyo acompañamiento sostenido es clave para el éxito en el proceso de inclusión.

2.3 Definición de términos

- a) Educación: La Ley 28044 la define así: “Es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial” (p. 9).

- b) Educación Inclusiva: “es un proceso pedagógico y ético, orientada a alcanzar una estructura social justa a fin de dar a todas las personas un tratamiento educativo equitativo, en relación con sus características personales, y conforme al derecho de la educación” (Medina, 2017).
- c) Adaptaciones curriculares: la adaptación curricular es asumida como “adaptación de la enseñanza” cuyo propósito es ajustarla a las particularidades de cada alumno. El ajuste se realiza en el marco de un currículo común y flexible (Grau y Fernández, 2008).
- d) Medidas organizativas: Son aquellas orientadas a garantizar un entorno escolar (actitudes del personal docente-no docente y alumnado, y características de la infraestructura) adaptable y acogedor para los niños con discapacidad (Ministerio de Educación, 2016b).
- e) Medidas curriculares: Son las que promueven métodos de enseñanza y aprendizaje y planes de estudios flexibles, sobre la base de una evaluación psicopedagógica que determina las necesidades y las ayudas necesarias para el niño con discapacidad (Ministerio de Educación, 2016b).
- f) Clima escolar: “suele ser reflejo de la capacidad instalada en las instituciones educativas, y supone que para que exista un clima escolar positivo es necesaria la colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros” (UNESCO, 2013, p. 5).

2.4 Preguntas de investigación

Las preguntas del presente estudio son:

2.4.1 Pregunta general

1. ¿Cómo se realiza y qué factores facilitan o limitan la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas de educación básica regular del distrito de La Molina?

2.4.2 Preguntas específicas

- 1.1 ¿Cómo es la organización institucional en las instituciones educativas inclusivas de la educación básica regular del distrito de La Molina?
- 1.2 ¿Cómo es la organización pedagógica en las instituciones educativas inclusivas de la educación básica regular del distrito de La Molina?
- 1.3 ¿Cómo es el acompañamiento y participación de la familia o los cuidadores en las instituciones educativas inclusivas de la educación básica regular del distrito de La Molina?



CAPÍTULO III: MÉTODO

A continuación, se presenta el nivel, tipo y diseño de la investigación, así como el proceso que se llevó a cabo para seleccionar a los participantes, las técnicas de recolección y, el procesamiento y análisis de datos.

3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

El estudio tiene un nivel descriptivo que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de personas, grupos procesos o cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (p. 92).

El tipo es una investigación sustantiva, en su modalidad descriptiva al tratar de explicar ciertos fenómenos; en este caso, el desarrollo de la inclusión educativa en el distrito de La Molina.

El diseño corresponde a los estudios cualitativos para profundizar los puntos de vista y las interpretaciones de los fenómenos educativos y sociales. En ese marco, por el objetivo de este estudio, el diseño específico es el etnográfico. La etnografía en su acepción de enfoque, “constituye una concepción y práctica del conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales, desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2011, p. 16).

La etnografía se define como un:

método abierto de investigación en un terreno donde caben las encuestas, las técnicas no directivas, fundamentalmente la observación participante, las entrevistas no dirigidas, la residencia prolongada con los sujetos de estudio, por lo que, en la etnografía, a las actividades se le denomina trabajo de campo y sus resultados se utilizan como evidencia para la descripción (Guber, p. 19).

Y “la etnografía es la descripción textual del comportamiento, una cultura particular, resultante del trabajo de campo” (Guber, p. 21).

Por ello, se propone conocer en profundidad, expresada por sus opiniones, creencias y prácticas, cómo los actores educativos asumen esta atención, en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, del distrito de La Molina, del ámbito de una Unidad de Gestión Educativa Local, en el marco de la política educativa inclusiva.

Para el presente trabajo, se precisa analizar la gestión organizativa, la gestión curricular y la participación de la familia y cuidadores de las instituciones educativas inclusivas, así como profundizar en el quehacer educativo más allá de lo establecido en los marcos normativos, y de ahí conocer la mirada de los actores directamente involucrados en la inclusión educativa, y de los factores que condicionan, facilitan o limitan la práctica escolar cotidiana.

La característica de flexibilidad de la etnografía reside en que son “los actores los privilegiados los que expresan en palabras y en las prácticas, la cotidianidad, el sentido de su vida, sus hechos extraordinarios y el acontecer” (Guber, p. 19).

Por otro lado, es pertinente precisar lo concerniente a la permanencia sostenida dentro de las instituciones educativas inclusivas, generando confianza y aceptación, para luego facilitar el proceso de observación de la dinámica natural y comprender los comportamientos que en ella se producen.

3.2 Participantes

3.2.1 Población.

Para la investigación se estableció contacto con la coordinación del SAANEE, de un CEBE del distrito de La Molina, responsable del seguimiento del proceso de inclusión educativa, quien facilitó el registro de las instituciones educativas y la relación de estudiantes con discapacidad incluidos en el nivel

inicial, primaria, secundaria de la educación básica regular, de gestión pública del distrito de La Molina, provincia de Lima, conformada por 18 IE (Tabla 1).

Tabla 1

Instituciones educativas Inclusivas de EBR del distrito de La Molina

Nivel	Número
Inicial	05
Primaria	07
Secundaria	01
Primaria y secundaria	05
Total	18

3.2.2 Muestra.

La muestra seleccionada es representativa por la relevancia del objetivo de la investigación. En ese marco el muestreo es teórico, y de acuerdo a la representatividad estructural, a fin de responder a la información que es relevante al estudio de interés, y a la construcción teórica de la pregunta de investigación y de sus marcos fundamentales. Por consiguiente, este muestreo está basado en la selección de las instituciones educativas inclusivas y que cuentan con apoyo del equipo SAANEE, que son relevantes para las preguntas de investigación (Sáenz, 2014). La muestra de instituciones educativas quedó conformada por 10 instituciones educativas, tal como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Muestra de IE Inclusivas de EBR del distrito de La Molina

Nivel	Número
Inicial	03
Primaria	03
Secundaria	01
Primaria y secundaria	03
Total	10

La muestra específica de instituciones educativas inclusivas de la EBR se hizo de manera deliberada para obtener la mayor información. Esta muestra fue seleccionada con criterios de representación estructural del universo que comprende la modalidad de educación básica regular (nivel inicial, primaria y secundaria). En la Tabla 3 se puede observar la muestra específica conformada por 10 IE inclusivas, de las cuales 3 son del nivel inicial; 3 del nivel primaria; 1 del nivel secundaria y 3 del nivel primaria y secundaria. Se consignaron 27 estudiantes con discapacidad que son atendidos en las IE seleccionadas.

Tabla 3

Muestra específica de I E. Inclusivas del distrito de La Molina

Nivel	IE	Estudiantes incluidos
Inicial	IEI N°136	03
	IEI N°130	02
	IEI N°140	02
Primaria	IEI N°1235	01
	IEI N°1140	01
	IEI N°0028	01
Secundaria	IEI PNP.F. Tello	02
Primaria y secundaria	IEI N°1207	06
	IEI N°1286	04
	IEI N°1230	05
Total	10 IE	27

En la Tabla 4 se muestran a los sujetos participantes de la investigación conformado por 10 directores de educación básica regular y 15 docentes de aula, considerándose el título profesional, el centro de formación y la condición laboral.

Tabla 4

Directores y docentes participantes en la investigación

ACTOR EDUCATIVO (Código)	FORMACION	CONDICIÓN
P1	Directora de la IE. Título: Profesora de educación secundaria, especialidad de matemática. Centro de formación: Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico.	Nombrada
P2	Directora de la IE. Título: Profesora de educación primaria. Centro de formación: Instituto Superior Pedagógico Cusco. Complementación académica: U. San Antonio Abad. Cusco. Maestría en Evaluación y Acreditación de Calidad Educativa en la Universidad Nacional de Educación. Beca de especialización en Didáctica de la comunicación y matemática de la Universidad Cayetano Heredia.	Nombrada
P3	Directora de la IE. Título: Profesora de educación inicial. Centro de formación: Instituto de Educación Superior Pedagógica Público Arístides Merino M. de Cajamarca. Complementación pedagógica en la Universidad nacional Mayor de San Marcos. Segunda especialidad en Gestión Educativa en la Universidad Cayetano Heredia.	Nombrada
P4	Directora de la IE. Título: Profesora de educación inicial. Centro de formación: Universidad Federico Villarreal. Psicología en Universidad Federico Villarreal.	Nombrada
P5	Subdirectora de la IE. Título: Profesora de educación primaria. Centro de formación: Instituto Pedagógico de Abancay. Posgrado en Problemas de aprendizaje y en matemáticas en la Universidad Nacional de Educación.	Nombrada

Tabla 4...continuación

ACTOR EDUCATIVO (Código)	FORMACION	CONDICIÓN
P6	Directora de la IE. Título: Profesora de educación primaria. Centro de formación: Instituto de Educación Superior Publica de formación pedagógica Teodoro Peñaloza, región Junín.	Nombrada
P7	Directora de la IE. Título: Profesora de educación secundaria, especialidad: biología y química. Centro de formación: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.	Nombrada
P8	Directora de la IE. Título: Profesora de educación inicial. Centro de formación: Instituto Pedagógico Nacional de Educación Inicial.	Nombrada
P9	Directora de la IE. Título: Profesora de educación secundaria, especialidad de matemática. Centro de formación. Universidad Peruana Cayetano Heredia.	Nombrada
P10	Subdirectora de la IE. Título: Profesora de educación primaria. Centro de formación: Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Huancavelica	Nombrada
P11	Profesora de la IE. Título: Profesora de educación inicial. Centro de formación: Universidad particular Inca Garcilaso de la Vega.	Nombrada
P12	Profesora de la IE. Título: Profesora de educación secundaria. Centro de formación: Universidad Nacional de Educación.	Nombrada
P13	Profesora de la IE. Título: Profesora de educación primaria. Centro de formación: Universidad Nacional Federico Villarreal.	Contratada
P14	Profesora de la IE. Título: Licenciada en educación inicial. Centro de formación: Universidad particular Inca Garcilaso de la Vega.	Nombrada
P15	Profesora de la IE. Título: Profesora de educación primaria. Centro de formación: Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "Juan XXIII" de Ica.	Nombrada

Tabla 4...continuación

ACTOR EDUCATIVO (Código)	FORMACION	CONDICIÓN
P16	Profesor de la IE. Título: Profesor de educación primaria. Centro de formación: Universidad Nacional Federico Villarreal.	Nombrado
P17	Profesora de la IE. Título: Profesora de educación primaria. Centro de formación: Universidad Nacional Federico Villarreal. Segunda especialidad: Matemática para primaria. Maestría en problemas de aprendizaje. (En inicio).	Nombrada
P18	Profesora de la IE. Título: Profesora de educación inicial. Centro de formación: Universidad Nacional de Educación.	Nombrada
P19	Profesora de la IE. Título: Profesora de educación primaria. Centro de formación: Instituto Nacional Pedagógico Nacional Monterrico.	Nombrada
P20	Profesora de la IE. Título: Profesora de educación primaria. Centro de formación: Universidad Nacional de Educación.	Nombrada
P21	Profesora de la IE. Título: Profesora de educación primaria. Centro de formación: Instituto Nacional Pedagógico Nacional Monterrico.	Nombrada
P22	Profesora de la IE. Título: Profesora de educación inicial. Centro de formación: Universidad Femenina Sagrado Corazón	Nombrada
P23	Profesora de la IE. Título: Profesora de educación primaria. Centro de formación: Universidad Femenina Sagrado Corazón	Nombrada
P24	Profesor de la IE. Título: Profesor de educación secundaria., especialidad matemática y psicología. Centro de formación: Universidad Nacional de Educación.	Nombrado
P25	Profesora de la IE. Título: Licenciada en educación, especialidad Desarrollo Ambiental. Centro de formación: Universidad Nacional de Educación.	Contratada

La participación de los padres de familia es fundamental en el enfoque de atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes con

discapacidad atendidos en el sistema educativo. En la Tabla 5, se muestran a los miembros de la familia participantes y la filiación existente, registrándose 07 padres de familia, 01 hermano y 01 abuela.

Tabla 5
Padres de familia participantes

Código	Actor educativo	Filiación
P26	Miembro o apoderado de la familia	Abuela
P27	Miembro o apoderado de la familia	Madre
P28	Miembro o apoderado de la familia	Padre
P29	Miembro o apoderado de la familia	Madre
P30	Miembro o apoderado de la familia	Madre
P31	Miembro o apoderado de la familia	Madre
P32	Miembro o apoderado de la familia	Madre
P33	Miembro o apoderado de la familia	Hermano
P34	Miembro o apoderado de la familia	Madre

Nota: En todos los casos, P significa participante.

En cuanto a los 10 directivos, todos tienen título profesional y están en condición laboral de nombrados en la institución educativa y cuentan con suficiente experiencia laboral, tal como se registra en la Tabla 6.

Tabla 6
Años de experiencia docente de los directores

Directores	Años de experiencia docente
P1	30
P2	22
P3	18
P4	23
P5	38
P6	33
P7	40
P8	22
P9	33
P10	32

P= participante

En relación con la experiencia de los directivos, sólo uno de ellos tiene más de 40 años de servicio; uno más de 35 años; cuatro tienen más de 30 años; tres más de veinte años y uno más de 15 años de servicio docente. Del total de

directivos y docentes solo dos son de género masculino y 23 son de género femenino.

En cuanto a los docentes entrevistados todos tienen título pedagógico, de los cuales; 13 son nombrados y dos en condición de contratados y con años de experiencia profesional suficiente, consignándose sólo 01 docente con más de 35 años de servicio, 01 docente con más de 30 años, 02 docentes con más de veinticinco años, 03 docentes con más de 20 años, 01 docente con más de 15 años; 04 docentes con más de 10 años, 02 docentes con más de 5 años, y sólo 01 docente con menos de 05 años de servicio. Se consigna Tabla 7 con los años de experiencia de los docentes.

Tabla 7

Años de experiencia de los docentes

Docentes	Años de experiencia docente
P11	22
P12	27
P13	04
P14	07
P15	20
P16	25
P17	12
P18	10
P19	11
P20	12
P21	36
P22	18
P23	21
P24	30
P25	07

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de la información fueron: la entrevista semiestructurada y el registro de observación, redactado al momento y que sirvió de ayuda memoria. Asimismo, se hizo la revisión documental de algunos instrumentos de gestión, cuando se facilitaron. Todo ello

fue apoyado con grabaciones en audio. El proceso de entrevista estuvo guiado por los objetivos y temas planteados (Apéndices A, B y C) lo cual sirvió para realizar el análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Desde el inicio que se organizó las fases del trabajo de campo de acuerdo con el cronograma establecido, se comprometió a 10 instituciones educativas inclusivas en coordinación con la responsable del SAANEE. En ese sentido por el diseño etnográfico ha significado disponer de tiempo prolongado para entender la dinámica de cada una de las instituciones, lo que ha implicado conocer a los actores educativos comprometidos; directores, docentes y padres de familia y sus contextos.

En el diseño etnográfico, según refiere Guber (2011) la entrevista tiene dos momentos: el de apertura, donde el investigador descubre las preguntas relevantes, para construir los marcos de referencia de los actores; y de focalización y profundización, para efectuar preguntas más potentes de ampliación y sistematización de los aspectos significativos. Asimismo, precisa que el uso de preguntas estructurales permite interrogar sobre otros elementos o categorías; y las contrastivas para establecer la distinción entre ellas. En ese sentido, el contraste es un tipo de relación entre categorías, asimismo, otras relaciones que facilitan articular conceptos como son: de inclusión, de ubicación, de causa, de razón, localización de la acción, de función, secuencia, y atributos, que luego facilita indagar como los informantes relacionan y usan estas categorías.

Por otro lado, es preciso señalar que se elaboraron los contenidos de la entrevista semiestructurada para cada uno de los actores educativos participantes abordando en los directivos: la gestión institucional, la formulación del PEI, los criterios organizativos de la IE inclusiva, el ideario, las medidas para

la eliminación de las barreras físicas, el clima institucional, el trabajo con familia, la planificación curricular, la disponibilidad de recursos y materiales, la formación y experiencia de los docentes y su valoración de la política educativa inclusiva para los estudiantes con discapacidad.

Para los docentes se abordaron los aspectos de: participación en la elaboración de los instrumentos de gestión, la práctica pedagógica, la evaluación psicopedagógica, las adaptaciones curriculares, las estrategias metodológicas, los recursos y materiales, la evaluación, así como la experiencia y formación docente.

Para los padres de familia se plantearon preguntas sobre su participación en las decisiones sobre la respuesta educativa, la orientación recibida, los logros de aprendizaje, la valoración del trabajo escolar, las barreras que percibe, entre otras.

Con relación a la revisión documental, sólo dos instituciones facilitaron los informes y el programa de orientación individual de los estudiantes con discapacidad incluidos, elaborados por el SAANEE que consignan las orientaciones específicas de la atención educativa.

3.3.1 Proceso de recolección.

El proceso de recolección se realizó en el campo donde tiene lugar el fenómeno de investigación, desarrollándose en los locales escolares de las 10 instituciones educativas seleccionadas.

En esa línea, para acceder al campo se tuvo que coordinar la carta de presentación y solicitud de la autoridad de la Universidad y luego con la responsable del SAANEE, quien facilitó el enlace para la presentación en las instituciones educativas del interés y objetivo de la recogida de información, culminando este proceso con la suscripción del consentimiento informado por parte de los directivos y docentes de las IE inclusivas. Debe señalarse que, a pesar de tener la aceptación inicial de las 10 escuelas, una de ellas desistió, por lo que se invitó a otra institución, de modo que se completara la muestra.

El proceso de recolección se realizó de manera personal y en forma presencial, desde julio 2018 hasta noviembre de 2019, desarrollándose en promedio tres semanas de permanencia en cada institución.

Es preciso mencionar que la entrevista a los directores se ejecutó en el tiempo disponible del director asignado y concertando previa cita, tomando en promedio tres o cuatro sesiones y se realizó en la oficina de la dirección. En el caso de los docentes se estableció una agenda de trabajo, posibilitando su realización en las horas que el docente asignaba, según su disponibilidad y tiempo, tales como: el horario de educación física, el tiempo al final de la jornada escolar. Generalmente, las entrevistas a los docentes se desarrollaron en el aula de clase y en la sala de profesores. Finalmente, a las familias se les abordó al finalizar las clases de los estudiantes o previa aceptación de una cita determinada.

La mayoría de las entrevistas fueron grabadas para la posterior transcripción, procesamiento y análisis correspondiente. También se contó con notas de campo que han servido como ayuda memoria para este proceso y posterior análisis.

3.3.2 Juicio de expertos y criterios para validez de los instrumentos.

Okuda y Gómez (2005) refieren que en las investigaciones cualitativas se emplean herramientas que permiten aumentar la validez y calidad, siendo una de ellas la triangulación y sus diferentes tipos. Denzin (como se citó en Okuda y Gómez, 2005) señala 4 tipos de triangulación: la metodológica, de los datos, la de los investigadores y la de las teorías, que pueden potenciar el estudio. Subsisten interrogantes de cómo evaluar un estudio cualitativo, pero las características tales como la relevancia de la pregunta de investigación, la base teórica, la descripción del desarrollo de la investigación y del análisis de datos son indicadores de sus fortalezas y debilidades.

Cortés (1997) señala que en la investigación cualitativa se persigue captar la realidad tal como la perciben los sujetos del estudio, no la realidad que existe. Por ello, la validez del estudio cualitativo es la representación de las construcciones mentales que los participantes brindan al investigador.

Por otro lado, en la construcción y validación de los instrumentos se solicitó opinión a profesionales especialistas que desarrollan labores a nivel del MINEDU en la Dirección de Educación Básica Especial y de profesionales expertos en el tema de educación especial, educación inclusiva, cuyos aportes han sido incorporados a fin de garantizar el rigor científico de los instrumentos (Apéndices A, B y C). Además, previamente se hizo una prueba piloto aplicándose a dos docentes, lo que sirvió para ponderar su objetividad y validez.

3.4 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Se inició el procesamiento de datos con la transcripción de los audios en textos, revisando y corrigiendo, lo que involucró la lectura y relectura para enmendar los errores de transcripción. En el proceso de transcripción se fue identificando la información pertinente que conducía a las respuestas de las preguntas de investigación planteadas. Asimismo, estos resultados se almacenaron en un archivo de texto como documento primario. La herramienta para procesar la información fue el programa ATLAS Ti que permite gestionar los elementos y el proceso de análisis de los datos cualitativos, ahorra tiempo y genera insumos para la redacción del informe del análisis de los datos cualitativos.

Toda la información se organizó en base a las categorías previamente definidas, las mismas que fueron derivadas de los componentes del programa presupuestal N°106 e incorporadas como códigos que facilitaron establecer las concepciones de los actores educativos. Asimismo, se realizó la codificación axial para relacionar las categorías con las subcategorías y componentes, estructurándose un esquema numérico. Para el proceso de explicación de los resultados se realizó el análisis de las respuestas de los informantes, las citas vertidas, la discusión y las fuentes teóricas.

En la figura 1 se grafica el proceso del análisis cualitativo.



Figura 1. Proceso de análisis de datos cualitativos.

Fuente: Tomado curso UARM (2019). Prof. Jorge Rivas.

Cabe indicar que inicialmente se trabajaron 5 categorías estructuradas, con 1228 citas y 36 códigos, tal como se detalla:

- Organización institucional con 260 citas y 7 códigos.
- Organización pedagógica con 297 citas y 6 códigos.
- Materiales y recursos con 264 citas y 6 códigos.
- Práctica pedagógica con 334 citas y 10 códigos.
- Participación de la familia, con 73 citas y 7 códigos.

En este proceso se identificaron concepciones que se presentaban repetidas en las categorías iniciales por lo que se procedió a revisar, filtrar y replantar las categorías que permitió cumplir con los objetivos de esta investigación:

- Organización institucional de las IE inclusivas de EBR.
- Organización pedagógica de las IE inclusivas de EBR.
- Participación familiar en las IE inclusivas de EBR

La figura 2 muestra la estructura gráfica de las categorías, subcategorías que se establecieron para el análisis de los resultados.

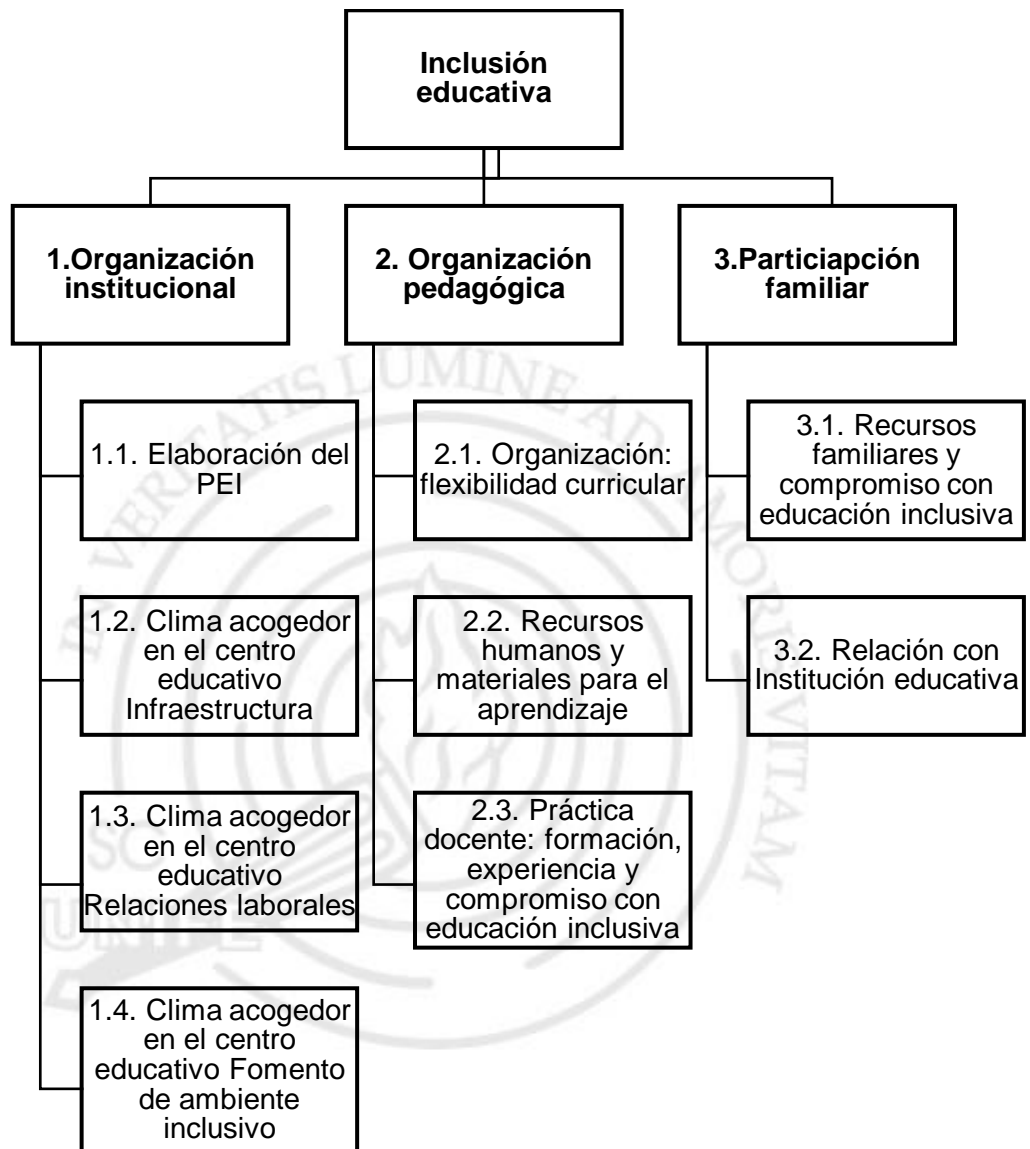


Figura 2. Categorías de investigación

Fuente: Elaboración propia.

En ese marco, con relación a la organización institucional de las IE inclusivas de educación básica regular, se establecieron 4 subcategorías de estudio y 10 componentes que se muestran en la figura 3.

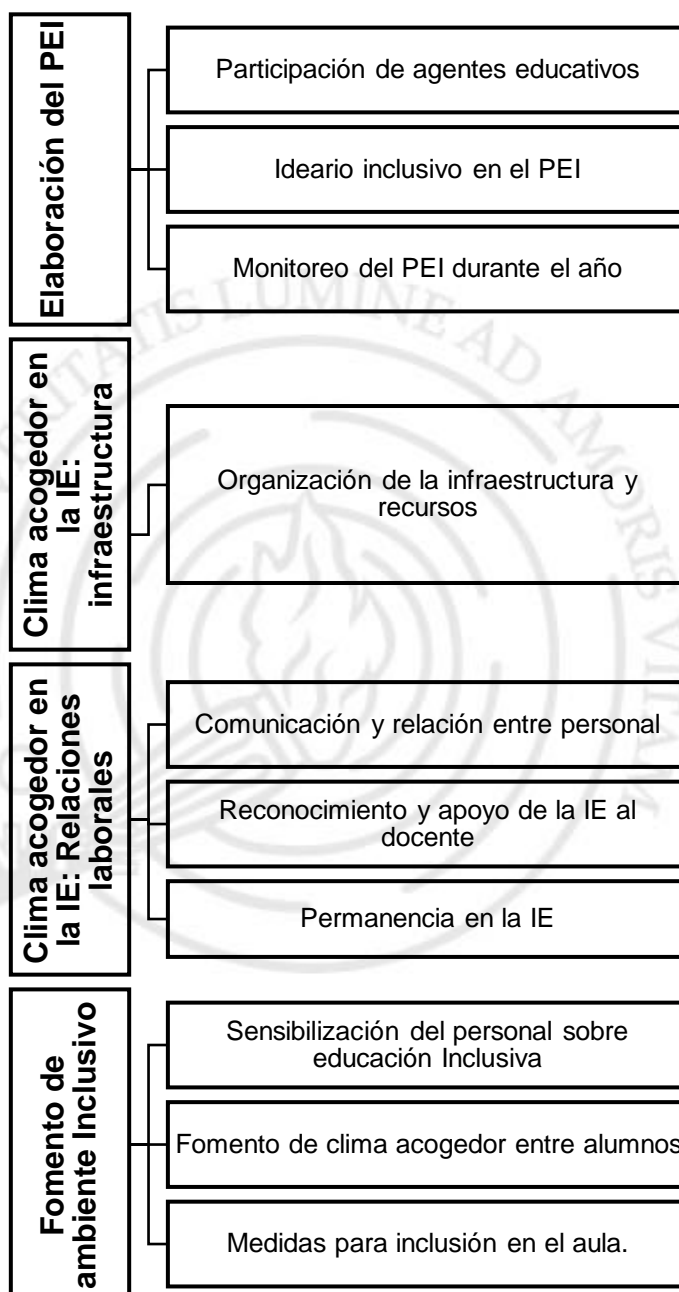


Figura 3. Subcategorías y componentes de la organización institucional
Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la organización pedagógica de las IE inclusivas de educación básica regular, se estructuró en 3 subcategorías de estudio y 16 componentes las que se muestran en la figura 4.

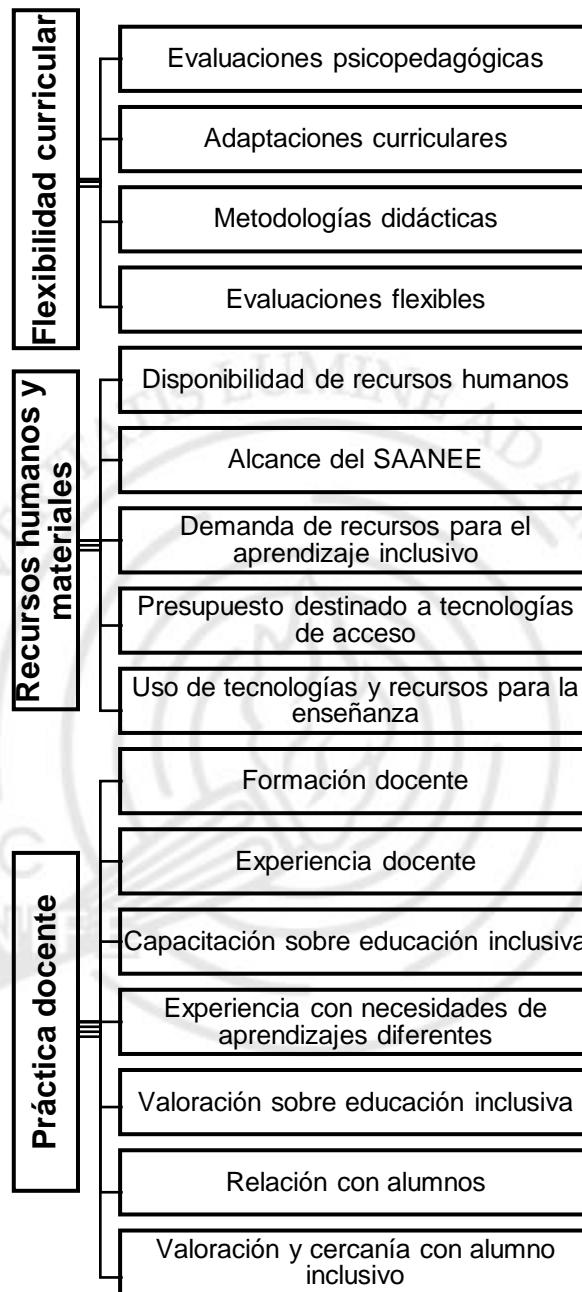


Figura 4. Subcategorías y componentes de la organización pedagógica
Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la participación familiar en las IE inclusivas de educación básica regular, se estructuraron 2 subcategorías de estudio y 7 componentes, tal como se muestra en la figura 5.

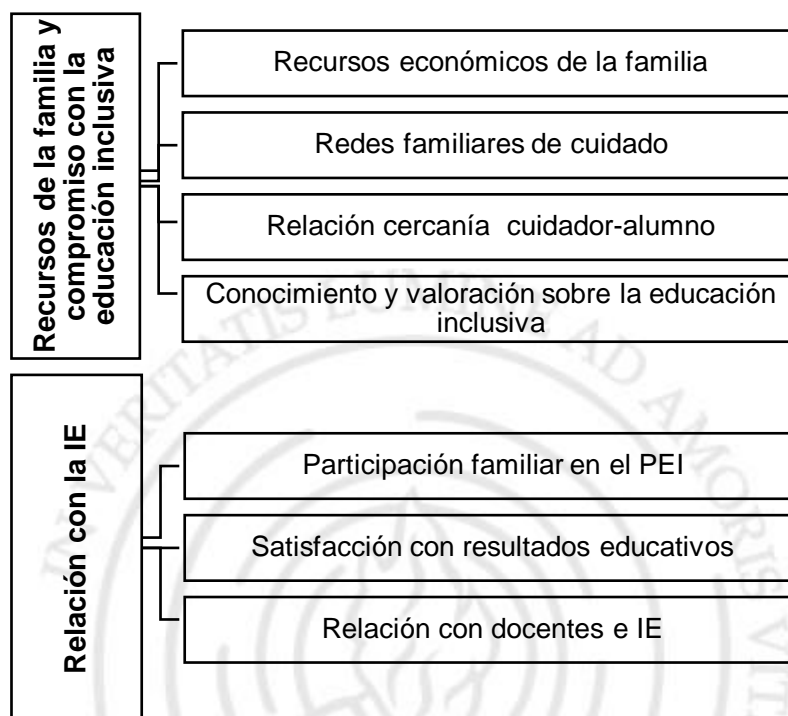


Figura 5. Subcategorías y componentes de la participación familiar
Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En la presente investigación se propuso describir cómo se realiza la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en las IE de educación básica regular del distrito de La Molina, desde la aproximación de la organización institucional, la organización pedagógica, y la participación familiar (padres de familia/cuidadores).

La información se obtuvo mediante la ejecución de entrevistas semiestructuradas a directores, docentes y padres de familia. En relación con la revisión documental la mayoría de las IE refieren contar con los documentos, pero muy pocos lo facilitaron.

Los resultados obtenidos han sido agrupados en respuesta a las preguntas de este estudio, estructuradas en las tres categorías señaladas, con sus respectivos componentes que forman parte de este capítulo.

4.1 Organización Institucional

Era de interés de la investigación describir y analizar la organización institucional de las IE inclusivas, para ello se recogió información de 10 directivos, 15 docentes y 09 padres de familia, de diez instituciones educativas públicas de educación básica regular del distrito de La Molina.

Los resultados referidos a la categoría de organización institucional se presentan de acuerdo con la entrevista semiestructurada realizada a directores, docentes y padres de familia.

4.1.1 Elaboración del PEI.

En la información obtenida en cuanto a la elaboración del PEI, se encontró que en general los directivos y docentes no tienen los proyectos institucionales con enfoque inclusivo, de ahí que sus propuestas no son producto de la participación, el diálogo y consenso. Asimismo, desconocen la importancia de

este documento de gestión como guía para asegurar que las IE orienten sus actuaciones hacia la atención educativa inclusiva con especial énfasis a la discapacidad. No cuentan con un ideario que promueva los valores de la escuela para todos y las acciones de monitoreo evidencian confusión, por consiguiente, no hay una clara conceptualización.

4.1.2 Clima acogedor en la IE: Infraestructura.

En forma general los directivos y docentes señalan la necesidad de hacer adaptaciones a la infraestructura y eliminar las barreras a la accesibilidad; sin embargo, estos temas no se plantearon por parte de los padres de familia. También surgió un tema emergente, sobre la asignación de espacios, la distribución de aulas y la carga docente. Por otro lado, en los recursos, se encontró la presencia de auxiliares o cuidadores y la asistencia del SAANEE, cuyas funciones e intervención están en la indefinición.

4.1.3 Clima acogedor en las IE: relaciones laborales.

En cuanto a la comunicación y relación entre agentes educativos, los directores señalaron mayoritariamente que en el nivel primaria hay comunicación y trabajo colaborativo, siendo complicado en secundaria, no obstante, reconocen que se evidencian barreras en la asistencia del SAANEE para la inclusión educativa. Asimismo, en cuanto al reconocimiento y apoyo de la IE, los directivos en forma general reconocen el esfuerzo de los docentes, a pesar de no estar preparados. Sin embargo, algunos docentes expresan el malestar por la carencia de los apoyos y recursos. Y en relación con la permanencia, en mayor medida se encontró preocupación por la alta rotación y la falta de permanencia del personal docente que no asegura calidad en la atención educativa inclusiva.

4.1.4 Clima acogedor en la IE: fomento del ambiente inclusivo.

En cuanto a la sensibilización, una minoría de directivos y docentes realizaron acciones de sensibilización; no obstante, los padres solicitaron se realicen mayores acciones para concientizar a la comunidad educativa. Y en relación con el fomento del clima acogedor y las medidas específicas para la inclusión en el aula, la información evidenció que esta no se promueve por falta de preparación de los actores educativos, así como del limitado soporte del SAANEE.

4.2 Organización pedagógica

Los resultados referidos a la organización pedagógica se presentan de acuerdo con las categorías, subcategorías y componentes establecidos.

4.2.1 Flexibilidad curricular.

Al respecto se registró la debilidad y el desconocimiento de la información que aporta la evaluación psicopedagógica. Por ello, la mayoría de los directores no evidenciaron conocerla y más bien la vinculaban con el modelo del déficit, para clasificar al estudiante incluido. En el caso de los docentes, la mayoría manifestaron desconocer los criterios y orientaciones para realizar las adaptaciones curriculares y que no han recibido orientaciones. Si bien es cierto ubican al niño por la edad normativa, se observó que la mayoría desarrollan los programas de los niveles inferiores y no se evidenciaron los criterios para implementar las adaptaciones curriculares en relación con las estrategias metodológicas, los materiales y las evaluaciones.

4.2.2 Recursos humanos y materiales para el aprendizaje.

En cuanto a los recursos humanos resaltaron la asistencia y el aporte del SAANEE, aunque observaron limitaciones a los tiempos asignados. Asimismo, expresaron que requieren de personal especializado, que no están preparados,

también se registró la carencia de materiales específicos, adaptados y tecnológicos para la atención educativa inclusiva.

4.2.3 Práctica docente.

En cuanto a la práctica docente todos los profesionales son titulados, y en general, los directivos se formaron en institutos superiores pedagógicos y los docentes, en universidades. Asimismo, directivos y docentes refirieron no haber sido capacitados por la UGEL. Se registró que los docentes con menos años de experiencia tienen mejor disposición para asumir la educación inclusiva y expresan un discurso favorable y expectativas positivas hacia la inclusión.

4.3 Participación familiar

Con relación a la participación familiar se presentan en el marco de las categorías, subcategorías y componentes establecidos.

4.3.1 Recursos de la familia y compromiso con la educación inclusiva.

En cuanto a los recursos económicos de la familia se evidenció que contribuyen a la adquisición de materiales, equipamiento y pago de personal auxiliar o acompañante del estudiante con discapacidad. Asimismo, se comprobó el establecimiento de redes familiares para apoyar al estudiante y asegurarle el servicio educativo, siendo valorada positivamente la escuela inclusiva por los padres de familia.

4.3.2 Relación con la institución educativa.

Por último, se indagó sobre la relación de los padres con la IE siendo notoria la clara preocupación de los padres porque haya ambientes de aprendizaje que respeten la diversidad, asimismo, expresaron no participar en el PEI y algunos señalaron su satisfacción con los resultados educativos de sus hijos y, finalmente, se observaron argumentos ambivalentes sobre el proceso educativo inclusivo.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se analizan e interpretan los datos acerca de la respuesta de las instituciones educativas que incluyen estudiantes con discapacidad. Los títulos de este capítulo son los mencionados en el capítulo anterior.

5.1 Organización Institucional

Escudero y Martínez (2011) señalan que la educación inclusiva no solo es el derecho al acceso y permanencia en la institución educativa, sino a la transformación y cambio de las organizaciones educativas y del sistema en su conjunto a fin de dar respuesta a todos los estudiantes. En ese sentido está vinculado con el funcionamiento interno, la dirección, las relaciones docentes, el ideario inclusivo, el clima escolar, entre otros, donde ha de concretarse.

5.1.1 Elaboración del PEI.

El proyecto educativo institucional se configura en la herramienta para la transformación de la escuela, por ello es un proceso de reflexión permanente y participativo que permite concretar los acuerdos y guía los procesos y las prácticas que se desarrollan en la escuela (UNESCO, MINEDU, 2011).

Durante el trabajo de campo se pudo recoger información sobre la elaboración del PEI, como documento orientador de la gestión escolar, observándose que la mayoría de los directores señalaron no tener el PEI con enfoque inclusivo, tal como lo muestran las siguientes expresiones (De aquí en adelante P significa “participante”, ver tablas 4 y 5):

“Lo trabajamos, pero necesita actualizarlo, hace dos años que lo hicimos, pero hay cosas diferentes”. (P4, p. 6)

“La dirección está en encargatura por tres años, hasta el momento no se ha realizado la revisión y sé que se está incluyendo el término inclusivo, antes no figuraba”. (P10, p. 10)

Algunos directores expresaron que sí cuentan con un PEI que asume la inclusión de estudiantes con discapacidad, sin embargo, otros señalaron que el PEI se encuentra en proceso de elaboración, tal como lo expresan:

“Nosotros estamos en la construcción de un nuevo PEI con un enfoque por procesos y dentro de este diagnóstico hay un aspecto que evalúa básicamente a niños con extra-edad, no enfoca claramente el tema de la inclusividad, pero bueno nosotros sí vamos a considerar porque estamos en proceso de construcción del tema... porque nuestro colegio es inclusivo. Así como la redacción, todavía no, porque estamos en construcción de este PEI, pero estamos utilizando mucho este lenguaje...” (P1, p. 1)

La educación inclusiva va más allá de la matrícula a las escuelas regulares, ya que implica implementar procesos y procedimientos que promuevan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. En esa línea, cabe preguntarse en qué medida los directores de las instituciones educativas inclusivas conocen la importancia del PEI y cumplen con la formulación de este instrumento de gestión que orienta la gestión escolar de la IE dirigida al logro de aprendizajes. En consecuencia, este instrumento de planificación sirve de base y de marco orientador para la formulación articulada y coherente de los otros instrumentos de gestión, tales como: el Plan Anual de Trabajo (PAT), el Proyecto Curricular Institucional (PCI), y el Reglamento Interno (RI) (Ministerio de Educación, 2019).

Por otro lado, la mayoría de las respuestas de los docentes declaran que el PEI no tiene un enfoque inclusivo, según lo manifiestan:

“No asume el proyecto educativo institucional. En años anteriores decía inclusivo, pero cuando se cambió y actualizó no lo han tomado en cuenta”. (P20, p. 17)

“El PEI no considera la inclusión en forma explícita. Todo en papeles está allí, pero que se trabaje al cien por ciento, no”. (P17, p. 15)

Asimismo, muy pocos docentes expresaron que el PEI sí asume la inclusión, o se encuentra en proceso de elaboración, tal como lo muestran las siguientes expresiones:

“Lo que pasa es que nosotros al finalizar el año hacemos una revisión de cada uno de los instrumentos de gestión para poder trabajar el próximo año, como el PEI, el reglamento. Entonces, la directora nos organiza por grupos, distribuyendo el trabajo y así...”. (P 11, p. 11)

“Aún no, está en revisión” (P23, p. 20)

En los hallazgos se observa que las instituciones educativas que incluyen estudiantes con discapacidad, han asumido la atención a la diversidad; sin embargo, no lo incluyen en el PEI o desconocen la importancia de contar con este proyecto educativo con enfoque inclusivo, situación que se constituye en una barrera ya que las exigencias institucionales para un centro educativo que atiende a la diversidad deben ser contempladas en el PEI, que conlleva a generar la organización que permita la educación inclusiva (León, 2012).

Fiabane, Letelier y Tchimino (2014) señalan que a pesar de la relevancia del PEI, persiste un grupo significativo de instituciones educativas que no le otorgan la valoración correspondiente y más bien, lo consideran como una obligación burocrática antes que el instrumento marco para el fortalecimiento institucional. Asimismo, ello se manifiesta en el desconocimiento en su formulación y actualización, o en la falta de claridad de los formatos y procedimientos para su elaboración.

5.1.1.1 Participación de agentes educativos en su elaboración.

Cabe precisar que los directivos lideran la elaboración, implementación y evaluación de los instrumentos de gestión, los mismos que deben realizarse en forma articulada para garantizar resultados y con la participación de la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2019a).

En relación con la participación de los agentes educativos, como condición de una escuela inclusiva, la posición de algunos directivos señala que no hay un trabajo colaborativo, y esta respuesta se equipara con la de los otros directores que señalan que sí desarrollan un trabajo colaborativo, según lo refieren:

“Aquí se está dando mucho énfasis al trabajo colegiado, en todas las etapas de planificación en todos los sentidos y se da en el caso primaria. En el caso de secundaria se da el trabajo cooperativo entre los docentes no solo relacionado a este tema sino en todos los aspectos” (P1, p. 2)

Sin embargo, uno de los directores justificó la debilidad institucional de su IE por la inestabilidad del cargo en la función directiva:

“La dirección está en encargatura por tres años, hasta el momento no se ha realizado la revisión del PEI y sé que se está incluyendo el término inclusivo, antes no figuraba. Ahora en el proceso de renovación del PEI, si se tiene que incluir”. (P10, p. 10)

Uno de los hallazgos relevantes se observa en el caso de los docentes, que en mayoría categórica señalan que no hay un trabajo colaborativo entre los profesionales de la IE para el desarrollo del PEI, a diferencia de unos pocos que señalan realizar un trabajo colaborativo.

“Lo que pasa es que nosotros al finalizar el año como que hacemos una revisión de cada uno de los instrumentos para poder trabajar el próximo año, como es el PEI, el reglamento, entonces, lo que hacemos acá es la directora nos organiza por grupos, que grupo trabaja el PEI, que grupo el reglamento y así... Entonces, la elaboración la hacemos a nivel institucional, pero luego para las mejoras que se puedan tener igual lo hacemos a nivel de conjunto...”. (P11, p. 11)

En el caso de los padres de familia, sólo uno afirmó que no lo convocan y nunca participó en la elaboración del PEI, otro padre de familia expresó que su participación es limitada y solo asiste a la IE al inicio de las clases y cuando lo convocan.

“Si participo, aunque me llaman pocas veces y asisto las veces que me han requerido”. (P32, p. 5)

Es importante indicar que la educación inclusiva será posible si los actores educativos abandonan el trabajo individual y sus integrantes se involucran en un trabajo colaborativo y de diálogo, que permita el planteamiento de una oferta educativa que responda a las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad incluidos en la IE.

Yadarola (2016) expresa que son los directores los que tienen el liderazgo para promover el proyecto educativo institucional con enfoque inclusivo, así como el currículum, movilizando a todos los actores educativos, hacia una visión de educación inclusiva, mediante objetivos y metas compartidas, desde la complejidad de las diferencias para avanzar hacia el cambio en las políticas, culturas y prácticas inclusivas con la participación de todos.

5.1.1.2 Ideario inclusivo en el PEI.

Los estudios de Booth y Ainscow (2015) subrayan que la inclusión es un proceso sin final. “En el único sentido en el que sería deseable proclamar a un centro escolar como “inclusivo”, cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos” (p. 31).

Al respecto, en algunos directivos existe el reconocimiento expreso de contar con un ideario inclusivo, el cual está relacionado con los valores institucionales para aprender a vivir con la diferencia:

“El ideario sí orienta.... Y los valores siempre están presentes, el problema es en la práctica, porque no es fácil hacer comprender a los estudiantes que su compañero que tiene NEE es diferente a ellos, a veces, no lo entienden y lógicamente muchas veces se provoca la agresividad porque los niños especiales que tenemos tienden a ser agresivos, en algunos casos” (P7, p. 8)

Contrariamente, otros tantos directivos, refieren que el ideario no les orienta, por lo tanto, evidencian confusión de la dimensión del marco axiológico del ideario con el plano de las normas de convivencia del aula, tal como lo refiere:

“Está en proceso de discusión el nuevo documento para elaborar las normas de convivencia, estamos haciendo talleres con docentes, padres de familia, estudiantes, ...” (P6, p. 7)

En el caso de los docentes las respuestas se presentan equiparadas, sin embargo, en el grupo que señalan que no les orienta el ideario, demuestran desconocimiento y confusión con las normas internas del aula, o que no han transversalizado los valores institucionales del centro educativo.

“Por ejemplo trabajamos los valores de respeto y responsabilidad.... El día de la diversidad hago actividades a sugerencia de la profesora de apoyo, ya que todos somos diferentes”. (P 20, p. 17)

“No conozco el ideario de la institución”. (P21, p. 18)

Por su parte, algunos padres de familia señalaron que no tenían información de los valores de la escuela; otro, señaló que la profesora era nueva en la IE y que no ha tenido oportunidad de asistir a la reunión de padres de familia.

“La señorita es nueva, y hasta ahora no conocen los valores de la IE”. (P26. p. 22)

“Nunca llamaron a reunión de padres o APAFA”. (p27, p. 22)

Booth y Ainscow (2015), señalan que la escuela inclusiva implica la aceptación de todos los escolares, exige la transmisión de nuevos valores en la escuela, para incrementar la participación y aprendizaje de todos los estudiantes, y disminuir las barreras a la exclusión. No obstante, las respuestas de los directivos, docentes y padres de familia, no muestran mayor acuerdo en los aspectos relativos a la filosofía de la inclusión, por lo que evidencian debilidades,

en el marco axiológico compartido y los valores que sustenten y conlleven a la aceptación de la diversidad (Sáenz y Chocarro, 2019).

5.1.1.3 Monitoreo del PEI.

Se precisa realizar acciones de seguimiento del PEI, para verificar el cumplimiento de las actividades, el logro de las metas, objetivos planteados para garantizar una educación de calidad (Ministerio de Educación, 2019a). En ese marco, son necesarias las acciones para acompañar las transformaciones de las IE en los aspectos organizacionales, curriculares y de recursos.

Con relación a la respuesta sobre el monitoreo del PEI de la IE, la mayoría de los directores no logran conceptualizar el monitoreo del planteamiento institucional para la inclusión de estudiantes, registrando respuestas como que este aspecto es sólo responsabilidad de la subdirección y de la profesional del SAANEE:

“...que es responsabilidad de la subdirectora y de la especialista del SAANEE”. (P1, p. 2)

Asimismo, algunos docentes señalaron que el monitoreo del PEI se vincula a la respuesta específica del estudiante incluido, en ese sentido estos docentes confunden los planos del monitoreo institucional con el del nivel áulico, por consiguiente, se aprecia una mirada reduccionista del monitoreo tal como lo manifiesta:

“La Srta. del SAANEE viene observa, ve mi sesión de clase, como lo adapto, trabaja algunas estrategias, ha hecho también talleres sobre los niños inclusivos”. (P19, p. 17)

“Viene una señorita del SAANEE y monitorea la clase, hay un documento que la respalda”. (P25, p. 22)

En esa línea, si “el monitoreo es el proceso sistemático de recolectar, analizar y utilizar información para hacer seguimiento al cumplimiento de los objetivos definidos en el PEI y guiar las decisiones de gestión” (Ministerio de

Educación, 2016, p. 63), de las respuestas vertidas por los directivos, docentes y padres de familia se evidencia el desconocimiento del monitoreo del PEI y, por consiguiente, no logran su conceptualización para su operacionalización.

5.1.2 Clima acogedor en el centro educativo: Infraestructura.

UNICEF (2018) señala que “el clima escolar es el ambiente de la escuela determinado por las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa” (p. 5).

Respecto al clima acogedor es necesario entender el rol que juegan todos los actores educativos para impulsar las acciones de información y sensibilización del personal sobre la educación inclusiva, a fin de promover, por un lado, en la organización de la infraestructura y de los recursos para generar un ambiente acogedor y accesible para personas con discapacidad. Por otro lado, en el impulso y fomento de la inclusión entre los estudiantes, anotando que, en la base de un clima acogedor se encuentra la comunicación y la sensibilización de los actores educativos de cada institución educativa.

En ese marco el Gobierno Vasco (como se citó en López-Vélez, 2018) refiere que la IE debe ser una comunidad, un contexto organizado que brinda prácticas acogedoras, ricas y diversas, en el que cada uno es reconocido y tratado como tal y participa directamente en la actividad escolar. Es de estos aspectos que se desarrolla en detalle en el presente acápite.

5.1.2.1 Organización de la infraestructura y recursos.

Medina (2017) expresa que en la educación inclusiva el propósito es organizar el sistema, de forma que redunde en un desarrollo social que garantice la justicia y equidad, la no discriminación y la igualdad de oportunidades.

Durante la recogida de información se observó que las respuestas brindadas se orientaban en tres aspectos; primero, en relación a la eliminación

de las barreras a la infraestructura y garantizar la accesibilidad arquitectónica; segundo, se vincularon con la distribución de espacios, el número de alumnos que podían atender para satisfacer las necesidades de aprendizaje (carga docente) y la presencia de auxiliares en las aulas (figura de apoyo subvencionada por el padre de familia); tercero, en relación a los profesionales de apoyo y asesoramiento del SAANEE y los recursos materiales.

Al respecto de la infraestructura, la mayoría de los directivos expresan que, desde que han asumido la atención de estudiantes con discapacidad, hay que hacer adaptaciones físicas a la infraestructura, adecuando rampas, pasamanos, etc., para hacerla accesible y garantizar el derecho a la educación, tal como lo menciona:

“Desde el momento que se tiene que atender a los niños, se tienen que hacer adaptaciones, tanto físicas, de infraestructura para atender a los estudiantes, y adaptativas en el aula para promover aprendizajes...”. (P2, p. 8).

“Primero la infraestructura, luego más información y capacitación de la discapacidad para la profesora que va a atender y el acompañamiento de los especialistas y el soporte de la familia, asignación a la maestra que tenga mejor disposición para atender. Según la norma debo tener 30 estudiantes, si bien es cierto la norma no lo dice a pesar de tener más de 30 estudiantes”. (P2, p. 8)

Asimismo, muy pocos de los directores indican que en su infraestructura tienen rampas, pasamanos, servicios higiénicos adaptados en relación con las necesidades de los estudiantes, que se constató durante el estudio. Sin embargo, sólo uno expresó que su IE no se presta para atender a los estudiantes con discapacidad, por lo que se tienen que hacer adaptaciones físicas y arquitectónicas. Por otro lado, muy pocos directores señalaron que los padres de familia apoyan en la implementación de la infraestructura (aula de innovación, biblioteca y laboratorio).

Solo algunos docentes mencionan que la escuela debería tener espacios más amplios para trabajar con los estudiantes con discapacidad y que tenga condiciones de accesibilidad y materiales para poder aceptar la diversidad.

“Que la escuela sea más accesible, el acceso en los baños, rampas, pasamanos, acceso para la sala de innovación. ...Aquí se mantiene el aula con 30 niños, otras aulas tienen 34 a 35 niños”. (P20, p. 20)

Sin embargo, una docente señala con relación a las medidas de accesibilidad de la infraestructura de la IE que sí se realizan y puede informar que:

“En infraestructura, sí, por ejemplo, los pasamanos, esas bajadas, eso sí”. (P11, p. 11)

Al respecto, Hermoza (2013) señala que muchas IE por la calidad del diseño arquitectónico, no satisfacen las necesidades pedagógicas integrales de los estudiantes con discapacidad mental.

Por otro lado, la mayoría de los padres de familia, no expresan mayor observación a la infraestructura, salvo uno cuyo menor hijo tiene problemas motores severos quien hace énfasis en la barrera al acceso a la institución educativa, tal como lo expresa:

“La barrera es la entrada, la puerta es chica y el portero está ocupado. ...otras barreras, no...”. (P28, p. 27)

Es preciso referir, que la existencia de barreras a las condiciones de accesibilidad física vulnera el derecho a la educación. En ese contexto, por información del MINEDU, solo el 0.7% de los locales escolares son totalmente accesibles y el 3.2% son parcialmente accesibles a nivel nacional para las personas con discapacidad, situación que constituye un gran desafío para el avance de la educación inclusiva (Defensoría del Pueblo, 2019).

La otra arista de las respuestas recogidas en relación a los ambientes o espacios educativos se vincula con la falta de claridad en la normativa para establecer la carga docente y, por ende, asignar o distribuir las aulas, teniendo en cuenta las características y necesidades del estudiante con discapacidad.

“Entonces para nosotros es complicado porque no hay una política clara ...entonces de repente sería una ventaja o sería una posibilidad de que si somos inclusivos tener un tope de niños para albergar los que vienen posteriormente. No hay una política establecida...”. (P3, p. 11).

Al respecto, Ruiz-Bernardo (2016) menciona que una de las barreras que se identifican para la implementación de la educación inclusiva en Lima (Perú) es el elevado número de alumnos por clase o docente y que de alguna manera sirve de justificación para el empleo de metodologías tradicionales.

En esa línea, la mayoría de los docentes señalan no tener precisión de los criterios organizativos de la IE, entre estos; la estimación de la carga docente, los espacios necesarios, y los mecanismos de coordinación y apoyo para la atención de estudiantes incluidos con discapacidad.

“...de acuerdo con lo que yo sé deberíamos tener menos cantidad de niños. Lo que no está precisado es cuanto menos deberíamos tener en comparación con otros salones, de los salones regulares (...). Yo tengo 25 niños y eso porque en un inicio yo les pedía y quería hacer un trabajo consciente, este año al menos. El año pasado yo no sabía de la realidad del niño, no vienen con el diagnóstico, los papas ocultan el diagnóstico. Yo me ha dado cuenta del diagnóstico en el transcurso del primer año y este año ...que es segundo yo pedí que me redujeran la cantidad de niños, y no sabían cuánto sería el número de niños. Y cuando viene la señorita del SAANEE le dijo a la subdirectora que dos o tres menos pero cuando vino la señorita del SAANEE y viendo la clase me dijo: ‘tu deberías tener cinco o 10 menos para que puedas trabajar’” (P17, p. 27)

Lo antes señalado se corrobora en el estudio realizado por Cueto et al. (2018) refiriendo que los docentes no están preparados para incluir estudiantes con discapacidad, sosteniendo “en cada sección podemos tener uno o dos niños con discapacidad porque ellos representan más o menos a cinco estudiantes [...]

regulares”, y que la carencia de recursos para trabajar con estudiantes con discapacidad los lleva a reducir el número de estudiantes en el aula, para así sobrellevar esta “dificultad” (pp. 75, 76).

Igualmente, Ruiz-Bernardo (2016), en su investigación reitera que los docentes mencionan que la sobrecarga de estudiantes para la inclusión educativa les obstaculiza el cumplimiento de su rol; asimismo, que este proyecto está mal implementado y requieren la preparación en estrategias de aula.

Otro factor relevante que señalaron los directivos está vinculado con el nivel de ubicación del estudiante, considerando que en el nivel inicial o primaria la atención educativa no se constituye en un problema, pero sí en la secundaria por la diversidad de áreas curriculares y porque los profesores no lo asumen “favorablemente”.

Asimismo, algunos docentes manifiestan que la dirección les permite la ayuda de un asistente personal, subvencionado por el padre de familia, que cumple funciones de auxiliar o asistente personal y brinda el soporte o apoyo al estudiante con discapacidad en su proceso de aprendizaje (situación no prevista en la normatividad).

“Lo bueno de mi directora es que ella acepta, por ejemplo, en el caso de F...que venga una señorita a apoyarnos. En eso sí apoya”. (P11, p. 23)

La tercera arista, los directivos dieron énfasis a la organización en la escuela de los recursos para el apoyo que, si bien tienen el apoyo de la municipalidad de La Molina para el funcionamiento del servicio de psicología, y se les han asignado también un profesional del SAANEE, todo lo cual lo consideran bueno lo encuentran insuficiente, ya que hay múltiples situaciones de niños con dificultades y que no todos entran en el grupo de discapacidad y no son atendidos.

“La visita de la especialista del SAANEE, A.... es insuficiente. Hay 2,500 alumnos, viene una vez a la semana, por la mañana hasta las 3 o 4 pm”. (P1, p. 3)

Cueto et al. (2018) subrayan que se percibe la carencia de personal del SAANEE, que impacta en la labor de los docentes de educación básica regular, así como las deficientes condiciones de trabajo que les permita brindar el soporte requerido al servicio educativo inclusivo.

Por otro lado, muy pocos docentes expresan que se propician reuniones de los docentes del grado para organizar la programación de la semana y sólo uno manifiesta que hace su trabajo solo y en forma empírica, pero cuenta con apoyo y asesoramiento de la directora.

Durante el estudio, un docente manifestó que la organización de la escuela en teoría y en documentos es adecuada, pero en la práctica y en la gestión del aprendizaje y enseñanza para la inclusión educativa, no lo es. En ese marco expresa:

“La propuesta de inclusión como principio, como valor en la Ley General de Educación y en nuestro sistema educativo no se adapta a la realidad tiene sus propias limitaciones, sus propias barreras, se dan un conjunto de limitaciones. Porque al ser considerado como parte de política de estado, al ser un valor, un principio en el sistema educativo eso no se refleja ni en los presupuestos, ni en la infraestructura, ni en los recursos, ni en todos los factores que intervienen en el proceso mismo educativo. Bueno, hasta en la función remunerativa, en función de la especialización en todo caso si es que se quiere dar importancia a los chicos con este tipo de necesidades especiales”. (P24, p. 34)

Para cerrar esta sección es importante notar que algunos padres de familia señalan que en la IE perciben dificultades en relación con la organización por la falta de información y comunicación. Por tanto, las respuestas de los actores educativos evidencian que la organización de la infraestructura, la falta de accesibilidad, la confusión para definir la carga docente, el modelo de asesoramiento o apoyo, las medidas de coordinación entre los docentes, la

incorporación y funciones del asistente o auxiliar para el estudiante, así como la distribución de los ambientes y los recursos materiales presentan barreras que limitan las prácticas del aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. Contrario a lo vertido que la educación inclusiva es un proceso pedagógico y ético, orientado al logro de una estructura social justa, que implica ofrecer a todas las personas sin distinción, una atención educativa equitativa y adecuada a sus características y necesidades, en el marco del derecho la educación (Medina, 2017).

5.1.3 Clima acogedor en la institución educativa: relaciones laborales.

Una convivencia escolar armónica, influye en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, en los logros de los aprendizajes, como en la gestión del conocimiento y en la mejora de la calidad de la educación (Sandoval, 2014).

Al respecto, en las respuestas vertidas se pudo evidenciar que la atención educativa inclusiva ha generado resistencias y malestar entre el personal y los padres de familia, tal como se demuestra en las siguientes expresiones

“lo que sí se ha notado es... un poquito... la resistencia de la docente del primer grado, al inicio del año aceptó poder acompañar al niño. La del cuarto grado, no. Necesitamos trabajar con los padres y con la docente, y básicamente es por el desconocimiento de las estrategias”. (P1, p. 2)

Cabe señalar que los aspectos relacionados al clima laboral se abordan en detalle a continuación.

5.1.3.1 Comunicación y relación entre agentes educativos.

En relación con la comunicación y relación entre los agentes educativos se observaron diferentes respuestas, entre estas; la referida a la asignación de los alumnos y derivación de la información del estudiante con discapacidad; otra en relación con el equipo SAANEE; y el tipo de trabajo que prevalece y desarrollan las IE.

En esa línea, uno de los directivos señala que establece e inicia la coordinación con la entrega al docente asignado de todos los documentos e informes (psicológico, psicopedagógico, familiar, etc.) del alumno y luego continúa con la coordinación la subdirectora y la profesional del SAANEE.

“... hacemos llegar al docente que va a asumir el aula ..., en este caso, lo que alcanzamos y hacemos llegar es el expediente de todos los documentos de su situación de discapacidad y al momento de asumir se le informa que hay un niño con esta necesidad...Esto está siendo trabajado directamente con la subdirectora y la especialista del SAANEE”. (P1, p. 2)

Asimismo, con relación al equipo SAANEE algunos directivos dieron relevancia al apoyo que brinda este profesional, añadiendo su descontento por la poca frecuencia, toda vez que los docentes no saben cómo asumir la respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad.

“Bueno, hago este correlato porque creo que es importante saber en qué contexto y creo que es la mayoría de los maestros que atravesamos por esta circunstancia, es decir no sabemos a ciencia cierta con qué tipo de discapacidad (tratamos) y no tenemos los recursos ya en el camino nos vamos enterando ya se por información de internet o ya sea porque el equipo SAANEE nos da algunas recomendaciones”. (P2, p. 5)

“Pero el SAANEE permanece muy poco tiempo y dicen que tienen muchos niños. De repente al director darle la potestad de hacer un control, hay otras que han venido un rato, conversan con la profesora se van, no sé cuánto vienen, 'fírmeme mi asistencia', todos estos solo he conocido dos muy responsables, el resto no”. (P4, p. 15)

En otro orden de ideas, OREALC/ UNESCO, RIINEEE (2018) refieren que el apoyo que recibe los estudiantes con discapacidad en la IE a los que asisten lo constituyen los recursos humanos, pero por el carácter itinerante no hay una concreción deseable en aula, ni la funcionalidad esperada, situación que se corrobora en los registros de los directivos y docentes participantes del estudio.

Es preciso señalar que algunos directores señalan que en el nivel primario sí hay trabajo en equipo, específicamente en la elaboración de la programación por grado y para compartir ideas, sin embargo, en secundaria se complica ya

que son varios los tutores. En ese sentido, Rodríguez-Izquierdo (2016) en su estudio evidencia que los directivos de IE de primaria tienen una concepción de la educación inclusiva más entusiasta y global sobre las posibilidades de la inclusión, no así los directivos de educación secundaria, quienes señalan que el proceso es complicado, exponen una postura más normativa, centrada en el rendimiento académico y requieren más recursos para su desarrollo.

Por otro lado, los directores indican lo importante del acompañamiento del SAANEE, señalando además que se han conformado grupos de interaprendizaje para el intercambio de experiencias, y que cuentan con apoyo externo de un psicólogo de la municipalidad de La Molina.

En ese marco, en relación con el soporte que brinda el equipo de apoyo (SAANEE) es pertinente referir lo vertido por UNESCO (2008) que esta debe ser una estrategia que contemple a los docentes con conocimientos especializados, a los centros de recursos y profesionales de otros sectores.

En el caso de los docentes las posiciones son divididas, un grupo señala que cada profesor que tiene un niño con discapacidad incluido ve como adapta su programación, y el otro grupo de docentes refieren que se reúnen y trabajan en forma colegiada, buscan estrategias para mejorar el trabajo en el aula; aunque más de uno siente que comparte, pero no le dan sugerencias. Asimismo, es constante que el profesional del SAANEE, en un inicio las orientó, pero sus visitas fueron muy pocas, en algunos casos la vieron tres veces en el año, según lo refiere:

“Con el SAANEE... nos vimos creo que en setiembre y me dijo que el MINEDU la iba a mandar a provincia, que ya no iba a venir, pero hasta ahora no ha venido... dijo que iban a mandar un reemplazo, pero hasta ahora no han enviado. No hay un cuaderno de las visitas, ella lo tiene, ella anota y me hace firmar el cuaderno”. (P17, p. 27)

Después de leer las respuestas compartidas por los participantes, queda

la preocupación ya señalada por Martínez (2018) con relación a que se quiere abandonar el modelo terapéutico, por el modelo de apoyo colaborativo de la institución centrado en las necesidades de todo el alumnado, donde se hable de convivencia basado en el diálogo, el clima favorable y de un trabajo en común, pues la educación inclusiva es de todos los involucrados que comparten el amor a sus estudiantes diversos. También, Marchesi y Hernández (2019) mencionan que ubicar al docente en el centro de las políticas educativas inclusivas es un enfoque integral, ya que fortalecer la profesión del docente implica optimizar sus condiciones y sus prácticas en mejora de la inclusión.

Coincidentemente con las respuestas de los directivos, algunos docentes reiteran que el nivel inicial se cuenta con el apoyo del SAANEE y que han recibido pautas como trabajar con el niño con discapacidad, e incluso toman posición favorable por la presencia de un asistente del niño (subvencionado por la familia), no contemplado en las normas del MINEDU. Así también, señalan que en el nivel primaria se reúnen cada semana en grupos de interaprendizaje y hacen jornadas pedagógicas.

Aun así, unos pocos manifiestan no haberse reunido con los otros actores educativos y que no hay coordinación en equipo para ejecutar el trabajo, y que se precisa una intervención más formal, manifestando que cada profesor usa su estrategia de enseñanza en forma individual y que por parte de la dirección no hay ninguna gestión, solo del SAANEE, resaltando la respuesta de un docente que, si se quiere logros de aprendizaje en los estudiantes incluidos, debe resolverse el programa presupuestal.

“Claro, ...primero (que) la maestra sepa observar e identificar cuáles son esos casos en que necesitamos una intervención digamos más formal de la institución. Lo que he tenido que hacer yo es informar a la dirección, trabajar de manera coordinada con la psicóloga, con la dirección a través de un plan, algo escrito (diciendo) 'esto necesito, apóyenme acá'. Hay una psicóloga que viene dos veces por semana, y el SAANEE también estaba

viniendo y evaluando. También hay una neuróloga que manda la municipalidad, entonces la idea es que nosotros derivemos, informemos, mientras la docente no informa, pues no se va a poder dar ese apoyo". (P22, p. 31)

En efecto, se puede expresar que la carencia de soporte y orientaciones hacia la atención educativa de estudiantes con discapacidad obstaculiza su inclusión. En ese contexto, Cueto et al. (2018) señalan la necesidad de optimizar el servicio del SAANEE para mejorar las oportunidades educativas de las personas con discapacidad.

Con relación a las respuestas de los padres de familia, la mayoría manifiesta que reciben información e indicaciones de las maestras, incluso, algunas veces por escrito.

Por tanto, las respuestas vinculadas a la comunicación y la relación con los agentes educativos evidencian barreras en la atención educativa de los estudiantes con discapacidad incluidos, contrario a los que señala Tamarit (2016) que los apoyos para una educación inclusiva deben garantizar la acción colaborativa, competente, experta, especializada, efectiva y continua de equipos profesionales que focalicen su intervención en el alumno y su familia, a fin de fortalecer la acción educativa de los docentes y de toda la comunidad educativa, tomando en cuenta sus necesidades y derechos.

5.1.3.2 Reconocimiento y apoyo de la IE al docente.

La profesión docente tiene muchos desafíos entre estos se pueden señalar aquellos vinculados a los factores de una geografía complicada, la carencia de materiales, los contextos de pobreza, la atención a estudiantes diversos, o de grupos vulnerables de exclusión, lo que exige competencias y habilidades especiales (Ministerio de Educación, 2016c). En ese marco, se recoge información de los directivos, docentes y padres de familia con relación

a aquellos aspectos de reconocimiento y apoyo de la institución educativa al docente, vinculados a la atención de los estudiantes con discapacidad.

La mayoría de los directores destacan la voluntad y el esfuerzo de los maestros en la atención educativa inclusiva, a pesar de no estar totalmente preparados, y mencionan que tienen que afrontar muchas barreras y no cuentan con un apoyo permanente, o este es insuficiente. Por lo que enfatizan que se requiere fortalecerlos en estrategias metodológicas, planteando que los centros de educación básica especial asuman sostenidamente la preparación de los programas y el monitoreo.

“Realmente, para mí es un mérito de los maestros ponerle voluntad en poder llegar a estos niñitos a pesar de que ellos no tienen esa preparación, sin embargo, hacen todo su esfuerzo para integrarlos y para que ellos desde el punto de vista inicial puedan avanzar en sus aprendizajes para mí, es meritorio lo que hacen los maestros acá”. (P7, p. 12)

Por otro lado, se registró la respuesta de un directivo quien señala que la atención a estudiantes con discapacidad es un trabajo adicional y no remunerado, según lo menciona:

“La niña está en quinto grado. Ella está desarrollando competencias y capacidades que corresponden al primer grado. Eso complica a la maestra. Es un trabajo extra que no es remunerado”. (P2, p. 3)

En efecto, para poder comprender como se percibe la atención educativa Inclusiva de los estudiantes con discapacidad, Navarro (2016) refiere en su estudio, que en general los docentes sienten malestar por no poder enseñar en forma correcta, que deberían de estar mejor preparados y sería pertinente que lo hagan especialistas.

Por otra parte, las respuestas de algunos docentes revelan la falta de apoyo que reciben para dar una adecuada respuesta educativa al estudiante incluido, por ello, requieren que se les brinde modelos de como trabajar con el niño y como hacer la programación. Pese a ello, un docente puntualiza que ha

ganado experiencia, pero no tiene una compensación monetaria por el trabajo que realiza. Asimismo, otro docente menciona que no le bajan la carga docente a pesar de atender a un estudiante con discapacidad, planteando que ese trabajo equivale a “tantos niños”.

“Nosotros pedimos un apoyo para todos los que llevamos la inclusión, nos dejan con alumnos nos dejan con la misma cantidad, un niño inclusivo debe ser tantos alumnos, vemos niños violentos de hogares disfuncionales, tenemos niños inclusivos, es bien difícil”. (P12, p. 22)

“Yo creo que el apoyo no es suficiente, es insuficiente, yo recomendaría que sea más cercano, más que el apoyo sea también dentro del aula, no solo que se base en orientaciones, sino también que nos modelen, como trabajar que nos den modelos de sesiones, modelos de unidades, modelos de materiales como lograr en ellos”. (P17, p. 29)

“Principalmente experiencia y gratificación por lo que logró el niño. Monetariamente: nada, por pertenecer a una escuela estatal”. (P16, p. 27)

En ese contexto, algunos docentes expresan la dificultad en el quehacer educativo porque no cuentan con los recursos materiales, ni los apoyos suficientes, ni la carga docente adecuada, ni los tiempos, lo que hace difícil la tarea docente, según lo señalan:

“Me siento limitada con el tiempo, me siento limitada con los recursos, me siento limitada con el apoyo, con la entidad que los trae porque más que yo quiera hacer muchas cosas, es un poco difícil”. (P23, p. 38)

“También ver la carga del maestro, (es) un alumno incluido por aula, pero con los otros 35 estudiantes en el salón es muy difícil”. (P25, p. 44)

Lo vertido por los actores educativos se corrobora con los resultados del Informe Defensorial (2019) señalando que la falta de preparación, de apoyo y de recursos para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad incluidos, es una situación que influye en el reconocimiento de los docentes, ya que es relevante que estos actores se encuentren adecuadamente preparados para la atención a la diversidad. Igualmente, los hallazgos del estudio de Ortega,

Romero y Cota (2019) indican que la gestión escolar es una barrera para atender a la diversidad por la carencia de materiales, la inadecuada infraestructura, así como la cantidad de estudiantes y los contenidos abundantes.

5.1.3.3 Permanencia en la institución educativa.

Durante el estudio, en relación con la permanencia del personal docente en la IE algunos directores expresaron su preocupación, indicando que en materia de personal se da una alta rotación de los docentes y permanecen poco tiempo en la institución educativa.

“Permanecen muy poco tiempo y dicen que tienen muchos niños”. (P4, p. 8)

“...rotación alta del profesional que cambia permanentemente”. (P5, p. 8)

La misma problemática de la permanencia o estabilidad expresaron unos docentes por el retraso en los procesos de asignación de personal debido a la selección y evaluación de los contratos docentes, tal como lo expresa:

“Primero lograr la estabilidad de los docentes, los docentes demoran en llegar ya que los contratos demoran, hay evaluación y selección de docentes. Los nombrados son cuatro, hay una alta rotación, no hay permanencia siempre cambian, no determinan ni el grado ni la sección”. (P16, p. 27)

Por otro lado, un docente manifiesta su preocupación por el seguimiento del estudiante incluido y plantea la necesidad de la permanencia y continuidad en su atención educativa para evitar el cambio de profesor y “comenzar de cero”.

“Yo le comento yo quisiera de acuerdo con el MINEDU a la UGEL yo me debo mantener en mi ciclo en primero y segundo grado, pero mi preocupación está en qué va a pasar con el seguimiento con estos chicos yo quisiera seguir con mis chicos para hacer el seguimiento, si a mí se me vuelve a presentar niños inclusivos, yo ya tengo la experiencia, yo sé que estos niños pueden llegar aprender, tal cual los otros niños solo que necesitan más tiempo, dependiendo de la dificultad”. (P17, p. 29)

“Que se tome en cuenta el hecho de que los niños inclusivos tengan más seguimiento y que también se haga más seguimiento al trabajo que se realiza con algunos niños, el hecho que van a pasar a tercer grado ellos van a cambiar de profesor, por más que le dé todos los avances el profesor tiene que conocer no puede comenzar de cero., y ese trabajo debe continuar hay profesores que son muy aptos y especialistas”. (P17, p. 30)

No obstante, se precisa subrayar lo vertido por el Consejo Nacional de Educación (2015), señalando que es importante focalizar recursos presupuestales para la inclusión en educación básica regular y en la básica alternativa, asimismo, se requiere potenciar esfuerzos para establecer metas de cobertura en la incorporación de estudiantes con discapacidad, así como el acompañamiento y seguimiento de sus estrategias, para garantizar su permanencia y el éxito.

Es de mencionar que en una de las IE se asignó la atención de dos aulas de estudiantes con discapacidad (primaria y secundaria) al docente eventual, en condición de contratado. Dicho esto, es importante destacar que la educación inclusiva debe asegurar las prácticas pedagógicas eficaces y garantizar una educación de calidad para todos, que conlleva asignar al personal con experiencia, formación y buen desempeño. Al respecto, Ruiz-Bernardo (2016), señala que el desafío se da en las aulas y son los docentes los autores del cambio y, en consecuencia, los que se deben involucrar a través de su formación y compromiso, siendo una tarea pendiente para el gobierno peruano.

En esa línea, León (como se citó en Sáenz y Chocarro, 2019) concuerdan en que la formación docente es débil para un trabajo conjunto eficiente y para dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes. Asimismo, el Consejo Nacional de Educación (2017) confirma lo vertido por los entrevistados de su estudio, precisando la necesidad de impulsar el desarrollo profesional docente para la inclusión, debido a la carencia de conocimientos y prácticas de

los docentes de educación básica regular para incluir en las aulas a la población escolar con discapacidad.

En ese sentido el personal docente capacitado o con experiencia se convierte en el activo clave para la educación inclusiva, por ello, la falta de permanencia o la rotación en el centro educativo inclusivo se constituye en una barrera que impide los logros de los aprendizajes (Defensoría del Pueblo, 2019). Asimismo, refiere que a pesar del esfuerzo desplegado se evidencian limitaciones en la experiencia de inclusión y no se cuentan con programas de capacitación al respecto, constituyéndose en una de las limitaciones centrales para la respuesta a la diversidad.

5.1.4 Clima acogedor en la institución educativa: fomento del ambiente Inclusivo.

5.1.4.1 Sensibilización del personal sobre educación inclusiva.

Respecto a la sensibilización del personal sobre educación inclusiva, cabe señalar que la Ley 30797 (Congreso de la República, 2018) en el artículo 19-A de educación inclusiva refiere, que el Estado garantiza:

la creación e implementación de los servicios de apoyo educativo para la atención en educación inclusiva, desarrollando acciones de sensibilización, capacitación y asesoramiento a la comunidad educativa en materia de atención a la diversidad, sin perjuicio del personal especializado para la atención educativa inclusiva. (p. 4)

En el marco de sensibilización, algunos directivos confirman que han trabajado talleres con los padres de familia y docentes, además que han realizado campañas, charlas, y en octubre (Día Nacional de la Persona con Discapacidad) hacen dramatizaciones, y sustentan que realizan la sensibilización a los padres de familia para que acepten a los estudiantes con habilidades diferentes. Sin embargo, uno de los directivos menciona que han

hecho acciones de sensibilización y talleres a nivel del estudiante incluido, pero a nivel general todavía no.

“Pero y obviamente también el equipo SAANEE va a las aulas que hace las visitas pero que hayamos hecho algo especial, para la atención a los niños, no, básicamente el tema de sensibilización con los docentes. Iniciamos este año con un taller que lo llevo a cabo la promotora de tutoría de la UGEL. Un taller de sensibilización y hablamos básicamente sobre el tema de inclusividad, no necesariamente de discapacidad. Pero sí la inclusividad porque nosotros tenemos otros niños, aparte de estos tres niños con esta dificultad, niños con repitencia permanente de tres, cuatro años”. (P1, p. 2)

Durante el estudio uno de los directivos refiere que en la IE aceptan la inclusión, aunque no están de acuerdo, pero la ley lo dice y lo acatan. Asimismo, otro directivo expresa que es solo responsabilidad del SAANEE ejecutar la sensibilización.

“No estoy conforme, ellos, del SAANEE se involucran más con los niños, los padres de familia también solicitan el servicio. Este es un colegio público y los padres no tienen recursos y no pagan. Y de la UGEL no hay apoyo, sólo una charla”. (P10, p. 22)

Por lo visto, las acciones de sensibilización son eventuales y dirigidas en algunos casos a los actores educativos u otras solo a los integrantes del aula inclusiva. Ahora bien, la escuela inclusiva, como ya se ha señalado implica cambios curriculares, organizativos y el involucramiento de la comunidad educativa. Y para concretar su propuesta requiere informar, así como sensibilizar a todos los integrantes para promover los valores inclusivos en la institución educativa. El estudio de Medina (2017), refiere que las limitadas acciones de sensibilización sobre la educación inclusiva no garantizan el fortalecimiento de la no discriminación y la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, la mayoría de los docentes mencionaron sobre la sensibilización que han desarrollado acciones en relación a la invocación a los

docentes para aceptar a los niños incluidos, la ejecución de la campaña por el día de la educación inclusiva, juegos de roles, talleres, teatros y encuentros.

Uno de los hallazgos impactantes fue la forma de la asignación de aulas, y frente al rechazo y negación de los docentes para aceptar a los niños con discapacidad en el aula, se tuvo que realizar el sorteo.

“No quieren aceptar, creen que necesitan ser capacitadas, buscar estrategias para ayudar a estos niños (...).”

“A mí me salió por sorteo el aula inclusiva”. (P20, p. 29)

Asimismo, algunos docentes señalaron que falta sensibilizar a la comunidad con relación al trabajo de la educación inclusiva y manifiestan:

“...que todos estemos sensibilizados concientizados que se haya hecho un efecto a todos sobre la educación inclusiva, sobre esto es muy poco”. (P23, p. 32)

“Sólo se hizo un taller de sensibilización por el SAANEE, más no nos hemos reunido por áreas en secundaria”. (P25, p. 35)

Desde el punto de vista de Campa (2017) señala que se evidencian en los resultados de su estudio que los maestros y padres de familia tienen intenciones de incluir, no obstante, son escasas las acciones para su concreción en la práctica diaria de las escuelas primarias. En esa línea, demanda la ejecución de campañas donde se concientice y sensibilice a la sociedad en su conjunto y la promoción de los valores inclusivos.

Asimismo, la mayoría de los padres de familia reclaman más sensibilización, consideran que es necesario concientizar a los padres y a los estudiantes para que comprendan a los estudiantes con discapacidad y que deben ser preparados por el Ministerio de Educación.

“Deben prepararse por el MINEDU, nos hacen sentir mal a los padres, yo lloraba”. (P27, p. 35)

“Se debe sensibilizar a los padres de familia y educar más a los niños para que comprendan a los niños con discapacidad incluidos”. (P31, p. 36)

Al respecto, Ruiz-Bernardo (2016) refiere que en la realidad educativa peruana los maestros expresan el requerimiento de fortalecer la formación, así como también el disminuir la carga docente. No obstante, expresa también que estos procesos deben asistirse por mecanismos de sensibilización social para romper con la exclusión y la insensibilidad.

5.1.4.2 Fomento de clima acogedor entre alumnos.

De acuerdo con el DS N°004-2018-MINEDU, la gestión de la convivencia en las instituciones educativas es un proceso básico para fortalecer las relaciones sociales, el ejercicio de los derechos humanos, el rechazo de toda forma de violencia y discriminación, así como para afianzar un clima escolar de buen trato que favorezca el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2018, p. 2).

Respecto del fomento del clima acogedor unos pocos directivos refieren que este se promueve mediante las normas de convivencia, asimismo con el respeto a las diferencias y explicándoles a los niños para que aceptan al niño incluido.

No obstante, la mayoría de los directivos expresaron que el fomento del buen clima escolar es manejo del docente y con ello se evitan prácticas discriminatorias. También expresaron que el apoyo de la familia es importante, como lo es el desarrollo de charlas y talleres.

“Nosotros tenemos las normas de convivencia, los talleres de sensibilización también se ha trabajado bastante con los padres de familia, y también las maestras dedican campañas generalmente dos veces al año, así como una vez al año hacemos también dramatización en octubre, esa práctica nos ha ayudado a mejorar también la institución, el primer año creo que no la hicimos, el segundo año bueno de mi permanencia en la institución hicimos ya la dramatización con padres de familia y sí, sale muy bonito y muy rico para los chicos porque lo pueden entender...”. (P3, p. 10)

Aun así, un directivo indica que no tienen casos de discriminación y si en algún momento surge se apertura el dialogo y la reflexión. También, se resalta lo expresado por un directivo que señala que la mayor inclusión y socialización se da en el recreo y en las actividades de educación física y arte.

En sus respuestas la mayoría de los docentes señalan que son ellos quienes fomentan el clima escolar inclusivo. Y al igual que los directivos, algunos docentes refieren que no hay acciones de discriminación hacia los estudiantes con discapacidad incluidos y que este se fomenta por la ejecución de los talleres y la escuela de padres que se hacen en la IE.

Por otra parte, unos pocos docentes manifiestan que no se fomenta un clima inclusivo y recién están retomando lo de los estudiantes “inclusivos”, individualizando según menciona uno de ellos que en su caso le salió “por sorteo el aula inclusiva”.

Ruiz-Bernardo (2016) señaló que a los alumnos con necesidades educativas especiales que son atendidos en un centro educativo regular son llamados estudiantes “inclusivos” emergiendo de nuevo la concepción segregacionista y excluyente.

Asimismo, algunos docentes atribuyen el clima favorable en su IE al trabajo en equipo que realizan. No obstante, un docente expreso que él tiene dos años en la IE y no ve las formas de organización en la gestión, ni las estrategias para la inclusión.

De las respuestas vertidas por los directivos y docentes, se contrasta con lo señalado por Campa (2017) sobre las ventajas de la inclusión en los estudiantes, mencionando entre ellas: la aceptación social, socialización, desarrollo intelectual, desarrollo afectivo – emocional y autonomía; coincidiendo

con otros estudios que indican que ello impacta en el estudiante sin necesidades, contribuyendo a su formación y el desarrollo de los valores éticos y morales.

En relación con las respuestas de los padres de familia, la mayoría expresaron la falta de preparación de los actores educativos, y que se deben realizar mayores acciones de sensibilización e información, haciendo énfasis que hay que “cambiar a la sociedad”.

Por tanto, las respuestas vertidas por los directivos, docentes y padres de familia enfatizan la importancia del fomento del clima inclusivo, sin embargo, esta no será viable hasta que las acciones de prevención, promoción y atención sean incorporadas en los documentos de gestión (DS N°004-2018-MINEDU).

5.1.4.3 Medidas para inclusión en el aula.

Con respecto a las medidas para inclusión en el aula, las respuestas de los directores son múltiples, desde las acciones de sensibilización, las normas de convivencia, los talleres de aula; la permanencia del niño con discapacidad con su grupo, es decir el pase de grado con su docente y su grupo clase; el soporte de la familia y del profesional del SAANEE. También, el trabajo previo para generar una interacción natural en el aula; los talleres de sensibilización promovidos por los aliados (defensoría escolar municipal) y del centro de educación especial, de La Molina.

“Dramatización con padres y también todo eso...con los talleres de sensibilización logramos muchas cosas es casi natural cuando nosotros tenemos estas charlas el padre logra entender que tiene que convivir sus hijos con niños que tienen habilidades diferentes, el padre llega a ser los amigos también a los padres de los niños, no son mirados mal no hay un tema de que no quiero que estudien porque esto...No, jamás, no he escuchado porque nosotros lo que abordamos desde el primer momento es a trabajar sobre la sensibilización en ese padre, en esa familia para que acepte y realmente no hemos tenido (problemas). Al principio los primeros años que estábamos con este trabajo yo creo que sí había un poquito de resistencia, pero actualmente ya no se ve”. (P3, p. 2)

Asimismo, un directivo expresó que el fomento del aula se sustenta en la modificación de las normas de convivencia, y que toman en cuenta a los estudiantes con discapacidad en todas las actividades del aula, con el soporte del SAANEE.

No obstante, unos pocos directivos señalaron que no tienen medidas para la inclusión en el aula. Por otro lado, algunos docentes entrevistados expresan que, con el respeto de las normas, que ellos mismos han establecido, se debe tener un aula para convivir mejor, impulsando la disciplina y el respeto y a partir de ello comienza todo el trabajo.

“Yo, en un primer momento a los chicos regulares les hago ver que sus compañeros tienen algunas características diferentes yo he empezado trabajando con el conjunto. Como usted ve el tiempo que yo les dedico a ellos es diferente. Porque la inclusión es que yo me dedique dentro de mi hora de clase, me dedique a ellos porque fuera de mi hora de clase también, lo que yo he hecho primero es conversar con todo el equipo con el grupo y explicarles. Yo he tratado de que ellos se respeten con todas sus diferencias. De ahí he partido, de la disciplina y el respeto”. (P17, p. 11)

“Bueno para mí la primordial es el dialogo, mi estrategia principal es el dialogo con los chicos. La confianza, que desde el principio yo trato que los chicos agarren, o sea bastante confianza, cuenten las cosas, entonces es eso, para mí, lo primordial es la comunicación. Pero también, con F. el acercamiento yo le converso igual, cuando por ejemplo termina de trabajar, le digo: 'lo has hecho muy bien', lo aplaudimos, no solo de mi parte sino con participación de los chicos, pero teniendo en claro siempre las normas”. (P11, p. 5)

Aunque, algunos docentes indican que los niños comparten bastante, dialogan y no hay situaciones de discriminación. No obstante, una docente manifestó que la medida para la inclusión en el aula es socializar, trabajar la parte empática, los juegos de roles y llama la atención la referencia de tratarlo como si fuera más “pequeño”. Esto evidencia la prevalencia del modelo clínico, del déficit de la persona con discapacidad, enfatizando sus dificultades, la patología y no las capacidades y potencialidades del estudiante.

Yo creo que en un colegio con niños con discapacidad leve hay muchas expectativas, cuando es moderado es difícil, quizás puedan aprender a socializar y que se adapte al grupo...”. (P8, p.13)

Es necesario puntualizar que uno de los docentes explicó que tiene que enfrentar el rechazo y actitudes discriminatorias por la condición del estudiante incluido, quien usa pañales y expide olores fuertes generando el rechazo de sus compañeros. Y otro docente planteó la dificultad para la inclusión del estudiante con discapacidad por la excesiva carga docente asignada.

“Él usa pañales hasta ahora y a veces el olor es fuerte, eso incomoda a los niños, él ha tenido hidrocefalia tiene válvulas, ...yo no sé hasta qué punto el médico, los padres no se dedican a ese tipo, no lo sé, esa parte no conozco a nadie. La docente del SAANEE está más en contacto con él y si eso se puede ya tratar de cambiar ese hábito”. (P12, p. 7)

Por otro lado, un grupo de docentes refieren que impulsan el trabajo cooperativo en el aula, realizan proyectos para potenciar la integración social, así como darle buen trato y cariño, pero añaden que no cuentan, ni conocen pautas específicas para impulsar la educación inclusiva. En esa línea, es fundamental destacar que la preparación, capacitación y motivación de los docentes son aspectos claves para el logro de una educación inclusiva de calidad.

Por tanto, algunas de las medidas aplicadas o mencionadas por los directivos y docentes para la inclusión del estudiante con discapacidad, requieren el soporte adecuado a fin de que formen parte de las distintas formas en que debería implementar la escuela inclusiva, entre ellas: “la organización, y los tipos de agrupamientos, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales; el aprendizaje dialógico a través de las tertulias dialógicas y los grupos interactivos, entre otros...” (López-Vélez, 2018, p. 73).

5.2 Organización pedagógica: Medidas curriculares

Durante el estudio se fueron desarrollando los aspectos que intervienen en la organización pedagógica, considerándose importante la revisión de estos aspectos, la flexibilidad curricular, las evaluaciones psicopedagógicas, las adaptaciones curriculares, las estrategias metodológicas y la evaluación. Asimismo, los recursos humanos y materiales, el alcance del SAANEE, el uso de las tecnologías y la formación y experiencia docente, la valoración sobre educación inclusiva, entre otros.

5.2.1 Organización: Flexibilidad curricular.

En el marco de la Ley General de Educación, se señala que el currículo de la educación básica es flexible, abierto y diversificable en relación con las características de los educandos y el contexto. En esa línea, en acuerdo con la educación inclusiva la idea de flexibilización curricular se concibe como una estrategia propia de la atención a la diversidad y a través de su implementación, se promueve y potencia el cambio en el trabajo diario del aula (Valladares, Betancourt y Norambuena, 2016).

Al respecto, se registran las respuestas de algunos directores en relación con la importancia del manejo de estrategias y de la elaboración de las adaptaciones curriculares, tal como lo refiere:

“Yo entiendo que es lo mismo, no hay diferencia para lo que el nivel de dificultad, el grado de dificultad y de acuerdo, por ejemplo, la maestra va a evaluar a un niño en “expresa oralmente sus emociones”, pero el niño que tiene síndrome no habla, no se comunica pero sí expresa, entonces la adaptación curricular la hacen en el sentido que el niño sí demuestra, no oralmente, pero sí lo demuestra y le dice por ejemplo la maestra le decía al niño '*sonrisa*', entonces todos decían como nos reímos, jaaa, entonces el niño hacia el esfuerzo. (Otro) ejemplo, '*¿que decimos cuando me gusta, o no me gusta?* Sí, me gusta'. Entonces sí se notaba que estaba haciendo el intento de comunicarse de acuerdo con lo que estábamos trabajando. Todo depende del desempeño que realicen”. (P3, p. 6)

Por otro lado, los docentes refieren que se seleccionan las capacidades establecidas para el nivel y grado, pero de acuerdo con las orientaciones recibidas hacen las adecuaciones correspondientes, según lo señalan:

“A nivel institucional, nosotros trabajamos por edades, pero luego cada maestra y eso lo va a hacer de acuerdo a su diagnóstico, de acuerdo al grupo que tenga, por ejemplo: En el caso de F... hay capacidades que yo tengo que bajar para que las pueda trabajar...”

“Las capacidades que se selecciona son de la misma edad, pero se baja el nivel”. (P11, p. 20)

En ese marco, Echeverry, Ramos y Uribe (2016) manifiestan que los docentes deben adecuar y diversificar el currículo, en función de las necesidades y características de los estudiantes, lo que se constituye en la condición para una educación de calidad a fin de disminuir las barreras al aprendizaje en lo organizativo como en lo curricular y con el compromiso de todos los actores educativos. Asimismo, Duk y Loren (2010) también refieren que los ajustes a los elementos del currículo permiten dar respuesta a las potencialidades del estudiante. Por ello, el currículo debe ser concebido como el vehículo que asegure la igualdad de oportunidades, en ese sentido, la característica de flexibilidad del currículo oficial permite el desarrollo de procesos educativos diferenciados.

5.2.1.1 Evaluaciones psicopedagógicas.

La Resolución Viceministerial N° 025-2019-MINEDU (Ministerio de Educación, 2019c) expresa que al inicio del año lectivo se precisa conocer las necesidades, características, motivaciones de aprendizaje de los estudiantes y del contexto, por ello se necesita del análisis de diferentes fuentes de información de la escuela, de la familia, del estudiante, entre otros. Para los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad se debe contar

con el análisis de la evaluación psicopedagógica y el plan de orientación individual, si lo hubiere.

El Ministerio de Educación (2012) define la evaluación psicopedagógica, como la recogida de información relevante del estudiante y de los diferentes contextos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y tomar las decisiones y determinar las ayudas necesarias en su proceso formativo.

Al respecto, la mayoría de los directivos manifiestan que no tienen información y no conocen lo que aporta la evaluación psicopedagógica para la respuesta educativa del estudiante con discapacidad incluido. No obstante, unos pocos conocían de la importancia de contar con esa información, pero manifestaron que no tenían formación en el tema y que sólo en algunas oportunidades tienen a disposición este informe, para planificar la respuesta educativa.

“...yo hasta mi punto de vista creía que la evaluación psicopedagógica solamente la hace una especialista. Creo que aún no estoy formada para yo hacer una evaluación psicopedagógica, sin embargo, he escuchado que hay instituciones educativas donde se realiza esa evaluación, pero no sé de qué tipo y de qué manera, puesto que en nuestra formación no está”. (P3, p. 5)

“Si, en algunas oportunidades me entregan sus informes, resaltando cuanto conoce el estudiante, en cuanto a su aprendizaje, y en la parte psicológica. A partir de ese resultado las maestras pueden trabajar frente a las dificultades que tiene el niño”. (P6, p. 10)

Algunos directivos refieren también que no se sienten acompañados para seguir las recomendaciones del informe psicopedagógico, argumentando que a los profesores no se les ha formado para la atención educativa de estudiantes con discapacidad.

“Si bien es cierto el SAANEE es un apoyo, pero es un apoyo superficial, porque las maestras o el personal especializado del CEBE , por ejemplo, la verdad es que no sentimos el apoyo, solo vienen a decirnos tienen que hacer el informe trimestral de los niños con NEE, pero cuando los profesores les piden un asesoramiento directo, para poder tratar con los

chicos porque como tú has podido recoger la información a los profesores no se les ha preparado para conducir a estos niños, para guiarlos, ellos siempre le han reclamado a los que han venido del SAANEE que no sienten ese apoyo directo...". (P7, p. 13)

Como se puede observar, algunos directivos conocen el informe psicopedagógico, más no perciben su importancia como un factor que contribuya al éxito de la respuesta educativa del estudiante incluido.

Por otro lado, unos cuantos docentes mencionan que no tienen disponible el informe psicopedagógico además que el flujo de asesoramiento es itinerante, poco sostenido y no vinculan la respuesta educativa en el marco del informe.

"No, no, lo único que me dejó la especialista fue una ficha (...) Ya estamos en quinto."

Entrevistadora: ¿Quién tiene la evaluación?

P12: "No, me han dado más información" (...) Tengo un informe anterior...y el niño está en cuarto e ingresó desde primer grado". (P12, p. 24)

"La verdad bueno no soy de exigir mucho al respecto, pero no la tengo muy constante la verdad que no la veo mucho, mi especialista es M., pero no es constante. A mí particularmente me gustaría tenerla más presente aquí, le soy sincera desde que estamos en julio, creo ha venido cuatro veces, viene un rato se queda en la mañana y a veces combina y se va al otro lado la habré visto 5 veces, desde julio. Me hubiera gustado tenerla más tiempo y que me explique un poco más. También de todo el trabajo lo que sí he hablado con ella sobre lo que era la evaluación, como va a ser la evaluación...". (P14, p. 28)

Asimismo, la mayoría de las docentes mencionaron de manera afirmativa que sí tienen alguna información sobre la evaluación psicopedagógica, sin embargo, muchos de ellos no logran definirla con precisión para las decisiones de la respuesta educativa en el marco del currículo y más bien, la vinculan con el diagnóstico del déficit, y algunas veces reciben este informe fuera del tiempo escolar. Contrario a lo que se persigue con la evaluación psicopedagógica que es construir una evaluación que brinde los aportes para superar las limitaciones que tienen las aulas y las IE.

“La señorita del SAANEE me entregó la evaluación y sí la tengo, eso se realizó en diciembre y el informe lo han dado en la dirección”. (P19, p. 38)

“Me han alcanzado, algunas evaluaciones, pero aún está en proceso, está siendo evaluado ahorita la parte de su conducta, la parte emocional. Ellos sí me han explicado, pero como digo como ellos del SAANEE vienen una vez por semana. Aun no es muy claro.... cada vez que ella viene ella sí me da pautas en base a lo que a él lo van a evaluar, ella me va informando todo el proceso que el niño va logrando mejorar, también algunas bajas que va teniendo, pero me va dando pautas. Tengo las copias que me han dejado al principio del año, pero del proceso no tengo. Algunas copias, la mamá me lo dio, no el SAANEE”. (P23, p.47)

Vale la pena destacar que sólo un padre de familia hizo referencia a la pregunta de la evaluación psicopedagógica, subrayando que por esta evaluación su hijo fue derivado a la escuela inclusiva.

Por tanto, los resultados que se obtienen de las respuestas de los directivos, docentes y padres de familia, evidencian la debilidad y desconocimiento de los aportes de la evaluación psicopedagógica, porque a través de ella se fortalecería el disponer de una auténtica evaluación inclusiva que brinde contribuciones a las carencias que tienen las escuelas, las aulas y el sistema educativo, en vez de responder a “los problemas” del alumnado con o sin discapacidad. “Lo importante es asumir una perspectiva sistémica que nos permita mejorar los diferentes elementos del proceso educativo, y la interrelación entre ellos. Asimismo, no basta con saber hacerlo, sino en querer hacerlo” (Echeita y Calderón, 2014, p. 9).

5.2.1.2 Adaptaciones curriculares.

La Resolución Viceministerial N°024-2019-MINEDU (Ministerio de Educación, 2019b) define que “la adaptación curricular consiste en precisar y / o ajustar el currículo considerando las necesidades de los estudiantes que requieren una atención particular; y se realiza a nivel del estudiante de la institución educativa o programa” (p. 17).

Con relación a las respuestas de los directivos sobre las orientaciones que reciben para realizar las adaptaciones curriculares, algunos directivos señalan no haberla recibido y que no tienen conocimiento, pero que siempre las han solicitado.

A diferencia de lo antes señalado, varios directivos refieren que sí se realizan las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizaje, sin embargo, es preciso indicar que aún prevalece el modelo del déficit, que se ha podido verificar en la ubicación de algunos estudiante en el grado que le corresponde de acuerdo al criterio etario, sin embargo, desarrollan los programas tomando como referente la edad mental, sin tomar en cuenta que el desarrollo integral del niño involucra las dimensiones cognitivo, social, afectivo, motora, etc.

“La planificación de acuerdo con lo que se han venido realizando es con adecuaciones, como ya han salido los mapas del progreso entonces simplemente se hace una descripción hasta donde el estudiante puede, (lo que) ha logrado y a partir de allí se busque que el estudiante logre hasta el siguiente nivel, sin importar la edad y el grado en que se encuentre. Por ejemplo, si la niña P... que está en 5to grado de primaria, ella vino sin saber leer ni escribir entonces hay que buscar en el mapa de progreso en qué nivel se encuentra y buscar que pueda desarrollar el siguiente nivel. La niña está en quinto grado. Ella está desarrollando competencias y capacidades que corresponden al primer grado. Eso complica a la maestra. Es un trabajo extra que no es remunerado”. (P2, p. 2)

Al respecto, Ruiz-Bernardo (2016) también señala que una de las estrategias de aula más frecuentes para los estudiantes con necesidades educativas especiales es la adaptación curricular, que conlleva generalmente a rebajar el currículo.

Asimismo, muy pocos directivos indicaron los apoyos que brinda el SAANEE para realizar las adaptaciones curriculares. Con respecto a las respuestas de los docentes la mitad de los entrevistados, indican que no han

recibido ninguna orientación para realizar las adaptaciones curriculares, y que hacen su programación normal y no tienen una modificación o ajuste especial para el estudiante incluido, o en todo caso sólo le han dicho que debe adaptar la unidad, las sesiones, le han explicado, pero les hubiese gustado le den modelos.

“Las capacitaciones que nos dan a nosotros, pero la especialista responsable no ayuda a hacer las adaptaciones, eso lo hago yo. Ella me dice mira si tú trabajas eso tú vas a ir viendo qué logra o qué no logra F... Por ejemplo, en lo que es agrupación, no, entonces te hace un comentario, mira acá, pon eso o aumenta esto, no”. (P11, p. 22)

Sin embargo, la otra mitad de los docentes entrevistados manifiestan que, sí han recibido orientaciones para realizar las adaptaciones curriculares, calificando las mismas como muy generales, y otras son dependientes de las visitas del SAANEE, que viene una hora o dos en la semana, o no vienen, tal como se evidencia en las siguientes respuestas.

“Se han establecido estándares de aprendizaje de acuerdo con el grado y eso se gradúa de acuerdo con el avance, de acuerdo con su condición, tiene dificultades y se le pide hasta donde puede hacerlo efectivamente. A veces las actividades llegan al grado, a veces al nivel del segundo o del tercer grado”. (P16, p. 32)

“El uso de bastante material concreto, de acuerdo con el ritmo del niño y el trabajar con muchas imágenes. Sólo me ha dicho que estos niños son más visuales y que debo disponer de materiales para ello”. (P19, p. 38)

Asimismo, no se registraron evidencias sobre los criterios para implementar las adaptaciones de acceso, es decir las consideraciones físicas (accesibilidad, luminosidad) a los espacios, los materiales, mobiliario, el aula, entre otros.

En ese marco, Inocente (2015) en su investigación concluye que los docentes conocen y valoran la importancia de las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades especiales. No obstante, refiere la autora que no

hay criterios unificados, ni consensos para su elaboración variando estos según los docentes y la IE.

Es importante notar que la aplicación adecuada de las adaptaciones curriculares son elementos claves de la respuesta educativa dentro del contexto del aula regular, ya que se da con relación a las necesidades y potencialidades del estudiante. Y estas se deciden en el marco de la evaluación psicopedagógica y son elaboradas por el profesor de aula, con soporte del especialista que realiza las funciones de apoyo, debiéndose registrar en la programación del aula lo que es general y lo que es específico para el estudiante incluido. Cabe mencionar la constatación realizada por la Defensoría del Pueblo (2019), que registró la no realización de ajustes razonables y de las adaptaciones curriculares, constituyéndose en una vulneración a las personas con discapacidad en su derecho a la educación.

5.2.1.3 Estrategias didácticas.

García y Delgado (2017) citando diferentes estudios reconocen a “las estrategias didácticas como el elemento metodológico que mayor adaptación permite en la atención a la diversidad y de una educación para todos” (p. 106). Comprenden todas las actuaciones que, en el marco de la escuela inclusiva, consideran que el alumnado puede, o no, tener necesidades educativas específicas, o especiales y con diferentes niveles de logro y que permitirán favorecer el desarrollo posible de sus capacidades personales garantizándole el derecho a la educación.

Al recabar información, sobre las estrategias didácticas que se utilizan para atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes incluidos, algunos directivos señalaron no recibir ninguna orientación sobre estrategias didácticas y en todo caso, señalaron que eso lo ve cada docente.

No obstante, otro grupo de directivos señala que las estrategias didácticas se dan con relación a las áreas curriculares y que también están en función de la discapacidad. Añadiendo que es sustantivo el apoyo del SAANEE.

“Eso tendría que estar descrito en función a la discapacidad porque son diferentes discapacidades las que atendemos...”. (P2, p. 4)

“Mire las estrategias relacionadas a las matemáticas es con la resolución de problemas, en comunicación estamos todavía con la interrogación de textos con el proceso metodológico la secuencia metodológica de la interrogación de textos, antes de la lectura, durante y después de la lectura, en la resolución de problemas, es la problematización la búsqueda de estrategias, la ejecución, la reflexión y la evaluación. Y, asimismo, en el área de ciencia y ambiente el proceso de indagación científica que ya está generalizada en la institución. Bueno para las demás áreas cada área tiene su secuencia metodológica, no” (P3, p. 5)

En esa línea sus respuestas fueron muy variadas y se evidenció el compromiso para responder a las necesidades educativas especiales, mencionando muchas de las que utilizan en relación a las áreas curriculares, destacando, por ejemplo, para el área de comunicación, las dramatizaciones, el cuento, canciones, ayudas audiovisuales, etc. para ayudar en la comprensión del texto.

Asimismo, unos pocos docentes destacan que trabajan las estrategias según los temas, graduando a menos complejidad y usando materiales concretos y además se enfatizó que preparan material exclusivo para el estudiante incluido.

Es importante mencionar que también se registró el empleo del trabajo colaborativo y la ayuda entre pares, la aplicación de las inteligencias múltiples, buscando que el grupo se ayude entre ellos.

“Para cada tema debo tener una estrategia, pero con ellos es involucrarlos en asambleas, trabajo mucho el cuerpo, psicomotricidad, en el caso del niño con síndrome de Down, si yo ese día no trabajo actividad corporal él se aburre a él tengo que trabajar mucho la música. El niño que tiene como autismo también mucho le interesa la música entonces yo debo tener esas

estrategias, prever eso, muchas actividades lúdicas”. (P22, p. 44)

“En grupo rotan cada mes, pero a él lo ubico atrás con una silla al costado porque siempre tengo que estar acompañándolo...tiene que estar una silla libre porque yo lo acompaño a él en el trabajo que hace”. (P23, p. 47)

Por tanto, las respuestas sobre las estrategias didácticas que utilizan los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes incluidos, evidencian gran voluntad y compromiso. Requiriéndose además que las estrategias didácticas tengan un significado, que requieren de un contenido, de una organización flexible, de materiales diversos y que introduzca un proceso y que no sean solo algoritmos en los que todas las actividades se hacen igual (García y Delgado, 2017).

5.2.1.4 Evaluaciones flexibles.

Para alcanzar la evaluación para todos, se precisa que los docentes cambien sus perspectivas políticas, pedagógicas, éticas, epistemológicas, influenciadas por sus creencias y experiencias previas, ya que para cuando construya sus juicios de valor en relación con el proceso evaluativo, tenga como referente al sujeto y no al conocimiento, sustentado en su preparación y entrenamiento en el manejo de la diversidad y con acompañamiento de personal de apoyo de ser necesario (Blanco, 2017).

En cuanto a las respuestas sobre las evaluaciones flexibles para los estudiantes con discapacidad en el aula, algunos directivos señalan que no tienen evaluaciones diferenciadas de acuerdo con los ajustes planteados, tampoco han recibido orientaciones para realizarla, aunque siempre lo han pedido. Asimismo, expresaron que en la evaluación censal (ECE) para conocer los logros de aprendizaje no fueron aplicadas a los estudiantes con discapacidad incluidos, por no estar adaptadas a las características de estos estudiantes.

“...por ejemplo, la prueba ECE está trabajando con los niños de segundo,

cuarto y de segundo de secundaria. Estas pruebas no han sido adaptadas mire como es la ocurrencia las pruebas de comunicación, por ejemplo, están apuntando a todo lo que son inferencias y los niños con autismo y TEA son niños literales”. (P2, p. 4)

“Desde hace tres años de la información que hemos ido teniendo las maestras y la presión que se ha ido ejerciendo estos niños no han dado esa evaluación precisamente porque los indicadores que miden son ajenos a lo que los chicos pueden hacer, ahora los niños con retardo mental también pueden llegar a las inferencias, pero no las más elaboradas. Igual en matemáticas están pidiendo elaboraciones de alto nivel cognitivo ...”. (P2, p. 4)

Por otro lado, otros directivos entrevistados indican que las evaluaciones son diferenciadas y adaptadas, pero con menos dificultad y la realiza cada docente, e incluso unos pocos, refieren que han elaborado la prueba adaptada con apoyo del SAANEE y añade que consideran lo más básico de las competencias y el uso de otras formas para verificar el logro del aprendizaje, tal como refiere:

Yo entiendo que es lo mismo, no hay diferencia para lo que el nivel de dificultad, el grado de dificultad y de acuerdo por ejemplo la maestra va a evaluar a un niño en ... 'expresa oralmente sus emociones', pero el niño que tiene síndrome no habla, no se comunica, pero sí expresa entonces la adaptación curricular la hacen en el sentido que el niño sí demuestra, no oralmente, pero sí lo demuestra”. (P3, p. 6)

A diferencia de las otras respuestas, un directivo pone énfasis en las orientaciones para la aprobación y promoción del grado, evidenciándose concepciones mal interpretadas.

“Se dan orientaciones, no podemos desaprobado y sino, pasan a recuperación. Sugieren 2 años en cada grado, ya realizan labores con cierta autonomía, pero en secundaria hay más problema. No siempre se cumple eso. Sé que tratan de pasarlo para que los padres vean donde ubicarlo en secundaria”. (P10, p. 18)

Con respecto a las evaluaciones flexibles, la mayoría de los docentes refieren que adaptan la evaluación de los estudiantes incluidos y generalmente es a criterio propio porque no reciben apoyo para realizarlos:

“Más que todo es señalar, porque con F... no lo puedo hacer en forma expresiva, él no expresa, como todavía no hemos tenido grandes logros en respecto a lo que es lenguaje. Él repite frases sueltas palabras sueltas por ejemplo no, sí, ya, pero de ahí pues no, él está en lo básico: indicar y señalar”. (P11, p. 23)

“Sí las he adaptado, justamente hemos tenido concurso en el colegio y las he adaptado, no con el SAANEE, yo sola y con las orientaciones que tengo más o menos las voy adaptando”. (P15, p. 31)

Contrariamente, otro grupo de docentes señalan que, para el alumno incluido le bajan el nivel, supongamos que le corresponde el nivel de cinco años, entonces al estudiante incluido le aplica lo que corresponde a tres años, además añaden que es personalizado, graduado y la diferenciación es con relación a la complejidad de los contenidos. En las respuestas de los participantes se registra la prevalencia del modelo médico y del déficit, evidenciándose el arraigo de la situación de exclusión en la atención educativa inclusiva.

Cabe destacar que en todas las respuestas de los directores y docentes sobre las evaluaciones manifiestan buena disposición, sin embargo, se evidencian las limitaciones en el proceso de evaluación de los estudiantes con discapacidad, debido a que los criterios de evaluación se formulan a partir de las adaptaciones curriculares realizadas y estos ajustes se señalan en las conclusiones descriptivas que no están al alcance del docente o ya están desfasadas.

“No, en la evaluación estamos encontrando muchas deficiencias, como le digo, para mí simplemente es pura voluntad nomás” (P14, p. 29).

Asimismo, en la RVM 00094-2020-MINEDU (Ministerio de Educación, 2020) se señala que:

para los estudiantes con NEE de EBR se aplica el cuadro de requerimientos para la promoción, recuperación y la permanencia establecidos en cada modalidad. Para ello, el docente debe realizar un análisis del desarrollo alcanzado en las competencias, considerando la pertinencia de ellas de acuerdo con la condición de que presenta cada estudiante, el informe psicopedagógico, el plan educativo personalizado, así como la implementación de las adaptaciones curriculares, de acceso y pedagógicas. (p. 19)

En esa línea, González (2010) indica que las prácticas evaluativas inclusivas deben centrarse en el proceso enseñanza-aprendizaje para conocer qué aprende el estudiante, asimismo, ampliar los contenidos sujetos a evaluación añadiendo el desarrollo de competencias transversales; así también, incorporar procedimientos evaluativos mixtos, que comprenda nuevas formas de organización escolar, exigiendo un trabajo conjunto de los docentes en el marco del currículo, como referente sustancial del diseño educativo y de la evaluación.

5.2.2 Recursos humanos y materiales para el aprendizaje.

Considerando lo vertido en el Informe de la Oficina del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos del 2013, es fundamental denotar que los profesores son el recurso importante cuando se constituye un sistema educativo inclusivo (Informe Defensorial, 2019).

5.2.2.1 Disponibilidad de recursos humanos.

En relación con la disponibilidad de recursos humanos es pertinente referir que la Ley General de la Persona con Discapacidad (Congreso de la República del Perú, 2012) en el artículo 37.2 expresa que el MINEDU y los gobiernos regionales deben garantizar los servicios de apoyo y acompañamiento para la inclusión de estudiantes con discapacidad, así también la formación de los recursos humanos (directivo, docentes y administrativos), en temas referidos a la discapacidad y sus derechos (p. 4).

Al recabar información todos los directivos señalaron que cuentan con el SAANEE del CEBE R.C. de La Molina y con un profesional de psicología de la municipalidad de La Molina. No obstante, algunos los directivos manifiestan que para atender en las aulas inclusivas se requiere de personal especializado y que las IE no están preparadas, y se dificulta aún más en el nivel secundaria.

“si bien es cierto la inclusión tiene su mérito de que a los niños ya no se le tenga marginados, pero pienso que ellos pudieran desarrollar más con profesionales de la especialidad. Hay maestros con buena voluntad y comprometidos como también hay maestros que dirán yo no soy de la especialidad: lo sientan, se olvidan y se dedican sólo a su grupo” (P7, p. 7).

“Los colegios no están preparados y no hay talleres. En secundaria son varios los profesores y no están preparados para atender al alumno”. (P9, p. 9).

Por otro lado, varios de los docentes entrevistados mencionan que cuentan con el apoyo del SAANEE del CEBE, sin embargo, unos pocos expresan que se sienten muy limitados con el apoyo de los recursos humanos para el asesoramiento, o manifiestan no recibir ningún acompañamiento.

Aun así, un pequeño grupo de docentes tienen buena disposición, pero indicaron que el trabajo con el estudiante con discapacidad es muy agotador y requieren que venga un acompañante para el apoyo en el proceso educativo, o que se le asigne una practicante de educación, o que se reduzca la carga docente porque involucra un trabajo adicional. Tal como lo expresan:

“Es un acompañante y solo lo acompaña a él, es una joven que de verdad viene y a mí me encanta porque está pendiente yo le doy las indicaciones yo hago la clase, y primero con mis niños en general y luego paso por F... y le digo mira voy a hacer esto, esto y ella observa lo que yo hago y enseguida ella continúa reforzando lo que yo ya expliqué, eso es el apoyo de ella y eso es diario” (P11, p. 11).

“Primero empezando de que se está respetando el hecho de que cuando una maestra tiene un niño inclusivo, hablo de la otra aula de al lado a mí como me lo han traído a la mitad no podíamos sacar niños, pero si la otra aula tiene veintitrés niños es mucho mejor y es más fácil tratar con él mientras menos niños porque ellos son como si fueran dos niños” (P14, p. 15).

Por su parte algunos padres de familia manifestaron lo difícil de la atención educativa debido a la carencia de auxiliar en el aula, o de un profesional de terapia física u otros que requieren los estudiantes con discapacidad incluidos.

Son obligaciones en materia de educación inclusiva garantizar los profesionales de los equipos SAANEE, así como del apoyo para facilitar su educación efectiva, sin que ello conlleve mayores costos para las familias o apoderados de la persona con discapacidad (Defensoría del Pueblo, 2019). Por tanto, una adecuada asignación y disponibilidad de los recursos humanos que proporcionen los apoyos y asesoramientos pertinentes garantizan la respuesta educativa efectiva a los estudiantes con discapacidad incluidos.

5.2.2.2 Alcance del SAANEE.

De acuerdo al DS N°011-2012- MINEDU, los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), son integrantes de los centros de Educación Básica Especial, conformados por maestros y personal no docente especializado o capacitado, sin aula a cargo, para brindar orientación a las IE inclusivas, a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y superdotación, matriculados en la Educación Básica y en la Técnico Productiva, en temas relacionados a las adaptaciones de acceso, curriculares, evaluación, trabajo con familia y comunidad (Ministerio de Educación, 2012, p. 104).

En cuanto al alcance del SAANEE, las respuestas de algunos directivos señalan que el apoyo del SAANEE es valioso y fundamental, por lo que reconocen su participación y que está constituido por profesionales muy preparados. Al margen de ello, expresan que su presencia en la IE no es suficiente, más aún si hay dos turnos que requiere más profesionales, dado que la mayoría de los maestros no están capacitados para atender a los estudiantes

con discapacidad, además que este equipo solo les da algunas recomendaciones, por las condiciones de trabajo (itinerante), la carga asignada, tal como se evidencia en las siguientes expresiones:

“...bueno también ellos por ejemplo están sobrecargados... tengo entendido porque ahora son docentes itinerantes, tienen que trasladarse de institución a institución, no son personal permanente y con sus propias dificultades también porque tiene que atender estudiantes, no sé, se tendrían que ver la política o la forma de mejorar ese servicio. La verdad no me atrevo a dar ninguna recomendación en tanto tiene que partir eso del MINEDU como podría mejorar porque me parece que es una parte administrativa y por otro lado también tiene que ver con recursos tanto materiales y recursos humanos...” (P2, p. 2).

De acuerdo con lo vertido por la Defensoría del Pueblo (2019) el censo escolar 2018 registra 1,048 profesionales del SAANEE a nivel nacional, para la atención de 90,490 estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, y más del 40% de estos profesionales están en Lima. No obstante, lo vertido por los participantes de esta investigación refieren que el soporte de los profesionales del SAANEE es limitado en los aportes, y es mayor la barrera, en relación a los tiempos destinados al acompañamiento y asesoramiento. Según lo señalan:

“(Los profesionales del) SAANEE vienen generalmente los martes, una vez por semana y permanece toda la mañana hasta llegar a la tarde, que es el turno tarde que tengo. Generalmente viene a las nueve porque primero se tiene que reportar en su IE, se queda hasta la tarde para atender al jovencito de secundaria. En la tarde es psiquiátrico. El informe lo ha traído el SAANEE el informe tiene tres años, no es responsabilidad del SAANEE y mía ...” (P2, p. 2).

Por otro lado, unos pocos directivos expresan que la labor del SAANEE no es positivo, está limitado por el tiempo asignado y perciben que el Ministerio de Educación no regula adecuadamente sus trabajos, que, si bien han dado

capacitación, pero no toda la diversidad de los estudiantes es asumida bajo su responsabilidad. Según lo manifiestan:

“Nulo, para este año o en general, cuando han venido del 1 al 10 le pongo 2, no se siente la presencia del personal del SAANEE”. (P7, p. 7)

“EL SAANEE es muy preparado, el ministerio no está adecuando a las necesidades del trabajo. Salen bien por su especialidad, si la califico del 1 al 5 yo les pongo 3. Las maestras no se abastecen para atender a los chicos con discapacidad y son varios salones con estos niños”. (P8, p. 8).

Las respuestas de la mayoría de los docentes confirman que el SAANEE es un gran aporte cuando atienden a los niños incluidos y que son personas muy preparadas y han recibido buenos aportes de ellos. Sin embargo, añaden que el tiempo es muy limitado para el asesoramiento, más aún que en diferentes oportunidades no cumplen con una asistencia sostenida.

“Eso no sé si registran su firma, eso hay que preguntar a la secretaria, entonces, yo digo: 'ella debería de permanecer toda una mañana y observar el trabajo que yo hago con F... y a partir de eso que recomendaciones y que estrategias tú puedes aplicar', pero si la maestra viene 10 minutos, 15 minutos a veces menos, a veces semanas que no viene, entonces yo hago lo que a mí me parece. Yo soy una maestra de niños normales pero el trabajo que yo puedo hacer con un niño incluido no es que yo esté preparada para hacerlo, pero trato de hacerlo bien, de buscar información y ver qué puedo hacer y que no puedo hacer...”. (P11, p. 10).

“El SAANEE es muy esporádico. Antes venia el especialista y conversaba con el maestro y luego yo veía que se sentaba a elaborar los materiales y sesiones con los maestros, luego también hacían las sesiones, hasta material les traía, hojas de trabajo, ahora no, y me dijo que antes era así, ahora no” (P12, p. 13).

Además, otro grupo de docentes sienten que el SAANEE hace lo posible, pero no es lo suficiente, ya que falta capacitación a los maestros y que brinden estrategias y apoyos específicos para la atención del estudiante incluido. En particular, llama la atención la respuesta de un docente que expresa que el SAANEE es una formalidad y que la limitación es porque el modelo no está de acuerdo con la realidad.

Respecto a las respuestas de algunos padres de familia expresaron que no conocían el alcance y funciones del SAANEE por lo que no fue posible la valoración del servicio. En ese marco, señalar la importancia del alcance del SAANEE es fundamental para la respuesta educativa de los estudiantes con discapacidad incluidos, pero la forma, los tiempos asignados y como se viene implementando limitan su desarrollo, por lo que se requiere mayor formación de estos equipos. En ese sentido, ante las consideraciones expuestas, es preciso plantear la evaluación del modelo, así como la cantidad de profesionales que intervienen, tal como lo refiere el Consejo Nacional de Educación (2015). En esa misma línea, la Defensoría del Pueblo (2019) concluye que es insuficiente número de equipos SAANEE a nivel nacional, siendo una de las situaciones que limitan el pleno desarrollo de las personas con discapacidad.

5.2.2.3 Demanda de recursos para aprendizaje inclusivo.

La Secretaría de Educación Pública de México (2012) refiere que todos los estudiantes pueden progresar si les brinda las oportunidades y los apoyos, ya que el aprendizaje no depende solo de las capacidades propias sino de la cantidad y calidad de experiencias y apoyos que se le procure en el aula y en la institución educativa.

En cuanto a la disposición de recursos para el aprendizaje de los estudiantes incluidos, la mayoría de los directivos señalan que los docentes preparan sus materiales y cuentan con apoyo del padre de familia, además disponen de los materiales del MINEDU y que pueden ser utilizados por cualquier estudiante, porque algo específico no hay. Asimismo, unos pocos indican que el SAANEE no asegura materiales para el aprendizaje de los estudiantes incluidos, significando un esfuerzo para satisfacer sus demandas, estableciendo una “cuota” por la presencia de un estudiante con discapacidad en el aula.

“Aparte del material que nos da el MINEDU, que es bastante didáctico las maestras preparan también sus materiales, sus juegos son sus estrategias para poder brindar a los alumnos los medios para que aprendan, para que construyan, no tienen ningún apoyo es voluntad y creatividad de los maestros” (P7, p. 10)

“En esta IE se sobrepasa los niños por aula. Asimismo, si se atiende a estos niños se desatiende a los restantes ya que hay otros problemas en el aula. Se dicen que un niño inclusivo es por 5 niños del aula”. (P10, p. 15).

Por otro lado, todos los docentes refieren que no hay materiales específicos o adaptados, solo los que proporciona el Ministerio de Educación y que son para todos, y ellos tienen que adecuarlos, y muchas veces tienen que agenciarse de los materiales con sus propios medios, resaltando la carencia de material adaptado para los estudiantes que presenten problemas motores. Dicho registro de la carencia de materiales se corrobora con lo vertido por la Defensoría del Pueblo (2019) que refiere que sólo “el 5% de las instituciones educativas inclusivas públicas a nivel nacional, manifestaron haber recibido materiales para la enseñanza a estudiantes con discapacidad en lo que va del 2019” (p. 181).

“todo eso se usa, con todos porque yo no hago una clase especial para F., yo todo lo hago en general porque yo no puedo hacer dos sesiones, porque tampoco no me alcanzaría el tiempo, sería algo como irreal una sesión para F. y una para el resto, no lo hago, pero de acuerdo con la clase que yo realice, de acuerdo a eso yo traigo el material, para que F. pueda trabajar, pero, de acuerdo a la necesidad, pero no hago dos sesiones”. (P11, p. 16).

“..... el año pasado sólo eran 20 niños ahora hay 30 niños. También los materiales de aula son escasos y no hay materiales por alumno sino para el aula. En la UGEL le han dicho que no hay materiales y que hagan los cuadernos de trabajo. Algunos padres apoyan a otros les falta el compromiso con sus hijos, pero se trabaja todo el tiempo para que asuman su compromiso” (P19, p. 27).

Las respuestas de algunos padres señalan la necesidad de que haya más materiales, que les expliquen y les orienten como trabajar, porque necesitan más información y más materiales para la educación inclusiva.

En ese sentido, se evidencia que las instituciones educativas inclusivas de Educación Básica Regular asumen la atención educativa, pero el Informe de la Defensoría del Pueblo (2019) refiere que “no reciben suficientes materiales, pese a tener mayor número de estudiantes con necesidades educativas especiales” (p. 126).

5.2.2.4 Presupuesto destinado a tecnologías de acceso.

Con respecto al presupuesto destinado a tecnologías de acceso para los estudiantes con discapacidad, cabe señalar que las instituciones educativas evaluadas atienden a estudiantes incluidos con discapacidad física y discapacidad intelectual, por lo que las respuestas de los directivos y docentes dieron relevancia a que no tienen presupuesto y no utilizan las tecnologías de acceso a la información y la comunicación, por lo que no se impulsa el desarrollo de sus capacidades. Sin embargo, reiteraron el uso frecuente de los equipos audiovisuales para el desarrollo de sus clases. Asimismo, sus respuestas hicieron referencia permanente a los materiales distribuidos por el MINEDU.

Lo mencionado por los directivos y docentes se relaciona con lo expresado por la Defensoría del Pueblo (2019) que señala la obligación del Estado Peruano en materia del derecho de educación inclusiva, de brindar los recursos presupuestarios pertinentes para que las IE asuman los gastos relacionados a la accesibilidad.

5.2.2.5 Uso de tecnologías y recursos adecuados para la enseñanza.

En cuanto al uso de tecnologías y recursos adecuados para la enseñanza de los estudiantes con discapacidad incluidos, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades, se recoge las respuestas de algunos directivos con relación a que cuentan con recursos audiovisuales y herramientas tecnológicas y que están a disposición y a solicitud de los docentes, y que dichos recursos fueron

adquiridos con apoyo de los padres de familia y no del MINEDU. No obstante, indicaron que algunas aulas están dotadas con equipos multimedia y en otro caso, las IE cuentan con las aulas de innovación y las utilizan según un rol, señalando que estos equipos no son suficientes, pero facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“Sí, tenemos multimedia, en todas las aulas no. Tenemos en primaria un aula de innovación, donde tiene televisor, DVD, multimedia de primera, y los profesores rotan van con sus alumnos y allí pueden hacer sus clases o proyectarles como complemento de sus clases para reforzar”. (P7, p. 10).

Asimismo, la mayoría de los docentes señalan que solicitan los materiales audiovisuales cuando lo necesitan, más aún si tienen que atender al estudiante con discapacidad, y que además muchos de estos equipos son donación de los padres de familia. No obstante, indican que su IE cuenta con una sala de innovación a la que asisten según lo programado. Las respuestas de los padres de familia expresan que se necesita más información y más materiales para la educación inclusiva.

Por tanto, los resultados que se obtienen de los directivos, maestros y padres de familia con relación al uso de tecnologías y recursos adecuados para la enseñanza de los estudiantes con discapacidad incluidos evidencian que su uso son un factor significativo en la atención educativa inclusiva. Por ello, en el marco de la política 4.4. del Proyecto Educativo Nacional al 2021 se menciona que, para superar la discriminación por condición de discapacidad, el programa de educación inclusiva dirigido a la educación básica regular debe responder a las características y necesidades que enfatice en las potencialidades, que facilite las adaptaciones curriculares y asegure materiales educativos y tecnológicos, entre otros (Defensoría del Pueblo, 2019, p. 59).



5.2.3 Práctica docente.

Durante el estudio se fueron desarrollando los aspectos que intervienen en la práctica docente considerando la formación y experiencia docente, la capacitación, la participación en experiencias con las necesidades educativas especiales, la valoración sobre la educación inclusiva y la relación con el estudiante con discapacidad incluido.

5.2.3.1 Formación docente.

Acedo (2011) hace referencia a las recomendaciones para la formación y el desarrollo profesional de los docentes para instalar la educación inclusiva, como el camino para lograr los Objetivos de la Educación Para Todos. Entre estas se consignan: fortalecer el rol de los docentes, mejorar sus condiciones de trabajo, retener a los más calificados. Asimismo, preparar a sus directivos para que puedan potenciar la gestión y responder a las necesidades de los estudiantes impulsando la educación inclusiva en sus instituciones.

Respecto a la formación docente se recogió información de todos los entrevistados relacionada a la función, al centro de formación y la especialidad. De los directivos entrevistados, se registró que la mayoría son titulados como profesores del nivel primaria, y el resto se distribuye con título del nivel inicial y secundaria. En el caso de los docentes entrevistados, también la mayoría son docentes del nivel primaria, seguido del nivel inicial y la minoría son de educación secundaria.

En relación con los centros de formación, la mayoría de los directores han sido formado en Institutos superiores pedagógicos públicos y muy pocos en universidades. Contraria situación se da en los docentes, la mayoría fueron formados en universidades y la minoría en institutos superiores pedagógicos

públicos. Cabe señalar que algunos directivos tienen estudios de posgrado, no así en los docentes.

Una de las recomendaciones para fortalecer la calidad en la educación inclusiva está relacionada con la mejor formación y desarrollo profesional docente para la inclusión, debido a la falta de conocimientos, habilidades y experiencia de los maestros de Educación Básica Regular para la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus aulas (Consejo Nacional de Educación, 2017).

5.2.3.2 Capacitación sobre educación inclusiva.

La mayoría de los directores afirman no haber recibido capacitación sobre educación inclusiva, que carecen de las estrategias y del apoyo para la atención educativa inclusiva.

“...docentes en el sentido que carecen de estrategias, no es sólo una resistencia simplemente a la discapacidad, sino es, pero si tuviesen un apoyo permanente una capacitación extra, un acompañamiento, en este sentido porque es el día a día que están ellos los chicos”. (P1, p. 1)

“...actualmente nosotros estamos haciendo nada más como la adaptación de ese desempeño al nivel que tiene el niño no sabemos otra forma porque en realidad como le digo no somos especialistas, no nos han capacitado para hacerlo de otra manera” (P3, p. 3)

Sin embargo, unos pocos directivos manifiestan haber desarrollado cursos virtuales con el MINEDU, pero presenciales ninguno, más bien recomiendan que se necesita capacitar a los docentes, pero desde pregrado, desde la formación inicial.

“Capacitar al docente yo pienso que desde el pregrado desde la formación inicial porque ya vengan con otro perfil y no formarlas acá. Ya personas adultas ya no”. (P4, p. 6)

Se destaca las expresiones de unos directivos sobre el mérito que tienen los docentes de realizar la atención educativa a estudiantes con discapacidad

sin tener mayor conocimiento, pero si mucha voluntad. Pocos directivos afirman haber recibido capacitación del SAANEE, siendo una de las funciones asignadas.

“Realmente, para mí es un mérito de los maestros ponerle voluntad en poder llegar a estos niñitos a pesar de que ellos no tienen esa preparación, sin embargo, hacen todo su esfuerzo para integrarlos y para que ellos desde el punto de vista inicial puedan avanzar en sus aprendizajes para mi es meritorio lo que hacen los maestros acá”. (P7, p. 6)

Por otro lado, la mayoría de los docentes, manifiestan que no han recibido capacitación sobre educación inclusiva, pero que es una necesidad, más aún si alguno de ellos tiene excesiva carga docente.

“Que realmente realicen capacitaciones que haya capacitación especializada. No se ha dado capacitación anticipada. Los profesores dicen que no es justo que no nos preparen. Que de un momento a otro venga alguien se siente y te da apoyo. Si quieren que en el aula haya un estudiante incluido, den información y buena capacitación”. (P13, p. 14)

Aun así, algunos docentes refieren haber recibido talleres por parte del SAANEE y de la UGEL. No obstante, unos pocos señalaron, que del sueldo del maestro se deben cubrir los montos de materiales, copias, impresiones, así como las necesidades de formación para responder a las demandas de la escuela inclusiva. O perciben que estos eventos de capacitación no les será significativo en su rol docente, aun así, señalaron los costos de formación, como lo expresan:

“La maestría de diseño y gestión curricular cuesta 620 soles y también quiero estudiar en el CPAL y eso cuesta 850 soles...”. (P19, p. 20)

Las respuestas de algunos padres de familia evidencian el pedido de capacitaciones para los profesores, a fin de que cuenten con más estrategias para la atención educativa, y el manejo de las conductas.

De las respuestas vertidas, encontramos registros coincidentes con los hallazgos señalados por Ruiz-Bernardo (2016) quien señala que a nivel interno

de la IE una de las barreras identificadas es la carencia de capacitación de los maestros para innovar y de estrategias para el trabajo colaborativo y de interacción en aula.

Por tanto, la falta de capacitación de los directivos y docentes son una barrera para responder a las características y necesidades educativas de los estudiantes incluidos, puesto que la formación permanente es el eje central para mejorar la función directiva y así optimizar la gestión de la diversidad en las IE inclusivas (Gómez-Hurtado, 2012)

5.2.3.3 Experiencia docente.

Respecto a la experiencia docente de los directivos entrevistados se registran que sólo un directivo tiene 40 años de servicio, así también más de la mitad de los entrevistados cuentan con más de treinta años de servicio; tres tienen más de veinte años de servicios docentes y sólo uno menos de 20 años en la función magisterial.

En el caso de la experiencia de los docentes entrevistados se registra sólo 01 docente con más de 35 años de servicio; 01 docente con más de 30 años; 02 docentes con más de 25 años; 03 docentes con más de 20 años; 01 docente con más de 15 años de servicio; 04 docentes con más de 10 años de servicio; 02 docentes con más de 05 años y 01 docente con menos de cinco años de servicio.

Uno de los hallazgos de este estudio se vincula a la mejor disposición de los docentes con menos de 15 años de experiencia para asumir la educación inclusiva, que lo consideran una oportunidad, un reto y una experiencia nueva. No obstante, una perspectiva contraria se aprecia en los directivos y docentes con más de 20 años que señalan las barreras que enfrentan ante la atención educativa inclusiva, hasta una posición extrema que expresa en relación que los estudiantes con discapacidad deben asistir a los centros de educación especial.

Sin embargo, Angenscheidt y Navarrete (2017) registran posiciones contrarias en los resultados de su estudio y que coinciden con otras investigaciones que señalan que cuanto mayor es la experiencia en contextos inclusivos, es más positiva la posición. Asimismo, también encontraron que los docentes (inicial y primaria) con mayor experiencia tienen actitudes favorables hacia las prácticas inclusivas, más no encontraron diferencias importantes de las actitudes de los maestros y la etapa educativa.

De lo expuesto, cabe relacionar lo que refiere Medina (2017) sobre el criterio edad de los docentes puede ser una diferencia en valorar determinados hechos, respecto a las medidas de atención a la diversidad.

5.2.3.4 Experiencia con necesidades de aprendizaje diferentes.

En relación con las respuestas a lo que ha significado trabajar con estudiantes con discapacidad en el aula, algunos directivos, señalan que sienten satisfacción, abonando que hubiese sido mejor si contaran con la información, según lo manifiesta:

“Por el momento, lo único que podía dar de referencia de repente la niña que me cuentan, que está muy bien, satisfacción por la labor realizada, ahora mirando en perspectiva hubiera sido mucho más fructífera mi labor siempre y cuando hubiera estado más informada sobre el tipo de discapacidad que en ese entonces estaba atendiendo, entonces hubiese sido más efectiva mi labor”. (P2, p. 2)

Por otro lado, una minoría de los directivos lo consideran un reto, buena voluntad para asumirlo, explicando que se trabaja bastante y además muchas veces no saben cómo atender

“No he trabajado con niños en el aula, pero si estoy viendo que se trabaja bastante, el niño con retardo moderado por ejemplo no paraba de gritar y se coordinó con la especialista y lo derivara al CEBE, sé que todo es un reto, yo no sé nada, no sé cómo atraerlo a la clase, le adecuaban la sesión, pero no estaba para su nivel, le bajaban al salón, pero no se adecuaba”. (P8, p. 9)

Durante la entrevista algunos docentes declaran que la atención del estudiante incluido les demanda mayor tiempo, otros que les genera dificultad la cantidad de alumnos por aula y el tipo de discapacidad. También, al igual que los directivos les significa un reto, aunque mantienen expectativas positivas. Y así no faltó la posición de un docente que expresó que se puso a orar e hizo la petición al Señor para poder seguir trabajando y no sabe si lo ha hecho bien o mal.

“Yo de verdad para mí cuando me dijeron lo sentí como un reto, que quería afrontar yo ya lo había visto a Fe... todo el tiempo en el recreo yo lo veía a él yo me acercaba a él lo abrazaba agarramos cierta química yo lo respeto y él me respeta a mí y hemos afianzado un lazo para mí es un aprendizaje diario y es una como que empiezas a abrirte más horizontes porque normalmente tienes un grupo homogéneo y que venga un niño con habilidades diferentes o especiales te hace querer saber más yo ahora estoy leyendo muchísimo más acerca de la inclusión y del autismo y ahora he aprendido”. (P14, p. 14)

“Mira ya casi muchas aulas cuando traen niños inclusivos se presta y se apoya, pero las dificultades que tenemos de todas es que la cantidad de alumnos que tenemos es a veces le quita mucho tiempo para trabajar con este niño inclusivo y a veces les traen diferentes tipos de niños inclusivos yo creo que debería enfocarse solamente a un solo tipo para que todas nos preparemos en eso y poder apoyar a ese grupo”. (P15, p. 16)

En ese marco, las respuestas de los directivos y docentes manifiestan las barreras en las culturas y en las prácticas que enfrentan al asumir la educación inclusiva, lo que demuestra que la política no es suficiente y se requiere potenciar la formación docente. González y Triana (2018) refieren que:

“...para lograr que una formación docente que permita la puesta en práctica de adaptaciones curriculares específicas para cada tipo de necesidad, lo cual debe complementarse con educación al profesorado dirigida a romper con los estereotipos, paradigmas y creencias desfavorables acerca de los estudiantes con NEE, de manera tal que logren apropiarse de su papel como protagonistas del cambio”. (p. 214).

De otro lado, Angenscheidt y Navarrete (2017) expresan que el desarrollo profesional para la atención a la diversidad, con una pertinente organización

institucional para la planificación entre los maestros y los recursos humanos disponibles, son elementos que facilitan u obstaculizan a los docentes promover prácticas inclusivas.

5.2.3.5 Valoración sobre educación inclusiva.

Poner el acento en el término inclusiva, sin dejar de reconocer los avances alcanzados, pese que aún persiste una educación excluyente, que se explica porque los apoyos para la transformación no son suficientes o no han estado al nivel de los compromisos como país (Echeita, Fernández-Blázquez Simón y Martos, 2019).

Con respecto a la valoración sobre educación inclusiva las respuestas de la mayoría de los directivos se orientan a que han logrado mayor sensibilidad debido a la interacción con los estudiantes con discapacidad. Asimismo, que han ganado mucha experiencia de trabajo y el respeto de los niños. Por otro lado, tienen satisfacción a nivel profesional de poder ayudar a los estudiantes incluidos, y que se ha logrado concientizar a los profesores, no por obligación, sino porque quieren hacerlo. También, unos pocos directivos refieren que es bueno para el estudiante, aunque no haya logrado avances académicos porque hay muchos niños en el aula y no se le da la atención adecuada, sin embargo, hay una buena relación en la IE y se ha podido lograr que los padres de familia tengan tolerancia a la diversidad.

Se evidencia la posición de unos directivos con relación a que los estudiantes con discapacidad deben asistir a un colegio especial donde haya maestros preparados para atenderlos, además que los niños con discapacidad leve avanzan bien, más no así el de discapacidad moderada. Situación que refleja la persistencia de modelo médico y de la patología.

“Se está iniciando en el tema de la que como institución no solo como obligación normativa sino como una obligación de trabajar con los niños,

estamos aceptando que como institución necesitamos trabajar con niños diferentes, pero no solamente porque la norma nos lo exige o el MINEDU nos lo obliga, no en ese sentido, sino el tratar de humanizar más la educación en general aquí al colegio los niños no vienen a adquirir conocimientos ese es un agregado es una herramienta para desarrollar capacidades humanas esa parte de la sensibilidad en todos nosotros, los niños, los profesores, los padres, los directivos la única manera de desarrollarlos es teniendo contacto con estas personas diferentes, hay otras actividades también siento que el colegio tiene que ser una comunidad de aprendizaje”. (P1, p. 2)

“Pienso que debería haber un colegio especial para atender a estos niños con personal que haya sido preparado realmente para atenderlo. Porque si bien es cierto las maestras del nivel primario tienen voluntad, pero ellas desconocen cuál es el tratamiento pedagógico que deben tener realmente con los niños y muchas veces no se puede atender al gran número de estudiantes por estar enfocados a uno solo, no se da a vasto, eso es el sentir de los maestros, para mí estos niños pudieran desarrollar todavía mucho más, con personal que se dediqueellas han estudiado para poder atenderlos saben, cómo atenderlo , son cinco años de preparación que ellas han tenido para poder darles una buena atención a los niños , si bien es cierto la inclusión tiene su mérito de que a los niños ya no se le tenga marginados, pero pienso que ellos deberían desarrollar pudieran desarrollar más con profesionales de la especialidad. Hay maestros con buena voluntad y comprometidos como también hay maestros que dirán yo no soy de la especialidad lo sientan y se olvidan y se dedican sólo a su grupo” (P7, p. 12).

Por otro lado, la respuesta de la mayoría de los docentes indica que la atención del alumno incluido ha significado una experiencia nueva y un trabajo gratificante, una gran oportunidad para el estudiante para desarrollarse en sociedad y lograr autonomía. Asimismo, también lo consideran un desafío porque preparar o buscar material para el estudiante con discapacidad incluido, lo considera un doble trabajo. También es constante el punto de vista de una docente quien refiere que le es difícil la atención educativa porque no tiene la experiencia en inclusión educativa, por ello, ora y trata de acompañar y aproximarse al estudiante con discapacidad, expresando que no tiene claridad de su quehacer educativo, dado su desconocimiento.

Mencionaremos la respuesta persistente de un docente quien en toda la entrevista cuestiona la política educativa inclusiva y el modelo de atención

desarrollado por el Ministerio de Educación, refiriendo que la política no se ha implementado, sino se ha implantado. Y, por otro lado, también plantearon que las escuelas deberían ser escuelas preferentes, es decir recibir estudiantes de un solo tipo de discapacidad, para organizar mejor la atención educativa.

Algunos padres de familia manifestaron que valoran la educación inclusiva como positiva y ven los avances, pese a ello, otros padres expresan que es “más o menos”

“Yo creo que la experiencia de hacer un trabajo diferente, de repente yo creo que he ganado con F... paciencia y de verdad que al menos este año ha sido muy gratificante, que otros años de repente no fue tanto, porque también para que tu llegues a la conclusión hay muchos factores con las personas que tú tienes de apoyo y ver que está contigo cuando tú la necesitas, yo como maestra puedo poner todo de mi parte, pero si no tengo un adecuado apoyo no va ser tan bueno, tan productivo...”(P11, p.19).

“A mí me preocupa mucho la propuesta que tiene como política educativa y como principio la Ley General de Educación en nuestro país es que ese principio y ese valor en todo caso de la inclusión social que se ha reflejado en la inclusión no se adapta a nuestra realidad, eso es lo malo de nuestro país se copian algunas recetas o todas de manera muy completa o integral a nuestra realidad que es totalmente diferente somos uno de los países de américa latina en la que tenemos una diversidad de dialectos, culturas,hace que el Perú necesita con urgencia un diagnóstico y un modelo pedagógico propio hecho por los propios peruanos en especial por los mismos maestros” (P24, p. 40).

Por tanto, las formas como conceptúan los directivos, docentes y padres de familia sus respuestas evidencian discursos favorables hacia la inclusión educativa, fundamentalmente en el área social, sin embargo, está muy presente el modelo médico donde prevalece la discapacidad, sugiriendo su educación en el centro educativo especial. También se visualiza que la norma educativa no es suficiente, ya que en la práctica se sienten limitados, requieren materiales, capacitación, apoyo y acompañamiento permanente. Todo lo señalado se aproxima a lo que refiere Ruiz (2016), que son los maestros los artífices del

cambio y los que se deben involucrar a través de la formación, el compromiso y resulta ser una tarea pendiente en el Perú.

5.2.3.6 Relación con alumnos.

En cuanto a la relación con los alumnos (Echeita et al. 2019) citando a Echeita, refieren que una tarea de la educación inclusiva es “hacer que TODOS se sientan reconocidos, partícipes activos y personas queridas y estimadas por sus iguales y su profesorado” (p. 11).

Con respecto a las respuestas de la relación con alumnos la mayoría de los directivos expresan que los estudiantes conviven y aceptan la situación del estudiante incluido, les brinda ayuda y soporte, señalando que las interacciones entre todos los estudiantes son adecuadas, están integrados y califican el ambiente como positivo.

Por otro lado, las respuestas de la mayoría de los docentes refieren que no han presentado mayor dificultad en la relación con los alumnos; no obstante, llama la atención lo que mencionan unos pocos docentes: que la relación se sustenta en la socialización y que fomentan que los demás compañeros traten al niño con discapacidad como a un niño “normal”. También, una maestra expresa que dificulta la relación con los alumnos, el que uno de los estudiantes con discapacidad -por sus condiciones físicas- use pañales, lo que origina rechazo por el grupo de compañeros. No obstante, algunos estudiantes con discapacidad incluidos asisten con el apoyo y asistencia de un auxiliar sufragado por el padre de familia.

“Lo primero que yo estoy planteando es la socialización que los demás compañeros lo traten como a un niño normal que no existan diferencias entre ellos, igualdad de derechos de oportunidades, trabajo en el aula, y le pido apoyo a la mamá. La mamá participa, ahora hay una persona que lo apoya, que el papá lo ha contratado: un apoyo exclusivo para el niño y eso lo paga el papá, es una alumna de secundaria, es de alguna manera como una auxiliar, pero se encarga de él” (P23, p. 17).

Como indican la mayoría de los directivos y docentes acerca de las relaciones entre los demás alumnos y los estudiantes incluidos, estas son positivas y armonizan con la gestión de la convivencia escolar orientada a fortalecer las relaciones sociales y rechazar toda forma de discriminación, a fin de promover un clima favorable que coadyuve al desarrollo integral de los estudiantes, así como a sus logros de aprendizaje.

Esto se reafirma con lo señalado por Bautista et al. (2016) para quienes la interacción social se constituye en una oportunidad de aprendizaje para todos, ya los estudiantes con discapacidad aprenden de la complejidad de las interacciones sociales, y los alumnos sin discapacidad aprenden de la diversidad.

5.2.3.7 Valoración y cercanía con el alumno.

Con relación a la valoración y cercanía con el alumno, podemos citar que cuando la escuela común acoge a los estudiantes con discapacidad, no suele ofrecer las oportunidades para valorarlos como son (Echeita et al., 2019).

Como resultado de esta pregunta una minoría de directivos consideran que el estudiante incluido sólo podrá cursar hasta el nivel primaria, situación que se vincula con la prevalencia del enfoque clínico o del déficit, debilitando los avances de la política educativa inclusiva y no garantiza el derecho a la educación en igualdad de oportunidades. Según lo indica:

“En el caso de D. el alumno acabó el sexto grado y no se puede quedar acá” (P9, p. 14).

La mayoría de los docentes registran buenas expectativas sobre los progresos y logros de aprendizaje, y buena interacción con los compañeros en el aula; no obstante, se evidencia que la programación del estudiante incluido la

realizan en función del modelo clínico, y no según la respuesta en el marco curricular y el criterio etario.

“...voy observando los pequeños avances que tienen ellos... En el caso de P. como tiene su documentación él va a pasar de grado, en él lo que voy calificando son sus avances, el año pasado, por ejemplo, no me escribía dentro del renglón no me reconocía las vocales, el año pasado era como un niño de cinco años de inicial, le costaba adaptarse a las normas a las reglas del aula, pero poco a poco ya al final ya se fue adaptando. Pero este año ya logra escribir en el cuaderno, transcribir - mejor dicho-, logra transcribir dentro de un renglón, ha logrado escribir su nombre y apellido completo, que no lo hacía, reconoce los colores, eso lo debió lograr en inicial” (P17, p. 28).

“Que pueda seguir disfrutando del colegio, que se socialice, que él pueda aprender, los números, y lo haga con alegría y lo disfrute” (P19, p. 31).

Como se puede observar las respuestas se circunscriben sólo a señalar avances en el aprendizaje, y en algunos casos estableciéndose límites en el proceso formativo. En ese marco, la Defensoría del Pueblo (2019) señala que las limitadas expectativas sobre los logros de aprendizaje de la población con discapacidad se asocian al modelo clínico o médico que aún prevalece, contrario al modelo social que se centra en identificar las barreras que obstaculizan el ejercicio de su derecho a la educación.

En esa línea, la inclusión tiene que ver con la búsqueda que cada comunidad educativa realice para desarrollar formas más pertinentes para responder a la diversidad de estudiantes (Marchesi et al., 2009).

5.3 Participación familiar

La familia es un actor clave e imprescindible para la escuela inclusiva y forma parte de la transformación y la calidad educativa (Calvo et al., 2016). En ese marco en el presente estudio se analizan los recursos familiares y el compromiso que asumen con la educación inclusiva y la relación y participación con la institución educativa.

5.3.1 Recursos familiares y compromiso educación inclusiva.

Echeita et al. (2019) refieren que la colaboración entre docentes, con los profesionales, con las familias, entre el alumnado, con otros centros, e instituciones de la comunidad, facilita generar contextos sociales cohesionados, fundamentales para desarrollar una educación más inclusiva.

Dentro del estudio se consideró importante revisar algunos aspectos que influyen en la respuesta educativa de los estudiantes con discapacidad incluidos en las IE de educación básica regular, entre estos; los recursos económicos de la familia, las redes familiares de cuidado, la relación de cercanía cuidador - alumno y la valoración sobre la educación inclusiva, que a continuación se detallan.

5.3.1.1 Recursos económicos de la familia.

Con relación a los recursos económicos y apoyos de los padres de familia de los estudiantes incluidos destacan las respuestas de algunos de los directivos señalando que el servicio de internet, los equipamientos de las aulas, o acondicionamientos de la IE, entre otros apoyos son sufragados por los padres de familia. Asimismo, indican que el pago del acompañante para el estudiante incluido es asumido por el padre de familia.

En relación con las respuestas de algunos docentes ratifican que el acompañante o cuidador del estudiante incluido es pagado por los padres de familia. Asimismo, también han expresado que algunos padres de familia de estudiantes incluidos son personas mayores y se les dificulta la crianza, aunque son participativos y colaboradores, contribuyen con los materiales para el aula, pero tienen muchas carencias.

“También colaboran y hacen material de sus hijos por ejemplo apoyan con carteles, materiales de aprendizaje y es interactivo. La maestra les explica que van a aprender...” (P19, p. 5)

“...ahora hay una persona que lo apoya, que el papá lo ha contratado un apoyo exclusivo para el niño y eso lo paga el papá: es una alumna de secundaria, es de alguna manera como una auxiliar, pero se encarga sólo de él”. (P23, p. 6)

Es importante mencionar que algunos padres de familia mencionan que otros padres no cuentan con recursos económicos, y no pueden sufragar las terapias, no llevan a sus hijos a la escuela y le niegan el derecho a la educación.

“...hay gente que no tienen recursos para las terapias y eso no ayuda, y los tienen en sus casas y por tanto no reciben apoyo” (P30, p. 8).

Al respecto, los recursos económicos de las familias participantes se orientan a la adquisición de materiales, equipamiento, o pago del auxiliar del estudiante. Dicha situación limita la participación de este actor educativo en los procesos de transformación hacia la escuela para todos, siendo un recurso vivo que debe considerarse como un agente fundamental en la educación de sus hijos (Calvo et al., 2016).

5.3.1.2 Redes familiares de cuidado.

En relación con las redes familiares de cuidado se vinculan a la colaboración que se establece entre la escuela y la familia, no solamente para emitir opinión, la escucha, sino tomar parte en las decisiones (Simón y Barrios 2017).

Con respecto a las redes familiares de cuidado unos pocos directivos, consideran que se da el involucramiento de los padres u otros miembros de la familia en la toma de decisiones, así como que también se evidencia su disposición para el soporte a sus hijos.

“En la toma de decisiones los padres de ese niño están muy involucrados- Sí, hay mucha comunicación, el hecho -por ejemplo- de la mamá haber pedido que el hermanito que estaba en otra aula, en otra sección haya pasado al aula para que acompañe al niño porque es quien le entiende, a través del hermano es que la maestra puede comunicar más las cosas al niño con síndrome de Down, se le ha dado todas las facilidades en ese

sentido a la mamá” (P1, p. 1).

“Depende, hay familias en las que es muy fácil, ejemplo con A., la tía está dispuesta, pero hay otros alumnos cuyos padres se desentienden de los niños y no prestan el soporte y el apoyo que deberían prestar” (P2, p. 2).

Asimismo, algunos docentes expresan las formas del apoyo o involucramiento de los miembros de la familia, mencionando que generalmente son las madres de familia las que tienen mayor participación y en algunos casos son los abuelos o los hermanos, los que establecen el nexo con la IE, para garantizar su cuidado y apoyo en la educación, así como establecen una red de colaboración para no solo el acceso a la escuela, sino para los apoyos complementarios que ayudan a mejorar sus logros de aprendizaje.

“No, hasta ahora no conozco a la madre, sólo a la abuela, que es la persona que la acompaña” (P13, p. 5).

“Los padres que son separados, pero vive con la mamá. Y la mamá es la que participa en todas las reuniones en actividades las decisiones las toma la mamá, pero quien aporta económicamente lo que es en copias, o alguna vestimenta o algo económico es el papá. Cada fin de mes viene y me pregunta a mí que es lo que necesita, que es lo que falta, cuanto debe. La mamá se encarga de alimentarlo, de traerlo, de vestirlo” (P17, p. 6).

Cabe mencionar que unos docentes señalaron las formas de apoyo que reciben del padre de familia, indicando que han logrado establecer la coordinación diaria, recibiendo el padre o cuidador las pautas trabajadas en el aula para reforzarla en el hogar, así también en los desplazamientos del estudiante a servicios de apoyo complementarios para mejorar áreas específicas del estudiante con discapacidad.

“El padre su tarea principal es la tarea diaria, sus tareas son diferenciadas, no son igual a los de los niños del aula, el papá tiene en la casa igual tanto igual que lo trabajamos en el aula. Trabaja en casa las mismas pautas que se le da en el salón, otra forma de apoyo que recibimos del padre son las terapias particulares y talleres vivenciales. Este niño que tengo, sé que su mamá lo ha llevado a unos talleres que lo ha recomendado el mismo SAANEE porque él mostraba conductas agresivas, hasta hace un

mes estaba muy agresivo entonces lo han llevado a terapia, paralelo, a través de esos talleres le ha ayudado bastante puede controlar mejor su conducta” (P23, p. 6).

Los padres de familia refieren que han establecido redes familiares para el cuidado, entre estas señalaron: planificar la organización familiar para trasladar a los menores a la IE, siendo los involucrados, la madre, los hermanos y los abuelos, y en algunos casos los asistentes o auxiliares subvencionados por la familia.

“En forma oral, cada fin de semana, papá cumple el rol de traerlo y mamá lo recoge y como participa. Se mantiene el contacto por el cuaderno de control” (P28, p. 7).

“Muy poco por mis actividades laborales no voy” (P30, p. 7).

“Son tres miembros de la familia madre, hermana y hermano y tratan de involucrarse en todo lo del colegio, se organizan para atenderla” (P33, p. 8).

Por tanto, es preciso proporcionar para la escuela inclusiva propuestas con relación a cómo construir, impulsar y sostener las redes y alianzas con la familia, escuchando sus voces (Simón, Giné y Echeita, 2016).

5.3.1.3 Relación cercanía del cuidador – alumno.

Respecto a la relación padre/cuidador con el alumno en la IE, en las respuestas vertidas se pudo observar a nivel general que, en el nivel inicial y primaria hay una mayor interacción, participación y apoyo de los padres de familia, no así en el nivel secundaria, por percepciones de que ya la participación no es necesaria.

En secundaria es bien complejo, pareciera mentira, los padres de familia creen que sus hijos llegan a secundaria ya no necesitan el apoyo de sus padres, lo dejan a su libre albedrío. Son muy pocos, contados, los padres que están pendientes de sus menores en nivel secundaria, por eso es bueno detectar todo en primaria, o en inicial, en todo caso (P7, p. 3).

Algunos padres de familia centran su participación con el estudiante incluido en relación con complementar el servicio educativo con terapias adicionales y alternas al servicio educativo para mejorar los aprendizajes del estudiante incluido.

Cabe manifestar que algunos padres señalan la buena voluntad de los docentes, pero no se sienten satisfechos porque perciben que les falta capacitación, además, que les falta estrategias de atención, que se requiere que haya más materiales en la IE y que sólo participan cuando se les convocan.

En esa línea, las respuestas de los actores educativos en la relación padre cuidador/alumno en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad presentan barreras que limitan su intervención debido a la falta de canales de participación o de las concepciones erradas sobre la discapacidad. Situación que coincide con el estudio realizado por Cueto et al. (2018) en el que los padres de familia refieren que sus hijos presentan discapacidad, pero no tienen más información o claridad al respecto.

5.3.1.4 Conocimiento y valoración de los padres sobre educación Inclusiva.

En relación con el conocimiento y valoración de los padres sobre educación inclusiva, siendo este un agente esencial en el proceso formativo, algunos de los padres de familia destacan lo valioso y los aportes positivos de la educación inclusiva, tal como lo expresan:

“Es positivo, lo reciben bien y me lo hacen saber” (P28, p. 7).

“Yo creo que está bien para que el niño se desarrolle más” (P30, p. 7).

No obstante, unos pocos señalan la posición contraria a la inclusión y postulan que estos estudiantes deberían asistir a centros educativos especiales y con profesores mejor preparados, con estrategias y nuevas técnicas, planteando centros educativos en espacios exclusivos y excluyentes.

“Yo he estado con niños con problemas en Estados Unidos, tenían salón aparte pienso que debería ser igual, pero de repente los niños especiales estarían en aulas aparte”.

“El lugar debería ser separado. Y mejorar el orden, con profesores aptos, a los niños especiales necesitan nuevas técnicas” (P33, p. 9).

Por tanto, las respuestas de los padres de familia entrevistados evidencian debilidades en relación con el conocimiento y valoración de la educación inclusiva, toda vez que el padre de familia es una agente central y uno de los factores del éxito de la educación inclusiva. En ese contexto, Gallegos (2017) expresa que la carencia de información que recibe la familia para enfrentar las condiciones de la discapacidad de su hijo es una limitante para responder a sus deberes y derechos, así como para participar activamente en el proceso educativo.

5.3.2 Relación con la institución educativa.

En el estudio se ha podido apreciar que algunos padres de familia consideran que la educación inclusiva es un proceso positivo, no le encuentran barreras y más bien es un espacio para el cuidado de los estudiantes con discapacidad y lo consideran adecuado.

Por otro lado, unos pocos padres lo califican como regular y que se deben potenciar fundamentalmente las acciones de información y sensibilización, a fin de fortalecer la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad, para generar un ambiente de tolerancia, de aceptación y de respeto a la diversidad. Así como también manifiestan preocupación por la sostenibilidad de la atención del estudiante incluido, planteando que se debe considerar la experiencia adquirida de los docentes para el seguimiento en el proceso formativo, lo que se corrobora en lo expresado sobre que “los docentes juegan un rol fundamental y decisivo en el proceso de la inclusión educativa, vienen a ser los protagonistas

al igual que sus estudiantes, y “deben contar con competencias profesionales diversas para una sociedad que cambia rápidamente” (Castillo, 2016, p. 270).

5.3.2.1 Participación de los padres de familia en el PEI.

En relación a la participación de los padres de familia en la elaboración del PEI, se puede señalar que la mayoría de los padres de familia o familiares indican que no fueron convocados a las reuniones para la formulación del proyecto educativo institucional de su IE, asimismo, expresaron que generalmente son citados sólo a las reuniones del inicio del año escolar y luego cada trimestre, y a las reuniones convocadas por el SAANEE, tal como lo expresa:

“Sí, (me convocan) en el inicio de las clases y luego cada trimestre” (P31, p. 3).

Cabe indicar que la planificación en la institución educativa es el espacio para la reflexión y compromiso de los actores educativos, a fin de que los objetivos sean compartidos por todos ya que de este proceso se concretan los instrumentos de gestión. En ese sentido, las respuestas expresadas por los padres de familia responden en forma muy imprecisa y evidencian desconocer el alcance e importancia de su participación en el proyecto educativo institucional. Situación contraria a lo señalado por Calvo et al., (2016), quienes sostienen que la familia es esencial en la escuela inclusiva, donde se tiene que hacer partícipes a los padres de familia para que se consideren parte del proceso educativo, impulsando su participación activa.

5.3.2.2 Satisfacción con resultados educativos.

Al respecto, algunos padres de familia manifiestan satisfacción de los logros de aprendizaje de sus hijos y fundamentalmente comparten sus avances por el hecho de que asisten a una escuela de educación básica regular, más aún

porque es una escuela de gestión pública, y aprecian que haya desarrollo de algunas competencias del currículo.

R... tiene buenos avances, la verdad ha mejorado mucho, está más concentrado y ya cuenta hasta el cinco. Si yo estoy muy satisfecho con la inclusión, el colegio es del estado y mi hijo está bastante bien e integrado (P32, p. 5).

Por otro lado, una minoría señala que los resultados no son favorables, los perciben lentos, e indican que hay muchos aspectos que cambiar y mejorar, considerando que hay un factor “maestro” que potenciar para la escuela inclusiva.

“El año pasado fue muy bajo, la profesora no tiene vocación, hay muchas cosas que cambiar” (P29, p. 2).

Al respecto, es necesario referir que los actores educativos de las IE inclusivas de educación básica regular participantes señalaron reiteradamente que requieren estrategias para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la obtención de logros de aprendizaje en los estudiantes con discapacidad incluidos.

Como se puede apreciar la participación de la familia es imperiosa en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, dando énfasis en el rol que cumple la familia como requisito fundamental para la calidad educativa; en ese sentido, es significativo hacer efectiva su participación en todo el proceso educativo (Calvo et al., 2016).

5.3.2.3 Relación con docentes y con IE.

En cuanto a las respuestas de los padres de familia respecto a la relación con los docentes y con la institución educativa, se puede mencionar la emitida por una minoría de padres de familia quienes señalaron que el trabajo del año pasado fue muy bajo y consideran que la profesora no tiene vocación, no

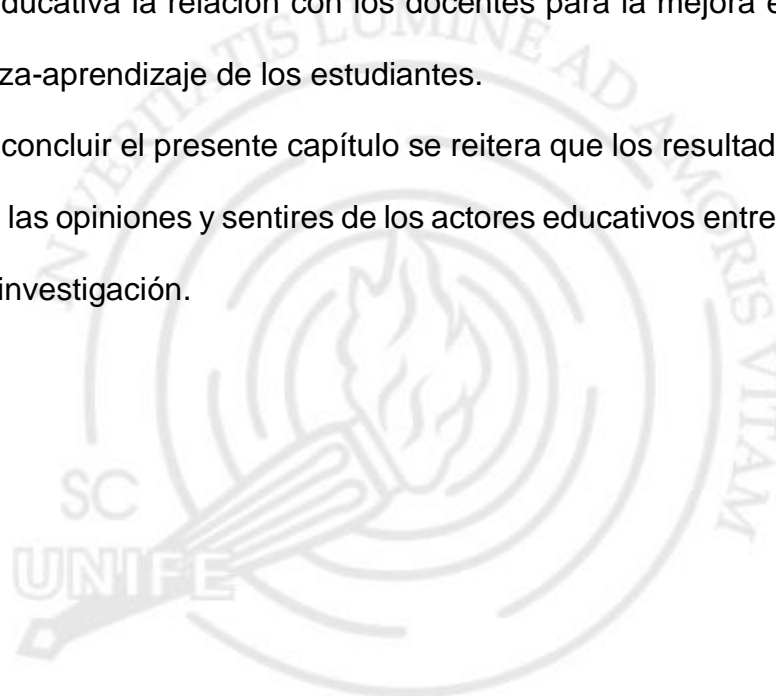
obstante, en el avance del año en curso están más satisfechos, e insisten en el soporte del servicio educativo con las terapias.

Por otro lado, otros padres indicaron que reciben orientaciones de la docente para apoyar el aprendizaje de su hijo, siendo su trabajo muy bueno y expresando su conformidad con el servicio educativo. Tal como lo señala:

“Bastante positivo, más avances” (p32, p. 5).

Por tanto, las respuestas de los padres de familia evidencian argumentos positivos y negativos, lo que podría vincularse a la necesidad de fortalecer en la institución educativa la relación con los docentes para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Para concluir el presente capítulo se reitera que los resultados señalados representan las opiniones y sentires de los actores educativos entrevistados para la presente investigación.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

En este capítulo se presentan las principales conclusiones que se han obtenido de los resultados del presente estudio, que sustentan la consecución de los objetivos planteados.

Respecto al primer objetivo de la investigación “analizar la organización institucional de las IE de educación básica regular del distrito de La Molina”, se puede señalar que las instituciones educativas participantes asumen y cumplen con la política educativa inclusiva de estudiantes con discapacidad, sin embargo, la mayoría de directivos y docentes expresan no contar con los PEI y de aquellos que sí cuentan con estos documentos de gestión, se encontró que no fueron elaborados en forma participativa. Por consiguiente, no se establecen las medidas específicas de atención a los estudiantes con discapacidad que les facilite la organización escolar, ni se cuenta con el marco axiológico del ideario que contemple los valores éticos para la promoción de la educación inclusiva.

Asimismo, se observan limitadas medidas específicas de atención educativa que faciliten la organización escolar para la respuesta a las necesidades educativas especiales, a pesar del compromiso de los directivos, docentes y padres de familia, lo que revela la necesidad del fomento del clima inclusivo mediante acciones de sensibilización en las instituciones educativas así como de las acciones de monitoreo para verificar el cumplimiento de las metas y objetivos de una educación inclusiva de calidad. En forma general, sobre el clima acogedor e infraestructura las instituciones educativas inclusivas del distrito de La Molina, presentan barreras en las condiciones de accesibilidad física y arquitectónica, que limitan el ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad en todas las actividades de la IE. Asimismo, más

allá de las barreras de acceso, se registran imprecisiones en los criterios de la asignación, permanencia de los docentes, distribución de aulas, la carga docente, así como la asistencia y rol de los cuidadores.

En ese mismo orden la mayoría de los directivos expresan la importancia y necesidad del apoyo del equipo SAANEE, y precisan la revisión del modelo de intervención con relación a los procedimientos, funciones, responsabilidades y fundamentalmente los horarios asignados a la IE por los integrantes del equipo SAANEE.

La mayoría de los directivos y docentes señalan que existe mayor disposición, compromiso y voluntad para las coordinaciones e intercambio de experiencias, aún no tengan la formación y preparación suficiente en la atención educativa de los estudiantes con discapacidad, concretándose en forma significativa en los docentes del nivel inicial y primaria, mas no así en los docentes del nivel secundaria.

Respecto al segundo objetivo de investigación “analizar la organización pedagógica en las instituciones educativas inclusivas de la educación básica regular del distrito de La Molina”, los directivos y docentes expresan la falta de criterios y orientaciones precisas, con respecto a las evaluaciones psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad incluidos, realizada por el equipo SAANEE, las mismas que están desactualizadas, no disponibles, o no se toman en cuenta, limitando la toma de decisiones de la respuesta educativa del estudiante incluido. A esta situación atribuyen las dificultades para realizar las adaptaciones en el marco del currículo, así como para los ajustes en las estrategias metodológicas, los recursos, materiales y la evaluación, las orientaciones que deben estar contenidos en el marco del informe

psicopedagógico y el plan educativo personalizado o POI, quedando por ello a la voluntad, compromiso, experiencia e interés del docente de aula.

Los actores educativos refieren que las instituciones educativas inclusivas de educación básica regular no disponen de materiales didácticos, tecnológicos, o materiales adaptados pese a tener matriculados estudiantes con discapacidad física e intelectual.

La mayoría de los directivos y docentes señalan que su formación docente no les permite brindar una respuesta adecuada, ya que no tienen capacitación y experiencia para la atención educativa inclusiva, constituyéndose en una barrera para responder a las características y necesidades educativas de los estudiantes incluidos. Asimismo, uno de los hallazgos de este estudio permite observar la mejor disposición de los docentes con menos de 15 años de experiencia para asumir la educación inclusiva, considerándolo como una oportunidad, un reto y una experiencia nueva. No obstante, una perspectiva contraria se aprecia en los directivos y docentes con más de 20 años que señalan las barreras que enfrentan ante la atención educativa inclusiva, planteando algunos una posición conservadora, al sugerir que permanezcan en centros de educación especial, como solía ser en el pasado.

En cuanto a la valoración sobre educación inclusiva los directivos, docentes y padres de familia evidencian discursos favorables hacia la inclusión educativa, considerándolas positivas fundamentalmente en el área social, y que ello armoniza con la gestión de la convivencia escolar, orientada a fortalecer las relaciones sociales y rechazar toda forma de discriminación. Sin embargo, está aún muy presente el modelo médico, afirmando además que la norma educativa no es suficiente, ya que en la práctica se sienten limitados, porque se requiere materiales, capacitación, apoyo y acompañamiento permanente.

Con relación al tercer objetivo de investigación de “analizar el acompañamiento y participación de los familiares y cuidadores en las instituciones educativas inclusivas de educación básica regular del distrito de La Molina”, los actores educativos consideran que el papel que cumplen los padres de familia en la mayoría de las instituciones educativas se orienta a la adquisición de materiales, equipamiento, pago del auxiliar del estudiante incluido, siendo limitada su participación en los procesos educativos.

Asimismo, se evidencia que los padres de familia han establecido redes familiares para el cuidado de sus hijos con discapacidad para garantizar su derecho a la educación; sin embargo, evidencian preocupación porque en el ámbito educativo se respete la diversidad, asimismo, denotan que carecen de los canales de información adecuada para la participación y la toma de decisiones en el proceso educativo inclusivo.

6.2 Recomendaciones

Para el Ministerio de Educación

- Establecer los lineamientos teóricos y prácticos con parámetros precisos para la organización institucional y pedagógica de los estudiantes con discapacidad incluidos en el sistema educativo.
- Realizar la revisión del modelo de apoyo y asesoramiento del SAANEE y establecer los criterios técnicos de su funcionamiento, dependencia y permanencia a fin de que contribuya a cumplir con su rol de soporte efectivo a la educación inclusiva.

Para la UGEL

- Formular estrategias formativas orientadas a mejorar la respuesta educativa para estudiantes con discapacidad incluidos en las instituciones educativas en su ámbito jurisdiccional.

Para las universidades y centros de formación docente

- Fomentar la formación del profesorado en materia de educación inclusiva, a nivel de pregrado y posgrado, como un tema transversal.
- Promover la investigación en temas de la educación inclusiva en las diferentes etapas del sistema educativo.



REFERENCIAS

- Acedo, C. (2011) Preparing teachers for inclusive education. *Prospects* 41, 301
<https://doi.org/10.1007/s1125-011-9198-2>
- Aguiar, G., Demothenes Y., y Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120-133.
- Andrés, M. y Sarto, M. (2009). Escuela inclusiva: Valores, Acogida y Convivencia. En M. Sarto y M. Venegas (Coords). *Aspectos claves de la Educación Inclusiva* (pp. 85-118). Salamanca, España: INICO.
- Angenscheidt y Navarrete (2017) *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva*. Ciencias Psicológicas, vol. 11, núm. 2. Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga.
- Arnaiz, Escarbajal y Caballero (2017) El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 10, Número 2, 195-210
- Arnaiz, P. y López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 41-56.
- Bautista, M., Turnbull, B., Saad, E., Vidal, A. (2016) La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular *Psicología Iberoamericana*, vol. 24, núm. 1, julio-diciembre, pp. 8-18 Universidad Iberoamericana, Ciudad de México Distrito Federal, México.
- Benítez, C. (2015) *Talleres de Sensibilización: De la mano y el corazón. Un camino hacia la inclusión educativa* (Tesis de Maestría en Educación) Tecnológico de Monterrey. Bogotá, Colombia.
<https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622466/02Claudia%20Milena%20Ben%c3%adtez%20Sep%c3%balveda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blanco, R. (2014a) Educación Inclusiva un Asunto de derechos y de Justicia Social. OREALC/UNESCO Santiago.
educacion.especial.sep.pdf.gob.mx/novedades/diciembre09/EIDJS.pdf
- Blanco, R. (2014b) Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. *Publicación. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords) Educación Inclusiva. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-35) Madrid OEI. Fundación MAPFRE
- Blanco, M. (2017). La evaluación al servicio del aprendizaje de todos... una evaluación inclusiva. *Boletín Redipe*, 6-(8), 57-62

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Bristol UK. Centro de Estudios en Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, Madrid: OEI-UHEM.
- Calvo, M.I., Verdugo, M.A. y Amor, A. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Campa, R. (2017). *Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuestas de mejora en la Educación Primaria del Estado de Sonora*. TESIS Para obtener el grado de: Doctora en Ciencias Sociales. Sonora. México.
- Casanova, M. (2002). La atención a la diversidad y la calidad educativa EduPsykhé: *Revista de psicología y psicopedagogía*, 1(2), 203-224.
- Casanova, M. (2016). Diseño curricular para la educación inclusiva. En el libro: Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de "Inclusión" escolar, publicado por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. <http://www.vocesdelaeducacion.com.mx/wp-content/uploads/2016/02/Voces-de-la-inclusión.pdf>
- Casanova, M. y Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de educación inclusiva*. 9(2), 264-275.
- CBM y el Consorcio por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2015). *Diagnóstico de la situación de las políticas sobre Accesibilidad, Salud y Educación para Personas con Discapacidad en el Perú*. Lima: Paz y Esperanza.
- Congreso Constituyente Democrático (1993) Constitución Política del Perú Diario oficial El Peruano.
- Congreso de la República (2003). *Ley General de Educación N° 28044*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf.
- Congreso de la República del Perú. (2012). *Ley General de la Persona con Discapacidad. Ley N° 29973*, Diario Oficial El Peruano, 24 de diciembre.
- Congreso de la Republica del Perú (2018). *Ley N° 30797 Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la Ley 28044, Ley General de Educación*. Lima: Autor.

- Consejo Nacional de Educación (2013). *La Década de la Educación Inclusiva 2003-2012 para niños con discapacidad*. Lima: Autor.
- Consejo Nacional de Educación (2015) *Políticas de Educación Inclusiva*. CNE Opina, (39). Lima.
- Consejo Nacional de Educación (2017). *Aportes para el desarrollo de la política nacional de educación inclusiva*. CNE Opina, 7 (43), 1-11.
- Consejo Nacional de Educación (2017). Calidad de la educación inclusiva. 2017. Recuperado de: <https://goo.gl/ceLG8N>
- Cortés, G. (1997). Confiabilidad y Validez en estudios Cualitativos. *Nueva época*, 1 (1), 77-82.
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M. y Felipe, C (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Lima: Grade.
- Crisol, E., Martínez, J.y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 8 (3), 254-270.
- Cruz, R., Iturbide, P. y Santana, E. (2017). Implicaciones de la Inclusión de alumnos con discapacidad en la práctica educativa. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. San Luis de Potosí. México.
- Defensoría del Pueblo (2007). Informe Defensorial N°127. *Educación Inclusiva: Educación para Todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares*. Lima: Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad.
- Defensoría del Pueblo (2011). Informe Defensorial N°155: *Los Niños con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas de nivel primaria*. Lima: Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad,
- Defensoría del Pueblo (2016). Taller sobre la Calidad de la Educación Inclusiva para las Personas con Discapacidad. Octubre. Arequipa:Autor.
- Defensoría del Pueblo (2019) Informe Defensorial N.º 183 *El Derecho a la Educación Inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. Lima: Programa de Defensa y Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Díaz, J. (2019). Discapacidad en el Perú: Un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24 (85), 243-263.
- Dueñas, M.L. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2),358- 366.

- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 187-210.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>.
- Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. España. Narcea, S.A. Ediciones.
- Echeita, G. (2011). *Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria*. En VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. España.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327), 31-48.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). *Obstáculos a la Inclusión: Cuestionando Concepciones y prácticas sobre la Evaluación Psicopedagógica*. Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación (41). Recuperado de <http://www.ambitsaaf.cat> ISSN: 2339-7454.
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C., y Martos, F. (2019). *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar*. (2ª ed.). Programa Red para la Educación Inclusiva. Madrid: Plena inclusión.
- Echeverry, S., Ramos, J., Uribe, J. (2016) *Currículo Flexible Emergente: Como Posibilidad Educativa Incluyente*. Tesis de Maestría en educación. Universidad Católica de Manizales. Colombia.
- Elizondo, C. (2016). *Guía para elaborar un Proyecto Educativo de Centro inclusivo*. Zaragoza, España. Recuperado de https://issuu.com/coralelizondo/docs/pec_enfoque_inclusivo._coral_elizond
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105.
<https://doi.org/10.35362/rie550526>.
- Fiabane, F., Letelier, y Tchimino, M. (2014) Guía metodológica para la construcción participativa del proyecto educativo institucional. Santiago de Chile. En biblioteca.clacso.edu.ar.
- Gallegos, M. (2017). Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas. Caso Ecuador. ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 12, núm. 1. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.

- García, M. (2016). *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- García, F. y Delgado, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *En Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 10(1), 103-116.
- Grau, C. y Fernández, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46(3extra), 1-16.
- Giné C. (1996). *La Evaluación Psicopedagógica: Un modelo Interactivo y centrado en el currículo*. Ponencia en Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial, Ministerio de Educación, Chile. Viña del Mar, 21 al 23 de agosto de 1996.
- Gobierno Vasco (2012). Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva. 2012-2016. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación: Vitoria-Gasteiz
- Gómez- Hurtado, I. (2011). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas el desarrollo de una escuela para todos* (Tesis doctoral. Universidad de Huelva, España). Recuperado de <https://www.rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435>.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educacional*, 51 (2), 21-45.
- González, T (2010). Evaluación Inclusiva y Calidad Educativa: Concreciones Conceptuales y Metodológicas. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 1(3).
- Gonzales, E. (2019). *Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla*. (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía de la Infancia) Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.
- González-Rojas, y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hermoza, S (2013) Centro Inclusivo para personas con discapacidad mental. (Tesis título profesional). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú.

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014), *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). Bogotá: Mc Graw Hill.
- INEI (2012). *Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad*. Lima: Autor
- INEI (2017). *Impacto de la situación de discapacidad en la composición y en el costo final de la canasta básica de consumo familiar*. Lima
- Inocente, A (2015). *El proceso de adaptación curricular en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones públicas del nivel primar la UGEL N° 06*. (Tesis de Magister inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Jacinto, P. (2019). *Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas en las Instituciones Educativas del Nivel Secundario en el Distrito de Pariñas - Piura 2017*(Tesis de Doctorado en Educación). Universidad César Vallejo, Lima, Perú
- León, M. J. (2012). *Educación Inclusiva: Evaluación e Intervención Didáctica para la Diversidad*. España: Síntesis, S.A.
- León, M. J. (2011). "Situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado en España", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 125, núm. 1, pp. 145-163.
- López-Cobo, I. & González, I. (2012). Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la eficacia escolar. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (2), 9-23.
- López-Vélez, A. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Marchesi, A.; Hernández, L. (2019) Cinco Dimensiones Claves para avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* noviembre 2019 – abril 2020 / Volumen 13 / Número 2. Santiago de Chile, Chile.
- Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. A. Marchesi, R, Blanco y L. Hernández (Coords). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. (pp37-46). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos por la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Martínez, M. (2018). Rol del profesional de apoyo a la escuela inclusiva: Acciones desde una visión sistémica. Constructo por parte de la Organización Psicoeducativa Taeho en el marco del proyecto "Escuela de Brazos Abiertos" *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ)*. 24(2)169-186.

- Medina, M. (2017). *La Educación Inclusiva como mecanismo de garantía de la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación de las personas con Discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas.* (Tesis Doctoral, Universidad de Jaén, España).
Recuperado de <http://ruja.ujaen.es/jspui/handle/10953/896>
- Ministerio de Educación (2003). *Decreto Supremo N°026-2003-ED. Disponen que el ministerio lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de acciones sobre educación inclusiva en el marco de una "Década de la Educación Inclusiva 2003-2012"* Lima: Autor.
- Ministerio de Educación (2012). *Reglamento de la Ley 28044, Ley General de Educación. Decreto Supremo N°011-2012-ED.* Lima: Autor.
- Ministerio de Educación (2016a) *Resolución Ministerial N.º 281-2016-MINEDU Aprueban el Currículo Nacional de la Educación Básica.* Lima, Perú.
- Ministerio de Educación. (2016b) *Anexo N°02 del Programa presupuestal 106 inclusión educativa de niños, niñas, jóvenes con discapacidad a la Educación Básica y Técnico Productiva.* Lima: Autor.
- Ministerio de Educación (2016c). *El Impulso de una carrera: política de revalorización docente en el Perú.* Lima: Autor.
- Ministerio de Educación (2016d). *Guía para formular e implementar el Proyecto Educativo Institucional PEI. (Documento de Trabajo).* Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2018). *Decreto Supremo N°004-2018-MINEDU que aprueba los "Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes".* Lima: Autor
- Ministerio de Educación. (2019a). *Resolución Viceministerial N°011-2019-MINEDU. Aprobar la Norma Técnica denominada "Norma que regula los instrumentos de gestión de las Instituciones Educativas y Programas de Educación Básica".* Lima: Autor.
- Ministerio de Educación (2019b). *Resolución Viceministerial N.º 024-2019-MINEDU - Aprueban la Norma Técnica «Orientaciones para la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica»* Lima: Autor.
- Ministerio de Educación (2019c). *Resolución Viceministerial N.º 025-2019-MINEDU - Aprueban la Norma Técnica «Disposiciones que orientan el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones y programas educativos de la Educación Básica» y modifican la Norma Técnica «Norma que regula la matrícula escolar y traslado en las instituciones educativas y programas de educación básica».* Lima: Autor.
- Ministerio de Educación (2020) *Resolución Viceministerial N.º 00094-2020-MINEDU Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la educación básica.* Lima: Autor.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1996). *La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos*. España. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Ed. Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación de Buenos Aires (2009). *El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva*. Recuperado de [https:// studylib.es/doc/7343937](https://studylib.es/doc/7343937)
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2018). Decreto Supremo N°002-2018-JUS Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-202. Lima: Autor.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables- MIMP y Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad-CONADIS (2018) *Compendio de Normas en Discapacidad. Promoviendo una sociedad inclusiva y sin barreras*. Lima- Perú
- Molina, G. (2018) Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. 5(1), 86-104.
- Navarro, D. (2016) La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 2(4). Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4234>
- OREALC/UNESCO, RIINEE (2018) Estado del arte de los servicios de apoyo para estudiantes en situación de discapacidad residentes en países miembros de la RIINEE. Santiago de Chile, Chile.
- Organización de las Naciones Unidas (2019), Personas con discapacidad. Organización de las Naciones Unidas Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. Recuperado de: <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/algunos-datos-sobre-las-personas-con-discapacidad.html>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. www.un.org/spanish/disabilities/convention/convention.htm.
- Organización de las Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Recuperado de [https://www.ohchr.org/Documents/profession allInterest /Cescr.SP.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/profession%20allInterest/Cescr.SP.pdf).
- Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Ginebra, Suiza.

- Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial (2011) Resumen Informe Mundial sobre la Discapacidad. Ginebra, Suiza.
- Ortega, C., Romero, M. y Cota, J, (2019) La Percepción Docente acerca de la Educación Inclusiva. CONISEN, México.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1),118-124
- Palacios, A., y Bariffi. F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de Derechos Humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid. Ediciones Cinca.
- Palacios, A. (2008). El Modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid. Ediciones CINCA.
- Parilla, A (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327) 11-30.
- Pegalajar, M. del C. y Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.
- Restrepo, E. (2016). etnografía: alcances, técnicas y éticas. Bogotá: Envión editores.
- Rodríguez, F. (2012). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la Comuna de Tomé*. (Tesis de Maestría, Universidad Del Bio Bío, Chile).
Recuperado: http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2135/1/Rodriguez_Rojas_Felipe.pdf.
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2016). Educación inclusiva: Perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España. *Revista de Ciencias Sociales*, 22(3), 22-34.
- Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115-133.
- Sáenz, A (2014) Muestreo y Selección de Fuentes de información. En C. Calderón y otros. Curso de Introducción a la investigación cualitativa. España: Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria (semFYC) Fundació Dr. Robert. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sáenz, M. y Chocarro, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 789-809. Recuperado en 16 de diciembre de 2020, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300789&lng=es&tlng=es.

- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Ultima década*, 22(41), 153-178. Santiago. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>.
- Secretaria de Educación de Medellín (2015). *Orientaciones Básicas para la incorporación del enfoque de Educación Inclusiva en la gestión escolar*. Recuperado de <https://www.Medellin.edu.co>doc>herramienta-integrada>437-o>.
- Secretaria de Educación Pública (2012). *Educación Inclusiva y recursos para la enseñanza. Estrategias específicas y diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad*. México: Dirección de Educación Especial.
- Secretaria Técnica de la Presidencia del Consejo de Ministros (2002). *El Acuerdo Nacional*. Lima: Autor.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Simón, C., Giné, C., Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Simón, C. y Barrios, A. (2017). Las familias en el corazón de la educación Inclusiva. *Aula abierta*. 48(1) 51-58.
- Tamarit, J. (2016). *Los procesos de transformación en las instituciones educativas*. Jornadas XI y XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. UNESCO. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España.
- Torres, J. A. & Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 177-200. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- Torres, R. (2011). Las 4 A como criterios para identificar "buenas prácticas" en educación. *OTRA EDUCACION*. Recuperado de <https://otra-educacion.blogspot.com/@rosamariatorre>.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* Recuperado www.unesco.org/education/pdf/JOMTIEN.pdf.
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España.

- UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar. Foro Mundial sobre la Educación, para Todos. París: Autor
- UNESCO, Ministerio de Educación, DANIDA (2001) Hacia una escuela inclusiva. La experiencia peruana 1993-2000. Lima: Representación de la UNESCO en Perú.
- UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2008). “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Conferencia internacional de educación. 48° reunión Ginebra, Suiza 25-28 de noviembre del 2008. Informe Final. Recuperado de www.ibe.unesco.org/fileadmin/user../ICE_FINAL_REPORT_spa.pdf.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Autor.
- UNESCO, MINEDU (2011). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Lima: Representación de la UNESCO en Perú
- UNESCO OREALC (2013). Análisis del clima escolar ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y El Caribe? Santiago: LLECE.
- UNICEF (2018). *Guía para la Mejora del Clima Escolar en los Centros Educativos*. Madrid: UNICEF Comité Español. <https://www.researchgate.net/publication/336532786>
- Valencia, L. (2017). Análisis de los conocimientos que tienen los docentes sobre inclusión educativa en las instituciones fiscales de la parroquia urbana Atacames. (Tesis en Licenciatura. Pontificia Universidad Católica de Ecuador). Recuperado: <https://repositorio.pucese.edu.ec/123456789/1413>
- Valladares, A., Betancourt, M., y Norambuena, M. (2016). *Currículum e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en América Latina*. XI y XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. UNESCO. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid, España.
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109.
- Yadarola, M. E. (2016) Educación inclusiva como parte de un proyecto inclusivo de vida. *IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down. Salamanca*.

APÉNDICES

- A. GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA - DIRECTIVOS
- B. GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA - DOCENTES
- C. GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA - PADRES DE FAMILIA
- D. DECLARACIÓN JURADA # 1
- E. DECLARACIÓN JURADA # 2
- F. DECLARACIÓN JURADA # 3
- G. REPORTE CITAS ATLAS TI



APÉNDICE A

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA - DIRECTIVOS

1.1. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	
1. ¿El PEI asume la inclusión de estudiantes con discapacidad?	
2. ¿Qué criterios organizativos de la IE fortalecen la propuesta inclusiva de estudiantes con discapacidad?	
3. ¿El ideario orienta los valores institucionales para aprender a vivir con la diferencia? ¿Cómo?	
4. ¿Cómo la IE enfrenta las barreras al aprendizaje y la participación para que sean accesibles para todos?	
5. ¿De qué manera los profesionales realizan un trabajo colaborativo?	
6. ¿Cómo participan los padres de familia en la toma de decisiones en el proceso de enseñanza – aprendizaje de todos los estudiantes?	
Proyecto curricular institucional	
1. ¿Qué criterios se han establecido para el proceso de diversificación curricular en la IE?	
2. ¿Cómo han priorizado los enfoques transversales considerando la inclusión de estudiantes con discapacidad?	
3. ¿Cómo se planifica la enseñanza teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes?	
4. ¿Qué estrategias metodológicas aplican para los estudiantes incluidos con discapacidad?	
5. ¿Qué criterios generales se han establecido para evaluación y promoción de los estudiantes con discapacidad incluidos en la IE.	
Clima del aula	
1. ¿Qué medidas se implementan para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la IE?	
2. ¿Qué expectativas tiene sobre el aprendizaje del estudiante incluido?	
3. ¿Qué pautas se han establecido para disminuir o evitar las prácticas discriminatorias en la IE?	
4. ¿Cómo crea lazos de convivencia y respeto para que los estudiantes valoren las diferencias en la IE?	
5. ¿Cómo fortalece el aprendizaje cooperativo la IE?	
6. ¿Qué ha significado trabajar con estudiantes con discapacidad en la IE?	
II. ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA	
1.2. Práctica pedagógica	
1. ¿Qué información tiene sobre la evaluación psicopedagógica?	
2. ¿Cuáles son las ventajas de la evaluación psicopedagógica para la intervención del estudiante con discapacidad?	
3. ¿Cómo participa en la toma de decisiones para la respuesta educativa de los estudiantes con discapacidad?	
4. ¿Cómo organizan a los estudiantes con discapacidad en la IE?	
5. ¿Qué orientaciones reciben para realizar a las adaptaciones curriculares y que tipo se han implementado en la IE?	

6. ¿Qué orientaciones reciben sobre estrategias metodológicas ante las dificultades de los estudiantes en el proceso E-A?	
7. ¿Qué criterios se han establecido para adecuar los recursos y materiales para los estudiantes incluidos con discapacidad?	
8 ¿Cómo se han adaptado las pruebas de evaluación para los estudiantes con discapacidad?	
9. ¿Qué tipos y formas de evaluación utilizan con los estudiantes con discapacidad en la IE?	
10. ¿Cómo valora el apoyo del equipo SAANEE??	
III. MATERIALES Y RECURSOS ESPECÍFICOS	
1. ¿Cómo han previsto los materiales específicos en relación de las necesidades especiales de la discapacidad que atiende?	
2¿Cómo asegura suficientes materiales y recursos adaptados para responder a la discapacidad en la IE?	
3.¿Cómo garantiza el apoyo para adaptar los materiales y recursos para los estudiantes incluidos en la IE?	
4 ¿Cómo asegura la disposición de los recursos audiovisuales y herramientas tecnológicas en la IE?	
5¿Con qué otros recursos o apoyos complementarios cuenta la IE para la inclusión de estudiantes con discapacidad?	
IV. FORMACIÓN INICIAL Y EXPERIENCIA DOCENTE	
1¿Dónde realizó su formación inicial docente y cuál es su especialidad?	
2. ¿Cuál es su experiencia laboral?	
3. ¿En los últimos tres años ha recibido capacitación o formación relacionada a la educación inclusiva. ? Mencione:	
4. ¿Ha logrado participar en los concursos de buenas prácticas en educación inclusiva? Si lo hizo ¿qué lo motivó?	
5. ¿Cuál es la ganancia como profesional frente a la práctica pedagógica inclusiva?	
6. ¿Considera que en su IE se está institucionalizando el enfoque inclusivo? ¿Cómo?	
7. ¿Cuáles son las acciones de mejora que realiza la escuela para atender el enfoque inclusivo'?	
8. ¿Cómo valora el trabajo de su escuela en la atención a estudiantes con discapacidad?	

APÉNDICE B

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA - DOCENTES

Objetivo General. Describir la respuesta educativa para los estudiantes con discapacidad incluidos en las IE de Educación Básica Regular del distrito de La Molina -UGEL 06.	
I: ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL	
1.1. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	
1. Cómo el PEI asume la inclusión de estudiantes con discapacidad?	
2. Qué criterios organizativos de la IE fortalecen la propuesta inclusiva de estudiantes con discapacidad	
3. ¿El ideario orienta los valores institucionales para aprender a vivir con la diferencia? ¿Cómo?	
4. ¿Cómo la IE enfrenta las barreras al aprendizaje y la participación para que sean accesibles para todos?	
5. ¿De qué manera los profesionales realizan un trabajo colaborativo?	
6. ¿Cómo participan los padres de familia en la toma de decisiones en el proceso de enseñanza – aprendizaje de todas y todos los estudiantes?	
Proyecto curricular institucional	
¿Qué criterios se han establecido para el proceso de diversificación curricular del centro?	
¿Cómo han priorizado los enfoques transversales considerando la inclusión de estudiantes con discapacidad?	
¿Cómo se planifica la enseñanza teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes?	
¿Qué estrategias metodológicas se han establecido para los estudiantes incluidos con discapacidad?	
¿Qué criterios generales se han establecido para evaluación y promoción de los estudiantes con discapacidad incluidos?	
Clima del aula	
1. ¿Qué medidas se implementan para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula?	
2. ¿Qué expectativas tiene sobre el aprendizaje del estudiante incluido?	
3. ¿Qué pautas se han establecido para disminuir o evitar las prácticas discriminatorias de los estudiantes?	
4. ¿Cómo crea lazos de convivencia y respeto para que los estudiantes valoren las diferencias en el aula?	
5. ¿Cómo fortalece el aprendizaje cooperativo en el aula?	
6. ¿Qué ha significado trabajar con estudiantes con discapacidad en el aula?	
II. ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA	
Práctica pedagógica	
1. ¿Qué información tiene sobre la evaluación psicopedagógica?	

2. ¿Cuáles son las ventajas de la evaluación psicopedagógica como punto de partida para la intervención del estudiante con discapacidad y contexto?	
3. ¿Cómo participa en la toma de decisiones para la respuesta educativa de los estudiantes con discapacidad?	
4. ¿Cómo organiza a los estudiantes en clase, de qué forma?	
5. ¿Qué orientaciones recibe para realizar a las adaptaciones curriculares y que tipo de adaptaciones han implementado en la IE?	
6. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza ante las dificultades de los estudiantes en el proceso enseñanza y el aprendizaje?	
7. ¿Qué criterios ha establecido para adecuar los recursos y materiales para los estudiantes incluidos con discapacidad?	
8. ¿Cómo se han adaptado las pruebas de evaluación para los estudiantes con discapacidad?	
9. ¿Qué tipos y formas de evaluación utiliza con los estudiantes con discapacidad en el aula?	
10. ¿Cómo valora el apoyo del equipo SAANEE??	
III MATERIALES Y RECURSOS ESPECIFICOS	
1. ¿Cómo han previsto los materiales específicos en relación de las necesidades específicas de la discapacidad que atiende?	
2. ¿Cómo aseguran suficientes materiales y recursos adaptados para responder a la discapacidad en el aula?	
3. ¿Cómo garantizan el apoyo para adaptar los materiales y recursos para los estudiantes incluidos?	
4. ¿Cómo aseguran la disposición de los recursos audiovisuales y herramientas tecnológicas en el aula?	
5. ¿Con qué otros recursos o apoyos complementarios cuentan para la inclusión de estudiantes con discapacidad?	
IV FORMACIÓN INICIAL Y EXPERIENCIA DOCENTE	
1. ¿Dónde realizó su formación inicial docente y cuál es su especialidad?	
2. ¿Cuál es su experiencia laboral?	
3. ¿En los últimos tres años ha recibido capacitación, o formación relacionada a la educación inclusiva? Mencione:	
4. ¿Ha logrado participar en los concursos de buenas prácticas en educación inclusiva. Si lo hizo ¿qué lo motivó?	
5. ¿Cómo valora la ganancia como profesional frente a la práctica pedagógica inclusiva?	
6. ¿Considera que se viene institucionalizando en su IE el enfoque inclusivo? ¿Cómo?	
7. ¿Qué retos tendría usted si le asignan estudiantes con discapacidad para el siguiente año escolar?	
8. ¿Cómo valora las acciones de mejora que realiza la escuela para atender el enfoque inclusivo?	

APÉNDICE C

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA - PADRES DE FAMILIA

Fecha: _____

Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistador: _____ Entrevistado _____

Introducción

Para la obtención del título de Doctor en Educación en la Universidad Femenina Sagrado Corazón, la Profesora Dora Eva Villanueva Aspíllaga, está realizando una investigación en las instituciones educativas inclusivas del distrito de La Molina, para ello se ha elaborado esta guía de entrevista para padres de familia.

Característica de la entrevista

Anónimo y confidencial, por lo que pedimos su valiosa colaboración

Nivel y Grado que cursa su hijo (a) en la IE inclusiva

Inicial

Primaria

Secundaria

Sección:

Grado.....

Año.....

Preguntas
1. La información que se le brindo para matricular a su hijo (a) en esta IE fue pertinente.
2. Lo mantienen informado sobre los progresos escolares de su hijo (a)
3. ¿Que tan satisfecho se siente de la inclusión educativa de su hijo (a)?
4. Se le da la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la IE.
5. Cree que dispone de oportunidades para apoyar en actividades en el aula.
6. Recibe orientaciones para apoyar el aprendizaje de su hijo o su hija en casa.
7. Siente que su hijo o hija registra logros de aprendizaje en la IE. ¿Por qué?
8. Piensa que los maestros atienden adecuadamente a todos los estudiantes del aula.
9. Considera que la IE cuenta con el soporte adecuado del equipo de apoyo y Orientación – SAANEE. para los procesos de enseñanza-aprendizaje
10. ¿Qué barreras considera que existen en el proceso de inclusión educativa en la IE?
11. ¿Qué le gustaría cambiar en el proceso de inclusión educativa en la IE??
12 Considera favorable la política educativa inclusiva para estudiantes con discapacidad.
13. Tiene alguna consulta o algo que quiera agregar

APÉNDICE D

DECLARACION JURADA # 1

Yo, Dora Eva Villanueva Aspillaga de Alfaro, de Nacionalidad peruana, identificado con DNI N° 10492115, ex alumna del programa de Doctorado en Educación, con código de alumna 8919014.

DECLARO BAJO JURAMENTO:

Que, se ha cumplido con obtener el permiso de la institución para aplicar los instrumentos de la investigación a mi cargo.

Me afirmo y me ratifico en lo expresado en señal de lo cual firmo el presente documento a los 30 días del mes de abril del 2021.



Firma de la tesista



Firma del Asesor

APÉNDICE E

DECLARACION JURADA # 2

Yo, Dora Eva Villanueva Aspillaga de Alfaro, de Nacionalidad peruana, identificado con DNI N° 10492115, ex alumna del programa de Doctorado en Educación, con código de alumna 8919014.

DECLARO BAJO JURAMENTO:

Que se cumplió con el consentimiento informado de todos los que dieron respuesta a los instrumentos aplicados en la investigación a mi cargo.

Me afirmo y me ratifico en lo expresado en señal de lo cual firmo el presente documento a los 30 días del mes de abril del 2021.



Firma de la tesista



Firma del Asesor

APÉNDICE F

DECLARACION JURADA # 3

Yo, Dora Eva Villanueva Aspillaga de Alfaro, de Nacionalidad peruana, identificado con DNI N° 10492115, ex alumna del programa de Doctorado en Educación, con código de alumna 8919014.

DECLARO BAJO JURAMENTO:

Que se cumplió con los especialistas para la validación de los instrumentos de la investigación a mi cargo.

Me afirmo y me ratifico en lo expresado en señal de lo cual firmo el presente documento a los 30 días del mes de abril del 2021.



Firma de la tesista



Firma del Asesor

APÉNDICE G

REPORTE CITAS ATLAS TI.

Reporte: 105 cita(s) para 3 códigos

1. ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

1.2. ELABORACIÓN Y MONITOREO DEL PEI

UH: Entrevistas a actores

File: [G:\Mi unidad\Codificación Dora\Entrevistas a actores. hpr7]

Edited by:

Date/Time: 2019-08-27 01:57:50

Modo: contenido de cita, memos e hipervínculos

Cita-filtro: Todos

CÓDIGOS:

A) Participación de agentes educativos - PEI

B) Monitoreo del PEI durante el año

C) Ideario institucional inclusivo - PEI

**P 1: Directiva 1_ Escuela 2.docx - 1:2 [Nosotros estamos en la constru..] (8:8)
(Super)**

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

Nosotros estamos en la construcción de un nuevo PEI con un enfoque por procesos y dentro de este diagnóstico hay un aspecto que evalúa básicamente a niños con extra edad, no enfoca claramente el tema de la inclusividad, pero bueno nosotros si vamos a considerar porque estamos en proceso de construcción el tema de la inclusividad porque nuestro colegio es inclusivo.

**P 1: Directiva 1_ Escuela 2.docx - 1:6 [Así como la redacción, todavía..] (13:13)
(Super)**

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

Así como la redacción, todavía no, porque estamos en construcción de este PEI, pero estamos utilizando mucho este lenguaje hasta en las normas de convivencia el respeto a las diferencias, trabajamos mucho eso en las normas de convivencia en las aulas.

**P 1: Directiva 1_ Escuela 2.docx - 1:14 [¿Qué criterios se han estable..] (22:23)
(Super)**

Códigos: [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

1 ¿Qué criterios se han establecido para el proceso de diversificación curricular en la IE?

Este detalle que lo conoce está trabajando más con la subdirectora en la parte en el proceso de la planificación curricular.

P 1: Directiva 1_ Escuela 2.docx - 1:16 [En las normas de convivencia e..] (26:27) (Super)

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI] [Medidas para inclusión en el aula - Familia: 2. Organización pedagógica: Clima en el aula]

No memos

En las normas de convivencia están considerados en los enfoques transversales Se trabajan en las sesiones diarias.

Trabajan los siete enfoques considerando inclusión, no sólo discapacidad, género, raza, interculturalidad.

P 1: Directiva 1_ Escuela 2.docx - 1:17 [Esto está siendo trabajado dir..] (29:29) (Super)

Códigos: [Monitoreo del PEI durante el año - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

Esto está siendo trabajado directamente con la subdirectora y la especialista del SAANEE, básicamente con el niño de primer grado Si viene el SAANEE, viene hacer la planificación, adaptación, hace acompañamiento en aula (Vilma Moya).

P 1: Directiva 1_ Escuela 2.docx - 1:31 [5. ¿Cómo fortalece el aprendiz..] (47:48) (Super)

Códigos: [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

5. ¿Cómo fortalece el aprendizaje cooperativo en la IE?

El trabajo aquí se está dando mucho énfasis al trabajo colegiado, en todas las etapas de planificación en todos los sentidos y se da en el caso primaria en el caso de secundaria los espacios están de trabajo cooperativo entre los docentes no solo relacionado a este tema sino en todos los aspectos.

**P 1: Directiva 1_Escuela 2.docx - 1:33 [¿Cómo participa en la toma de ..] (57:58)
(Super)**

Códigos: [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

¿Cómo participa en la toma de decisiones para la respuesta educativa de los estudiantes con discapacidad?

Intervienen la subdirectora con el SAANEE, la docente de aula y el padre de familia.

**P 1: Directiva 1_Escuela 2.docx - 1:53 [¿Considera que en su IE se es..] (97:98)
(Super)**

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

**6¿Considera que en su IE se está institucionalizando el enfoque inclusivo.
¿Cómo?**

No, estamos comenzando recién

a los estudiantes una formación integral.

**P 4: Directiva 1_Escuela 1.docx - 4:1 [¿El PEI asume la inclusión de..] (8:10)
(Super)**

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI] [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

¿El PEI asume la inclusión de estudiantes con discapacidad?

No, lo trabajamos, pero necesita actualizarlo, hace dos años que lo hicimos, pero hay

**P 6: Directiva 1_Escuela 5.docx - 6:3 [Está en proceso de discusión e..] (14:14)
(Super)**

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI] [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

Está en proceso de discusión el nuevo documento para elaborar las normas de convivencia, estamos haciendo talleres con docentes, padres de familia, estudiantes, ya estamos terminando de elaborar el reglamento interno para las normas de convivencia

**P 6: Directiva 1_Escuela 5.docx - 6:7 [El trabajo se ha realizado en ..] (25:27)
(Super)**

Códigos: [Adaptaciones curriculares - Familia: 2. Organización pedagógica: Flexibilidad curricular] [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

El trabajo se ha realizado en dos fases.

El trabajo con el Diseño Curricular Nacional que es netamente para los estudiantes para la programación.

Luego el trabajo con la profesora itinerante del CEBE para adaptar la programación para los niños inclusivos.

P 7: Directiva 1_Escuela 6.docx - 7:21 [No este año nulo, cero, no se ..] (56:56) (Super)

Códigos: [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI] [Valoración y referencia sobre alcance SAANEE - Familia: 3. Materiales y recursos: Infraestructura inclusiva y personal]
No memos

No este año nulo, cero, no se ha sentido la presencia del personal del SAANEE.

P 8: Directiva 1_Escuela 7.docx - 8:1 [Si en el proyecto educativo in..] (7:7) (Super)

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

Si en el proyecto educativo institucional si esta enunciado y si están considerados las actividades de inclusividad.

P 8: Directiva 1_Escuela 7.docx - 8:3 [Si el de la equidad, tratar de..] (11:11) (Super)

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

Si el de la equidad, tratar de acuerdo a su necesidad especial y atenderlos con acciones que lo ayuden más que a los otros.

3. ¿Cómo participa en la toma de decisiones para la respuesta educativa de los estudiantes con discapacidad?

No.

P10: Directiva 1_Escuela 9.docx - 10:2 [La dirección está en encargatu..] (8:8) (Super)

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

La dirección está en encargatura por tres años, hasta el momento no se ha realizado la revisión y se que se está incluyendo el término inclusivo, antes no figuraba.

P10: Directiva 1_Escuela 9.docx - 10:5 [Ahora en proceso de renovación.] (12:12) (Super)

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

Ahora en proceso de renovación del PEI y si se tiene que incluir.

**P10: Directiva 1_Escuela 9.docx - 10:10 [Se han trabajado todos dentro ..] (26:26)
(Super)**

Códigos: [Adaptaciones curriculares - Familia: 2. Organización pedagógica: Flexibilidad curricular] [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

Se han trabajado todos dentro de la planificación anual y las sesiones.

**P11: Docente 1_Escuela 1.docx - 11:12 [El PEI asume la inclusión, tú .] (24:25)
(Super)**

Códigos: [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

El PEI asume la inclusión, tú me dices que sí, más o menos me puede describir en que lo has visto, en los documentos normativos

Lo que pasa es que nosotros al finalizar el año como que hacemos una revisión de cada uno de los instrumentos para poder trabajar el próximo año, como es el PEI, el reglamento, entonces, lo que hacemos acá es la directora nos organiza por grupos, que grupo trabaja el PEI, que grupo el reglamento y así. No... Entonces en una de las lecturas quizás yo lo he escuchado no es que yo lo haya manejado directamente La elaboración la hacemos a nivel institucional, pero luego para las mejoras que se puedan tener igual lo hacemos a nivel de conjunto, pero luego la directora pone en grupos para que esos documentos pueden ser revisados.

**P11: Docente 1_Escuela 1.docx - 11:18 [yo veo que ahorita, por ejemplo.] (34:35)
(Super)**

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

yo veo que ahorita por ejemplo están viendo los derechos de los niños, pero ese es como un tema de un eje específico por la fecha ,pero como institución escolar la mayoría de las escuelas tienen el ideario ejemplo basado en la persona, que se yo, respeto , fraternidad ..

No, Claro eso si Manejamos respeto, la responsabilidad, el otro valor es la solidaridad, la honestidad

P11: Docente 1_ Escuela 1.docx - 11:23 [Usted no tiene un trabajo más ..] (49:53) (Super)

Códigos: [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

Usted no tiene un trabajo más colaborativo más interactivo

NO

Bueno no, por ejemplo, yo mis actividades de mi aula yo la tengo que hacer

No están trabajando una metodología colaborativa donde los chicos o las mismas maestras se apoyan, te recomiendan, cada uno tiene su espacio,

NO, no porque

P11: Docente 1_ Escuela 1.docx - 11:41 [¿Cómo participa en la toma de ..] (100:115) (Super)

Códigos: [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

(24:24) (Super)

Códigos: [Adaptaciones curriculares - Familia: 2. Organización pedagógica: Flexibilidad curricular] [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

Hiper-vínculos:

19:10 Se ha trabajado este año con e.. <continued by>

[Contenido para cita vinculada "19:10"]

Se ha trabajado este año con el Diseño Curricular Nacional 2017, es un poco complicado e incluir y trabajar de manera conjunta, que ya no es lo del DCN 2009. En secundaria se trabaja con rutas de aprendizaje y tienen su cartel de competencias y de desempeño. La capacitación en situación del diseño de acuerdo a su realidad, porque ellos ya conocen a sus alumnos y saben cómo están.

<continued by> 19:12 Al comienzo fue difícil por la..

[Contenido para cita vinculada "19:12"]

Al comienzo fue difícil por la diversidad, yo no lo conocía, pero ya voy adaptando

Yo soy la única que tiene alumnos con discapacidad, se trabaja con el enfoque intercultural, el enfoque inclusivo, el enfoque del bien común, respeto y la integración.

P19: Docente 1_ Escuela 8.docx - 19:23 [La Srta. del SAANEE viene obse..] (51:51) (Super)

Códigos: [Monitoreo del PEI durante el año - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI] [Valoración y referencia sobre alcance SAANEE - Familia: 3. Materiales y recursos: Infraestructura inclusiva y personal]

No memos

La Srta. del SAANEE viene observa, ve mi sesión de clase, como lo adapto, trabaja algunas estrategias, ha hecho también talleres sobre los niños inclusivos.

P21: Docente 2_ Escuela 3.docx - 21:21 [Qué orientaciones recibe para ..] (58:59) (Super)

Códigos: [Adaptaciones curriculares - Familia: 2. Organización pedagógica: Flexibilidad curricular] [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

P22: Docente 2_ Escuela 4.docx - 22:1 [Mira si hubo una orientación p..] (9:9) (Super)

Códigos: [Comunicación y relación entre agentes educativos: docentes y entidades - Familia: 1. Organización institucional: Clima inclusivo en el centro educativo] [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

Mira si hubo una orientación porque ha juntado dar espacios en el que este toda la comunidad educativa, de parte del SAANEE la señorita digamos que viene a asesorarme a mí, me ha hecho los alcances inclusive me hablado de la propuesta que debe estar en el PEI. Y supongo que luego los conversó después lo conversó con la directora, pero digamos no ha habido ese espacio en que todos los agentes de la comunidad, maestras, padres, o la directora, nos sentemos juntas a poner en práctica el asesoramiento para poder elaborar el PEI, no ha habido ese espacio de sentarnos y juntos de trabajar en equipo, no se ha dado, el asesoramiento yo si lo he sentido de parte del SAANEE personal en el mío, por un lado, me dijo que iba a dar la propuesta a la directora y conversar que ese punto debía estar ahí, que lo digamos por separado, pero no nos hemos reunido como equipo a empezar a ejecutar el trabajo.

P22: Docente 2_ Escuela 4.docx - 22:30 [No, no falta consolidar] (95:95) (Super)

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

No, no falta consolidar

P22: Docente 2_ Escuela 4.docx - 22:31 [Trabajar de manera un poco más..] (97:97) (Super)

Códigos: [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

Trabajar de manera un poco más formal el PEI me gustaría aportar un poco más allá, que revisemos un poco más y aportemos en equipo. Trabajo con padres de familia

P22: Docente 2_ Escuela 4.docx - 22:32 [Aceptar de recibir más, antes ..] (99:99) (Super)

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

Aceptar de recibir más, antes no venían no se veía se considera, abierto a la inclusión, que en el aula haya menos niños, si se da más apertura.

P23: Docente 2_ Escuela 5.docx - 23:1 [Aún no, está en revisión.] (10:10) (Super)

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

Aún no, está en revisión.

**P23: Docente 2_ Escuela 5.docx - 23:3 [Todas las aulas no tenemos niñ..] (14:14)
(Super)**

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI] [Sensibilización del personal sobre inclusión - Familia: 1. Organización institucional: Clima inclusivo en el centro educativo]
No memos

Todas las aulas no tenemos niños inclusivos solamente de tres a cinco aulas, como que todavía esto es parcial, no se ha generalizado, todavía nos falta sensibilizar a la comunidad en realidad en relación a los niños inclusivos, el trabajo de la educación inclusiva, falta sensibilizar.

**P23: Docente 2_ Escuela 5.docx - 23:9 [Trabajamos el enfoque ambienta..] (26:26)
(Super)**

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

Trabajamos el enfoque ambiental y el enfoque de derecho si se trabaja de manera así pero estamos más enfocados al ambiental.

**P24: Docente 2_ Escuela 6.docx - 24:2 [Basándose en eso yo tengo ya d..] (14:14)
(Super)**

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI] [Organización de infraestructura y recursos - Familia: 1. Organización institucional: Clima inclusivo en el centro educativo] [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

Basándose en eso yo tengo ya dos años en este colegio y no veo formas de organización en la gestión de la enseñanza y aprendizaje, ni estrategias para incluirlos en el momento ya del trabajo en sí en la enseñanza –aprendizaje

**P24: Docente 2_ Escuela 6.docx - 24:3 [En cuanto a los valores en for..] (16:16)
(Super)**

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

En cuanto a los valores en forma general en la enseñanza y en la práctica de valores se hace, pero falta masificar los valores de la inclusión, particularmente yo hago dinámicas y juegos desde la visión moderna de las matemáticas que tengo, hago dinámicas y juegos porque ahí desarrollo mucho la cuestión del enfoque lúdico y la visión de los valores como juego, dinámicas especialmente.

**P25: Docente 3_ Escuela 5.docx - 25:2 [El ideario orienta los valores..] (13:14)
(Super)**

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

**El ideario orienta los valores institucionales para aprender a vivir con la diferencia.
¿Cómo?**

Se puede decir que sí.

**P25: Docente 3_ Escuela 5.docx - 25:3 [Cada profesor usa su estrategi..] (16:16)
(Super)**

Códigos: [Comunicación y relación entre agentes educativos: docentes y entidades
- Familia: 1. Organización institucional: Clima inclusivo en el centro educativo]
[Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional:
Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

Cada profesor usa su estrategia de enseñanza, es individual por parte de la directora no hay ninguna gestión, solo lo del SAANEE.

**P25: Docente 3_ Escuela 5.docx - 25:19 [¿Cómo participa en la toma de ..] (55:56)
(Super)**

Códigos: [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización
institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

**¿Cómo participa en la toma de decisiones para la respuesta educativa de los
estudiantes con discapacidad?**

No, sólo viene el apoyo para la clase de arte, no le interesa, no coordino, sólo yo tengo que ver por mis chicos.

**P25: Docente 3_ Escuela 5.docx - 25:35 [Si asume la educación inclusiva..]
(110:111) (Super)**

Códigos: [Ideario institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización
institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

Si asume la educación inclusiva.

Hay un protocolo de inclusión y la normativa.

**P25: Docente 3_ Escuela 5.docx - 25:36 [Viene una señorita del SAANEE ..]
(113:113) (Super)**

Códigos: [Monitoreo del PEI durante el año - Familia: 1. Organización institucional:
Elaboración y monitoreo del PEI]
No memos

Viene una señorita del SAANEE y monitorea la clase, hay un documento que la respalda.

**P25: Docente 3_ Escuela 5.docx - 25:37 [Si hay una buena convivencia, ..]
(115:115) (Super)**

Códigos: [Comunicación y relación entre agentes educativos: docentes y entidades
- Familia: 1. Organización institucional: Clima inclusivo en el centro educativo] [Ideario
institucional inclusivo - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y
monitoreo del PEI]
No memos

Si hay una buena convivencia, un buen clima.

**P26: Padre 1_ Escuela 3.docx - 26:2 [2 ¿Qué oportunidades tiene de ..] (23:25)
(Super)**

Códigos: [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

2 ¿Qué oportunidades tiene de involucrarse en la toma de decisiones sobre la IE?

La Srta. es nueva, ahora no lo conoce, la profesora la ayuda en forma rápida.

**P27: Padre 1_ Escuela 4.docx - 27:1 [2 ¿Qué oportunidades tiene de ..] (20:21)
(Super)**

Códigos: [Participación de agentes educativos - PEI - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

2 ¿Qué oportunidades tiene de involucrarse en la toma de decisiones sobre la IE?

Nunca llamaron a reunión de padres o APAFA.

**P29: Padre 1_ Escuela 5.docx - 29:10 [Para mi está bien que incluyan..] (64:64)
(Super)**

Códigos: [Monitoreo del PEI durante el año - Familia: 1. Organización institucional: Elaboración y monitoreo del PEI]

No memos

Para mi está bien que incluyan los evalúen y hagan el seguimiento.

