

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ



ESCUELA DE POSGRADO

“Cómo ha influenciado el PRODIES en la gestión de las instituciones educativas que atienden a estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana”

Tesis para optar el grado de Magister en Gerencia Social

AUTOR

Rosaelvira Aliaga Cruz

ASESORA

Laura Flor Caveró Corcuera

LIMA – PERÚ

2015

## Resumen Ejecutivo

Los diferentes actores de la comunidad educativa no sólo perciben los efectos limitantes de la discapacidad en las y los estudiantes que atienden, sino que se percatan también de la valoración social negativa y de la mirada discriminadora de los otros, así como que la convivencia origina cambios favorables en el proceso de construcción de estrategias y significados durante la atención de las y los estudiantes con discapacidad.

La investigación buscó identificar y describir las acciones orientadas a generar cambios alcanzados en las instituciones educativas de la modalidad de Educación Básica Especial, como parte de la intervención del proyecto PRODIES en la gestión de las mismas para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana, con énfasis en determinar cómo participan los padres de familia.

La metodología utilizada está enmarcada entre las cualitativas, bajo la forma de estudio de casos, que permite examinar con gran nivel de detalle, a la unidad de análisis, la institución educativa; contando con un grupo significativo de directivos, docentes y padres de familia de estudiantes con discapacidad.

Se empleó técnicas cualitativas, a través de las cuales se recogió información en relación a los objetivos planteados entre los que destacan el conocer la visión, prácticas de directivos y docentes en la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, describir acciones que realizan las instituciones educativas con las familias entre otros. Los cuales constituirán insumos a tener en cuenta en la propuesta de políticas educativas y lograr que se caractericen por ser objetivas y medibles en el mediano y largo plazo.

Las acciones y resultados encontrados en esta investigación permitirán mostrar y percibir la importancia de la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad; visibilizar la temática de inclusión y ponerla en la agenda pública local, y regional, así como identificar logros en los aprendizajes, asistencia a las familias y fortalecimiento de las capacidades de los docentes de la modalidad de educación básica especial.

Se debe destacar que los aportes referidos al análisis de la gestión de las instituciones educativas: práctica, política, organización, y desde una mirada estratégica del conjunto, función de la gerencia social, favorece la generación de resultados, productos en los servicios relacionados directamente con proyectos o programas sociales que permiten generar impacto de mayor alcance. En tal sentido, se efectúa una reflexión crítica y general sobre el proceso educativo de las personas con discapacidad con una mirada de inclusión que brinda aportes que permiten entender los contextos políticos en el que se desenvuelven las políticas para crear un valor social e intenta armonizar el crecimiento económico, el mejoramiento social y la conservación del ecosistema y del ambiente, en el marco de los principios de equidad.

La política educativa debe asegurar el derecho a la educación de las niñas, niños y jóvenes con discapacidad, con la participación de diferentes actores en su diseño, ejecución e implementación para su sostenibilidad y efectividad. En tal sentido, se propone entre otros, establecer el estado del arte de la problemática de la población con discapacidad en la que se tiene que identificar las condiciones, el contexto, las capacidades y el compromiso de los diferentes actores involucrados en el proceso en la que las políticas públicas deben orientar a disminuir la inequidad de los servicios educativos, así como que los servicios educativos respondan, entre otros aspectos, a las necesidades de los actores educativos y constituirse en un factor transformacional de la sociedad con la participación de los diferentes actores en su diseño, ejecución e implementación, para promover la inclusión y cohesión social.

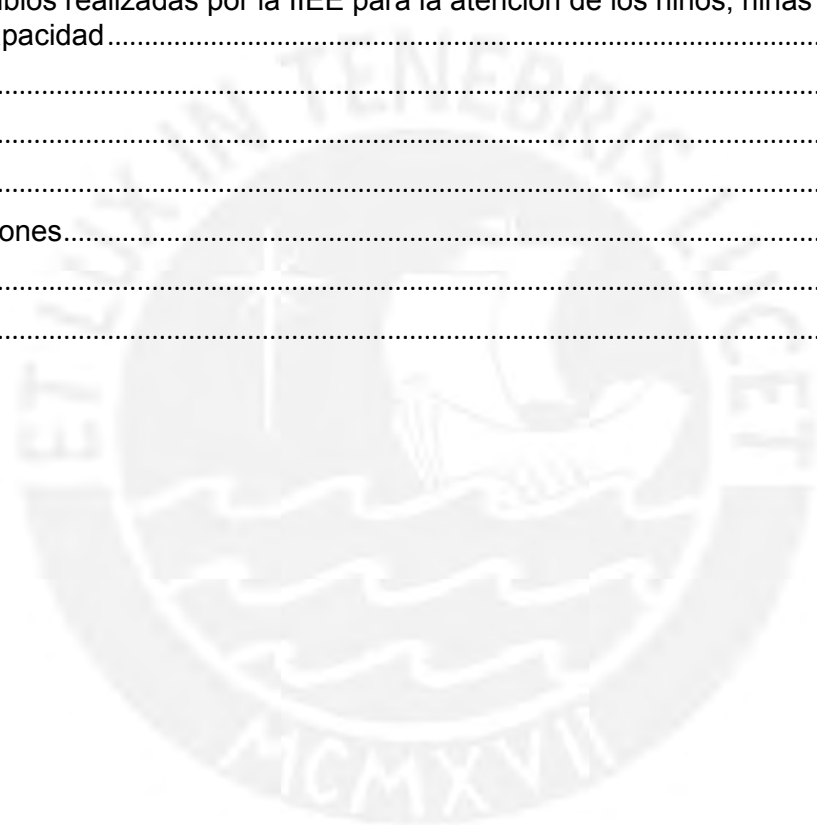


## Índice

### Contenido

Introducción .....	6
Capítulo I.....	7
Planteamiento de la Investigación .....	7
1.1. Planteamiento del Problema.....	7
1.2. Justificación .....	8
1.3. Objetivos .....	10
1.3.1 Objetivo General.....	10
1.3.2 Objetivos Específicos.....	10
Capítulo II.....	11
Marco Teórico Referencial .....	11
2.1 Antecedentes de la investigación.....	11
2.2 Marcos normativos y de política.....	17
A. Internacionales.....	17
B. Nacionales .....	18
2.3 Base Teórica .....	19
Modelo social .....	19
2.3.1 Marco conceptual .....	21
2.3.2 Marco Situacional de la Investigación.....	29
Capítulo III .....	34
Diseño de Investigación .....	34
3.1. Forma de investigación y la estrategia metodológica .....	34
3.2. Técnicas a usarse.....	34
3.3. Instrumentos a utilizarse.....	35
3.4. Método de muestreo .....	36
3.5. Tamaño de la muestra .....	36
3.6. Método de selección de los elementos de la muestra.....	37
Capítulo IV.....	38
Presentación, análisis e interpretación de resultados .....	38
4.1. Presentación.....	38
4.2. Análisis e interpretación de resultados.....	39

4.2.1 Las visiones y práctica de los y las docentes en la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, de las IIEE seleccionados de la región de LM. ....	40
4.2.2 Los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el ciclo o nivel que cursan de las II EE seleccionadas de LM.....	44
4.2.3 Las acciones que se realiza con y para las familias de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad para promover su participación en el proceso educativo de sus hijos o hijas en las II EE seleccionadas de LM. ....	48
4.2.4 Participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos o hijas con discapacidad en las II EE seleccionadas de LM. ....	51
4.2.5 Los niños, niñas y jóvenes con discapacidad que acceden al sistema educativo en las II EE de la EBE y EBR seleccionadas de Lima Metropolitana-LM.....	54
4.2.6 Los cambios realizadas por la IIEE para la atención de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.....	57
Capítulo V. ....	63
Conclusiones.....	63
Capítulo VI.....	65
Recomendaciones.....	65
Bibliografía.....	67
ANEXOS.....	72





## Introducción

Son incesantes los esfuerzos realizados por las diferentes instancias para garantizar el derecho a la educación y en ese marco es importante buscar una lógica en el campo de las metodologías y procedimientos de investigación. En tal sentido, el presente trabajo es una aproximación a las percepciones de los directivos, docentes y padres de familia en relación a la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, circunscrita en un determinado periodo de tiempo. Sin duda es un hecho ante el cual se impone un análisis e interpretación de los datos recogidos que nos conduzcan a solventar el problema.

El presente trabajo está constituido por cinco capítulos. En el capítulo I, se describe el diseño de la investigación, que incluye el planteamiento del problema, la justificación que presenta cifras, y se estima que alrededor del 5.2% de la población nacional tiene discapacidad, así como que las personas con discapacidad a nivel nacional y mundial tienen los peores resultados en relación al acceso y participación en los diferentes servicios y entre ellos a los de educación, a partir de los cuales se plantean los objetivos del mismo.

En el capítulo II, se plantea el marco teórico referencial en el que se describe el modelo, un conjunto de principios y conceptos que se sustentan la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y que contribuyen a visibilizarlos, implicando al Estado en intervenciones dirigidas a lograr su desarrollo integral, y garantizar su derecho a la educación.

En el capítulo III, se presenta las características del diseño de la investigación, describiendo las técnicas e instrumentos; así como la estrategia metodológica a utilizar, que es cualitativa. En el capítulo IV, se realiza la presentación, análisis e interpretación de los resultados del trabajo de campo. Asimismo, se efectúa una reflexión crítica y general sobre el proceso educativo de las y los estudiantes con discapacidad con una mirada de inclusión con base a los resultados. El capítulo V, presenta un conjunto de conclusiones en relación a los objetivos planteados y en concordancia con algunos aspectos de la atención de los estudiantes con discapacidad y las estrategias que se deben plantear para responder a las necesidades y características identificadas.

Finalmente, el capítulo VI, describe algunas recomendaciones, entre las que se pueden precisar que las políticas públicas orientadas a disminuir la inequidad de oportunidades en los servicios educativos existentes requiere que se establezca el estado del arte de la problemática de la población con discapacidad, en la que se tiene que identificar las condiciones, el contexto, las capacidades y el compromiso de los diferentes actores involucrados en el proceso, así como de que los servicios educativos tienen que responder, entre otros aspectos, a las necesidades de los actores educativos para constituirse en un factor orientador de la transformación de la sociedad y promover la inclusión educativa, familiar y social.

## Capítulo I

### Planteamiento de la Investigación

#### 1.1. Planteamiento del Problema

En estos últimos años, las corrientes nacionales e internacionales de la educación especial ha comenzado a pensar y repensar los fundamentos y formas de trabajo tradicionales para brindar atención educativa a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, para plantear estrategias como parte de la práctica educativa que promueva el aprendizaje y la participación en plena inclusión orientadas a lograr una escuela inclusiva con todos y para todos.

El Sector educativo ha expresado estos cambios a partir de la aprobación de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, *“que da el marco legal al enfoque de educación inclusiva, y compromete esfuerzos para desarrollar un modelo que reestructure la escuela para el acceso, permanencia, promoción y éxito de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, garantizando un servicio educativo con calidad y equidad”* (PRODIES, 2012 pág. 9)

En general, *“las políticas sociales se caracterizan por tener objetivos sólo realizables en el mediano y largo plazo, a diferencia de los proyectos económicos que se orientan al corto plazo. Asimismo, están afectados por las variables del entorno, de carácter político, cultural, cognitivo, económico, capital social, tradiciones, etc., que generan incertidumbre y frenan el carácter innovador que puedan tener las políticas propuestas, jugando a favor o en contra de ellas. Otra característica es que para garantizar su viabilidad socio-política, sostenibilidad y efectividad se precisa asegurar la participación de diferentes actores en su diseño, ejecución e implementación”* (Licha, 1999, pág. 8).

Asimismo, como hace referencia el informe final del Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social PRODIES (MINEDU, 2012), este Programa fue una iniciativa se realiza con la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (APCI) con el Sector para promover la inclusión educativa como una prioridad, en la atención de los estudiantes con discapacidad, que plantea como objetivo general *“el contribuir a la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo, en su familia y en los demás ámbitos de la sociedad”* (PRODIES, 2012 pág. 9).

La presente investigación busca identificar y describir los cambios alcanzados en las instituciones educativas de la modalidad de educación básica especial con la intervención del Programa en mención, para lo cual se emplea técnicas cualitativas

que nos permitió recoger información sobre los objetivos previstos y los hallazgos encontrados en el periodo, 2011-2013.

En tal sentido, la pregunta central, que da origen a la investigación, es:

**¿Cómo ha influenciado el PRODIES en la gestión de las instituciones educativas para la atención de estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana?**

La misma que permitirá dar respuesta a:

- Se han realizado cambios en la institución educativa para la atención de los estudiantes con discapacidad.
- Que opinan los y las docentes sobre la atención educativa en los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.
- Se ha evidenciado aprendizajes en los niños, niñas y jóvenes con discapacidad atendidos por las IIEE de Lima Metropolitana focalizada por el PRODIES.
- Cuáles son los niveles de participación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el proceso educativos en el ciclo al que asisten en las IIEE seleccionadas de LM.
- Los niños y niñas con discapacidad acceden a las IIEE de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en la región de Lima Metropolitana.
- Cuáles son las causas de por qué las familias no llevan a sus hijos o hijas con discapacidad a las instituciones educativas
- Qué acciones se ha realizado con y para las familias y cómo les ayudó en su participación en el proceso educativo de sus hijos o hijas con discapacidad.
- Qué tipo de asistencia reciben las familias de los niños y niñas con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en la región de Lima Metropolitana
- Qué cambios han realizado los profesionales en su práctica docente en la atención al estudiante con discapacidad

## 1.2. Justificación

Las personas con discapacidad a nivel mundial tienen los peores resultados en relación al acceso y participación en los diferentes servicios como educación, salud, empleo, transporte, vivienda, así como en los procesos económicos entre otros; y OMS, (2011) estima que alrededor del 15% de la población mundial tiene discapacidad.

En nuestro país, también, la Encuesta Especializada sobre Discapacidad-2012-ENEDIS (INEI, 2013) arroja datos poco alentadores en relación a las personas con discapacidad en las dimensiones socio-demográfica, socio laboral, económico, familiar y personal. El SODIS, publicó en su boletín N°3 que “la ENEDIS (INEI, 2013) hace mención que las personas con discapacidad representan el 5.2% de



la población peruana; los resultados presentados muestran cifras inquietantes a nivel educativo y laboral. Señalando que el 23.6% no tiene nivel educativo o solo el nivel inicial, el 40,5% educación primaria, el 22,5% educación secundaria, y el 11,4% superior (universitaria o no universitaria). En lo laboral, menciona que, el 76,8% de las personas con discapacidad están en condición de inactivas, y aquellas que participan en el mercado laboral tienen una tasa de desempleo del 12,1% (casi el doble que la tasa de desempleo general). Del total de personas con discapacidad que trabajan, el 58,3% lo hace como trabajador independiente”

La educación es un derecho fundamental, que permite el ejercicio de todos los derechos, y es responsabilidad del Estado el garantizarlo, (ONU, 2006). El Sector Educación viene realizando esfuerzos, probablemente poco sostenidos, para impulsar la política educativa con enfoque inclusivo, materializándose desde la emisión de la Ley General de Educación (2003) y las diferentes iniciativas como el Plan Piloto por la Inclusión Progresiva de los niños, niñas y adolescentes con Discapacidad, en el 2005. En el tiempo, con apoyo de la fuente cooperante Española se implementó el Programa de Desarrollo de Inclusión Educativa y Social- PRODIES, entre noviembre de 2009 y diciembre de 2011 en cinco regiones del país, orientado al fortalecimiento de la gestión de educación básica especial; a convertir los centros de educación básica especial en centros de soporte a la educación inclusiva; a la sensibilización de la comunidad, y a la ampliación de la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad.

Las acciones y resultados de esta investigación permite mostrar y entrever la importancia de la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad; hacer visible la temática de inclusión y reconoce su importancia en la agenda pública regional y local, así como identificar el nivel de satisfacción de los beneficiarios de la intervención del programa PRODIES.

Asimismo, permite identificar cómo las acciones realizadas directamente con los estudiantes con discapacidad atendidos en las instituciones educativas ha permitido logros en los aprendizajes, asistencia a las familias y fortalecimiento de las capacidades de los docentes de la modalidad de educación básica especial.

Se debe destacar que los aportes referidos al análisis de la gestión de las instituciones educativas: práctica, política, organización, y desde una mirada estratégica del conjunto -función de la gerencia social- favorece la generación de resultados, productos y servicios relacionados directamente con proyectos o programas sociales que permiten generar impacto de mayor trascendencia. En tal sentido, brinda aportes que permiten entender los contextos en el que se desenvuelven las políticas para crear un valor social e intenta armonizar el crecimiento económico, el mejoramiento social y la conservación del ecosistema y del ambiente, en el marco de los principios de equidad.

### 1.3. Objetivos

#### 1.3.1 Objetivo General

Identificar como ha influenciado el PRODIES en la gestión de las instituciones educativas en la atención de estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana.

#### 1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Conocer las visiones y práctica de los y las docentes en la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, de las IIEE seleccionados de la región de LM.
- b) Identificar los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el ciclo o nivel que cursan de las II EE seleccionadas de LM.
- c) Analizar las acciones que se realiza con y para las familias de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad para promover su participación en el proceso educativo de sus hijos o hijas en las II EE seleccionadas de LM.
- d) Describir la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos o hijas con discapacidad en las II EE seleccionadas de LM.
- e) Identificar el porcentaje de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad que acceden al sistema educativo en las II EE de la EBE y EBR seleccionadas de Lima Metropolitana-LM.
- f) Analizar los cambios realizadas por la IIEE para la atención de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad



## Capítulo II

### Marco Teórico Referencial

#### 2.1 Antecedentes de la investigación

##### A. Internacional

- Hegarty Seamus. (1994). Educación de niños y jóvenes con discapacidad. UNESCO. Este documento plantea cuestiones importantes sobre la discrepancia entre necesidades y prestaciones de las estrategias en materia educativa a nivel mundial y el planteamiento de los diferentes países que el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos sobre las medidas adoptadas para aplicar sus recomendaciones y mejorar los servicios destinados a los niños con necesidades de educación especial (niños con discapacidad).

El texto presenta una serie de consideraciones en materia de servicios educativos adecuados, para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, y expone principios básicos que deberían inspirar las políticas educativas para este grupo poblacional. Grupo que por mucho tiempo no ha sido tomado en cuenta en los diferentes servicios. Frente a lo cual se analiza la legislación y la administración, responsabilidad del Estado, la participación de la familia, así como diversos tipos de prestaciones educacionales.

- Cortez & otros. (2009). Programa de atención a personas con discapacidad. Cuadernos del Consejo de Desarrollo Social. Estado de Nueva León. El texto presenta de manera exhaustiva los conceptos asociados a la discapacidad; una serie de datos demográficos del contexto internacional; metodología para el levantamiento de los datos; criterios de evaluación de un programa de apoyo a personas con discapacidad y el flujo de información acerca de parámetros educativos, económicos y socioculturales que determinan cual es el impacto que tiene un programa operado por el consejo de desarrollo social.
- Save the Children. (2013). Guía de Buenas de Practicas. En el documento, entre otros, plantea un conjunto de aspectos orientados a responder sobre la educación inclusiva, entendida esta como “un modelo educativo en el que todos los niños y las niñas aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales; accediendo a las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Asimismo, señala que para lograrlo, los implicados en los distintos ámbitos educativos han de establecer las condiciones necesarias para identificar las barreras existentes para la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes; e implementar las medidas necesarias para superarlas” (Save the Children. 2013. pág. 9)

- Gómez. (2010). Discapacidad en Colombia: Reto para la Inclusión en Capital Humano. Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá. Este documento permite tener datos y un análisis de la situación general de la discapacidad en contraste con un indicador que mide la magnitud de la exclusión en capital humano, tomando como insumo la información estadística del “Registro para la Localización y Caracterización de las personas con discapacidad”. Asimismo, establecen relaciones estadísticas entre las diversas variables del Registro para inferir el grado de exclusión con respecto a los derechos de salud y educación de cada individuo, y calcula la proporción de personas excluidas en cada entidad territorial, determinan cinco niveles de exclusión para clasificar los territorios.
- Ruiz (2010). Educar en la Diversidad, en Romina & Otros, 2014. Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Es un trabajo que se realiza en las escuelas públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires, que tuvo como objetivo el recoger *“el nivel de conocimiento, preparación, prejuicios y opiniones en torno a la inclusión de personas con discapacidad”* (pág. 19). Asimismo, señala que la escuela cuenta con características que hacen posible y valoran las interacciones que permite fomentar la inclusión, favorecer la participación de las personas con discapacidad y estimular actitudes no discriminatorias haciendo visible a esta población. Por otro lado, se señala que todos los representantes estudiados tienen la perspectiva de que las escuelas no están preparadas para dicho modelo, educar a la diversidad. También, ha identificado que uno de los problemas está relacionado con la falta de capacitación docente respecto a temas relacionados con la discapacidad y la infraestructura; así como que un elemento clave es el trabajo colaborativo entre los equipos profesionales, los alumnos y toda la comunidad para lograr una educación con calidad y equidad. Además, se hace mención que para abordar el currículo desde una concepción social (socio-constructivista) de la enseñanza, es necesario romper el abordaje individual funcional y clínico; ya que la discapacidad existe si es el medio quien produce las barreras al aprendizaje y la participación.
- Litwin (2010). Buenas prácticas. En Romina & Otros, 2014. Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Hacen referencia, que se trata de un estudio cualitativo e interpretativo con relación a la inclusión educativa, donde define “buenas prácticas” como “aquellas que dan lugar a una inclusión de calidad y sostenida en el tiempo. Indica también que las escuelas reconocen en la descripción la homogénea de la composición de los grupos escolares no refleja la diversidad de la misma. Por otro lado, plantean algunas prácticas que posibilitan una educación para todos y otras que requieren trabajo en equipo, conciencia del problema, un ámbito de reflexión para posibilitar consensos y criterios compartidos. También, identifican que las fallas y

deficiencias en la infraestructura escolar son un problema grave; y resaltan “que los docentes no recibieron, en sus procesos formativos, herramientas o ayudas para trabajar; que las ayudas de los equipos profesionales son valoradas y necesarias; así como, que la autonomía del docente para diseñar propuestas y la posibilidad de interactuar en equipos de trabajo son hitos sustanciales para favorecer los procesos más democráticos e inclusivos” (pag.20).

- Damm. (2011). Educación inclusiva. ¿Mito o realidad? En Romina & Otros, 2014. Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Es un investigación en los establecimientos de educación regular de Chile que entre los objetivos está “*el reconocer prácticas de gestión educativa y aprendizaje, situaciones pedagógicas, que responden a la diversidad y/o dificultan el trabajo con ella*”. Encontrando que las percepciones de los docentes y prácticas educativas, indicadores, respecto a la familia y el alumnado permiten contribuir al fomento de culturas escolares más inclusivas. Señalando en sus conclusiones, que los docentes manifiestan que para desarrollar una mejora en la atención a la diversidad, es clave la actitud del profesorado, la sensibilización de la comunidad escolar, las competencias directivas y docentes, la capacitación del personal docente y no docente de una escuela. También, “que entre los indicadores asociados a una escuela inclusiva están la gestión curricular y directiva, así como el utilizar estrategias de trabajo colaborativo entre los niños y el desarrollo de valores que se dirigen hacia el respeto por el otro, y la aceptación de la diversidad” (pág. 21).
- Jacobo. (2012). En Romina & Otros, 2014. Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. El documento hace referencia a una investigación que se realiza en México, respecto a los procesos de integración de 3 niños con discapacidad. “*Las variables de análisis fueron: el espacio físico y simbólico, el punto de vista académico-educativo y el punto de vista de la relación, lazo o constitución de la subjetivación. En relación al primer punto reafirma los significados de la discapacidad incluyendo la determinación de los espacios. Respecto, a lo académico-educativo hacen referencia que los niños con discapacidad están aislados (al fondo) espacialmente en las aulas, que la tarea educativa se centra en un curriculum homogéneo, “normal” por lo cual los alumnos con discapacidad sólo pueden “acercarse” a él mediante el significante de necesidades educativas especiales. Con respecto a las relaciones se plantea la posibilidad de construir una significación unívoca de discapacidad, tomando el término consentimiento para referirse a la convivencia entre padres, docentes y niños como la posibilidad de que surja la escucha, el conversar y el estar juntos*”( pág. 21)
- Palomares y Gonzáles. (2012). Realizan una investigación para responder a “Se aplican las medidas y estrategias de educación inclusiva para el alumnado con NEE de la Educación Secundaria Obligatoria-ESO en la Región de Murcia”.



Hacen referencia a que el paradigma de la educación inclusiva de la ESO debe instalarse en los centros y el sistema educativo para lograr ser comunidades de bienvenida para el alumnado con NEE. Esto implica a poder responder a través de una educación integral y de calidad con todo el alumnado, orientado a su máximo desarrollo personal, social y profesional. Esto se hace posible sin ningún tipo de discriminación y considerando adecuadamente sus características individuales y personales, así como haciendo uso de medidas ordinarias o específicas que necesitan en el contexto educativo. Asimismo, señala que el modelo de la educación inclusiva también se basa en la «Teoría de las Inteligencias Múltiples» de Gardner (1983), sustenta, que la inteligencia no es única y en bloque, sino que está formada por un conjunto de diferentes capacidades específicas de distinto nivel de generalidad. Por lo tanto, para el alumnado con NEE en la ESO, interesa desarrollar la capacidad que más destaque y no remarcar su déficit. Es decir, desarrollar sus inteligencias entendiéndose estas como la capacidad de resolver problemas o de poder elaborar productos que puedan ser valiosos en una o más culturas

También, resalta que el modelo se basa en el constructivismo del aprendizaje, centrado en la persona, en sus experiencias previas, considerando que estas se producirían cuando interactúa con el objeto del conocimiento y se realiza una interacción con otros, hecho que es revelador para el sujeto. Por otro lado, señala como factores que dificultan la implementación de la educación inclusiva a: i) la falta de formación inicial del profesorado para aceptar la diferencia como un reto positivo, así como las técnicas de actuación colaborativa y reflexiva; ii) la insuficiente coordinación entre los planes de estudio y las demandas, proyectos y perspectivas de las normas de atención a la diversidad, y iii) la permanencia de directrices generales de corte horizontal, enfocadas hacia un tratamiento homogéneo y uniforme.

- Donato & otros. (2014). Experiencias de Inclusión Educativa desde la Perspectiva de Aprender Juntos. Es un estudio de casos, en regiones de Argentina, que responde a la pregunta, cuáles son las prácticas educativas que favorecen la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad, y responde a la necesidad de averiguar sobre aquellas prácticas que algunas escuelas “de puertas abiertas” llevan a cabo. Entendiéndose esta, como escuelas que logran con el objetivo de que todos los niños, niñas y jóvenes “aprendan juntos” en un contexto en el que la educación inclusiva no está generalizada.
- Romero C., Silvia y García C., Ismael. (2014). Educación Especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. Dentro de los desafíos identificados en la educación especial relacionados por un lado, con los Centros de Atención Múltiple (CAM) está: la mejora la calidad de la educación que imparten; identificar mejores formas de organización; preparar a los docentes para la realización de prácticas inclusivas; propiciar la integración de la mayor cantidad

posible de estudiantes; y transformarse gradualmente en centros de recursos. Por otro lado, relacionados con los servicios que atienden a los alumnos en las escuelas regulares (USAER) está: evitar la etiquetación; enfatizar los aprendizajes: orientación a los docentes y a los padres por parte de los servicios de EE: “promover el trabajo colaborativo entre la educación regular y la EE; y promover la idea de que la integración educativa es una responsabilidad de la educación regular, con el apoyo de la EE. Finalmente, señalan como un reto importante para los profesionales de ambos servicios, CAM y USAER, el identificar con más claridad sus roles y funciones, en concordancia con la “desprofesionalización docente”, que se trata de profesionales que “ya no pueden aplicar sus conocimientos derivados del modelo médico y que no han aprendido los del modelo educativo (Guajardo, 2010).

## **B. Nacional**

- MED. (2005). Plan Piloto por la Inclusión Progresiva de los niños/as y adolescentes con Discapacidad. Ministerio de Educación – Perú. El plan señala, como finalidad “impulsar proceso de inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la Educación Básica (Regular y Alternativa) y en la Educación Técnico Productiva”. Plantea cuatro objetivos, estos relacionados con cobertura, calidad, reconversión del sistema y la sociedad educadora. Propuesta formulada para cuatro regiones, basado en tres criterios: i) voluntad expresa de participación, ii) de espacios geográficos y ecológicos, y iii) metas de extensión de los SAANEE.

Se presenta como una iniciativa para enfrentar problemas de cobertura de la población con discapacidad en el sistema educativo. En este periodo se plantearon controversia en relación a los datos sobre personas con discapacidad, ya que en 1993 el Censo Poblacional registró el 1.3% de personas con discapacidad en la población, y por otro lado, el Instituto Nacional de Rehabilitación señaló que el 31% de peruanos sufrían alguna discapacidad.

- Foro Educativo. (2007). La inclusión en la educación. Como hacerla realidad. Presenta los datos, a través de información conceptual que facilita la comprensión de la educación inclusiva; a través de prácticas herramientas y formas para identificar de qué manera las escuelas pueden usar los principios y normatividad vigente sobre inclusión educativa, cómo pueden trabajar atendiendo la diversidad en el aula, de qué modo se puede garantizar aprendizajes concretos para cada niño y, en suma, de qué manera lograr que la escuela se convierta en un lugar donde todas las niñas y niños aprenden juntos y son felices.
- PROPOLI. (2008). La inclusión de las personas con discapacidad. Es la sistematización de la intervención de PROPOLI en discapacidad: Lecciones

aprendidas y recomendaciones para futuras intervenciones. MINDES-Unión Europea (2008). Este documento presenta el procesamiento de datos del proyecto entre las que se encuentran distintas estrategias, tales como el fortalecimiento de las instituciones municipales y de las organizaciones sociales, el desarrollo de capacidades de los proveedores de servicios locales y de la propia población involucrada, y la promoción de mecanismos de igualdad de oportunidades para las poblaciones más vulnerables y excluidas.

- MINEDU. (2012). Programa de Desarrollo de Inclusión Educativa y Social-PRODIES. La experiencia se desarrolló en cinco regiones: Cajamarca, Piura, La Libertad, Ica y Lima; de noviembre de 2009 a diciembre de 2011. El ámbito de intervención fue en 25 instituciones educativas de EBE y 250 de EBR de distritos de las zonas urbanas. La finalidad de programa estuvo orientado al fortalecimiento de la gestión de educación básica especial; convertir los centros de educación básica especial en centros de soporte a la educación inclusiva; sensibilización de la comunidad y la ampliación de la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad.
- INEI. (2013) Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad ENEDIS-2012. La ENEDIS señala: existe 1 millón 575 mil 402 personas con algún tipo de discapacidad, cifra que corresponde al 5,2% de la población total. Cabe precisar que de este total, 754 mil 671 son hombres y 820 mil 731 mujeres.

Asimismo, muestra los datos según grupos de edad, revelando que el 794 mil 294 tienen 65 y más años de edad (50,4%), 651 mil 312 tienen de 15 a 64 años, es decir, son parte de la población en edad de trabajar (41,4%) y 129 mil 796 son menores de 15 años (8,2%). Señala, también, que 6 de cada 10 personas con discapacidad presentan más de una limitación. Más de 900 mil personas tienen discapacidad motora (dificultad para moverse o caminar y/o para usar brazos o piernas), es la que más afecta, alcanzando 932 mil personas y representan el 59,2%. El 50,9% tienen dificultad para ver, 33,8% para oír, 32,1% para entender o aprender, 18,8% para relacionarse con los demás y 16,6% para hablar o comunicarse.

En relación a los datos sobre el nivel educativo alcanzado, se menciona que el 40,5% de las personas con discapacidad tienen educación primaria, 23,6% sin nivel o educación inicial, 22,5% educación secundaria, 11,4% superior no universitaria/universitaria, 1,7% educación básica especial y 0,2% maestría o doctorado.

De los datos presentados, se puede deducir que de los 129 mil 796 que son menores de 15 años (8,2%) que deben estar en el sistema educativo, pero se hace referencia que solo el 1,7% se encuentra en educación especial, lo que nos hace pensar que existe una brecha de atención a este grupo poblacional.

En tal sentido, los resultados de la encuesta nacional especializada sobre discapacidad, con todas las críticas existentes, nos permiten tener un conjunto de datos estadísticos “reales” con los cuales se ha establecido brechas existentes, y aproximarnos a una propuesta de acciones orientadas a dar respuestas y brindar los servicios correspondientes y necesarios para su desarrollo integral a este grupo poblacional altamente vulnerable.

## 2.2 Marcos normativos y de política

### A. Internacionales

- Convención Universal de los Derecho Humanos, (ONU, 1948). En el Artículo 26 señala:

*“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*

*2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*

*3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.”*

- Convención Internacional sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad, (ONU, 2006). Cuyo propósito es *“promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”*.

Asimismo, define a la persona con discapacidad, como *“aquella que tiene una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, de manera permanente, que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”*.

A nivel internacional la normatividad resalta y reconoce a la educación como un derecho de todas las personas, sin excepción, en un marco de no discriminación y gratuidad.

La obligación que contrae el país, como Estado parte que ratifica los documentos internacionales, le ha permitido la realización progresiva de acciones orientadas a la programación de los recursos con la finalidad de cerrar la brecha existe frente al acceso a la educación de las personas con discapacidad y hacia la mejora de la calidad de sus servicios.

## B. Nacionales

- Ley N° 28044, Ley General de Educación (2003). Esta ofrece un marco legal y conceptual al enfoque de la educación inclusiva con el cual se busca contribuir a eliminar la exclusión y las desigualdades; incorporando a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables especialmente del ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo, u otra causa de discriminación.

Asimismo, su Reglamento, aprobado por el D.S. N° 011-2012-ED, desarrolla las disposiciones, criterios, procesos y procedimientos contenidos en la ley, estableciendo los lineamientos que regula las atribuciones y obligaciones del Estado, así como los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad civil en relación a su función educadora.

- Memorándum de entendimiento (2009), suscrito entre el Ministerio de Educación del Perú, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y el Ministerio de Educación de España para la Ejecución del Programa de Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social – PRODIES. Proporciona los datos que constituyen el sustento legal y formal normativo del Programa.
- Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2009-2018. Es un instrumento técnico-político, de planificación para las acciones en beneficio de las personas con discapacidad, que identifica los compromisos y recursos de los diferentes actores involucrados. Cuenta con la Comisión Multisectorial Permanente encargada del monitoreo y seguimiento de dicho Plan. A la fecha en proceso de reformulación.
- Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad (2012). En Artículo 1, señala que *“La presente tiene la finalidad de establecer 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”*. Asimismo, en el Artículo 3, hace referencia que *“la persona con discapacidad tiene los mismos derechos que el resto de la*



*población, sin perjuicio de las medidas específicas establecidas en las normas nacionales e internacionales para que alcance la igualdad de hecho. El Estado garantiza un entorno propicio, accesible y equitativo para su pleno disfrute sin discriminación”.*

Estos marcos nacionales han permitido el desarrollo progresivo de iniciativas que han contribuido a visibilizar a las personas con discapacidad en el país, implicando al Estado en intervenciones dirigidas a construir e implementar locales educativos, capacitar a los docentes, dotar de materiales educativos suficientes y pertinentes, así como metodologías que respondan a las características de los estudiantes para lograr su desarrollo integral, y garantizar así, el derecho a la educación.

Pero a pesar de estas acciones, aún las personas con discapacidad se encuentran fuera del sistema educativo, por lo que el Estado tiene que seguir trabajando en estrategias orientadas a disminuir o eliminar las barreras sociales, económicas, arquitectónica, políticas entre otras e identificar y promover oportunidades para la participación y ejercicio efectivo y pleno de sus derechos de las personas con discapacidad y así ir cerrando las brecha de exclusión existentes en el país.

### **2.3 Base Teórica**

Para el presente trabajo se tomara, fundamentalmente, como marco teórico al modelo social para la atención de las personas con discapacidad (Palacios, 2008; Victoria, 2013) tomando en cuenta sus, respectivos, componentes sociales.

#### **Modelo social**

Palacios (2008) señala que el modelo social de discapacidad hace referencia a condiciones, como consecuencia de la interacción entre las circunstancias individuales (déficit) de la persona y las características del entorno físico, social y cultural en el que se desarrolla. En otras palabras, la condición de discapacidad no solo implica a quien presenta el déficit sino que hace referencia a la participación de sectores como salud, educación, trabajo y comunicaciones entre otros, que en la interacción con la persona con discapacidad le permiten su participación y plena inclusión social. Constituyéndose la atención de las personas con discapacidad una responsabilidad social.

En este marco, y como lo señala Mineduc (2006), es importante revisar algunos componentes sociales, relacionados con los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y equidad, la autodeterminación y participación, como soporte del modelo social. Los mismos que constituyen un marco referencial a la hora de diseñar políticas y servicios educativos para las personas con discapacidad, y

responder a sus necesidades de aprendizaje. A continuación se hace una descripción de los mismos:

- **Derechos Humanos**

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) hace referencia que “toda persona tiene derecho a la educación”, y que esta tiene por objeto “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. En concordancia con la Constitución Peruana y la Ley General de Educación que señalan que la educación es un derecho al que debe acceder toda persona humana con la finalidad de lograr el desarrollo integral a lo largo de la vida. Para lograrlo se desarrollarán los indicadores del derecho a la educación, como un soporte del modelo social.

El principal aporte que se visualiza, es la revaloración de la unidad entre el sujeto social y sujeto de derecho, quebrado por concepciones, concebidas bajo conceptos de prescindencia, eugenesia y asistencialismo que pueden coexistir a la fecha. Las mismas que alejan a la persona con discapacidad el asumirse como sujeto social, capaz de reflexionar y someterse a la reflexión permanente y crítica respecto a la interacción con el otro y a su participación en los diferentes escenarios sociales que están condicionadas, por los diferentes, ciclos de vida a lo largo de la misma.

- **Igualdad de oportunidades y equidad**

La atención educativa de la población con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad reconoce la existencia de diferencias derivadas de su género, raza, religión, cultura, capacidad entre otra; lo que plantea que toda persona tiene que acceder al bienestar y los diferentes derechos no solo por el hecho de ser ciudadanos, sino por su condición humana. Lo que comprende el desarrollo de acciones específicas conducentes a la construcción de entornos protectores y orientados a la prevención de la discapacidad, así como acceso a la información y comunicación; a la recreación, deporte y cultura; aprovechamiento del tiempo libre, entre otros.

En concordancia con los principios señalados en Ley General de Educación (2003) la equidad “garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad”. En tal sentido, progresar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas, implica transformar su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas con discapacidad. Es decir, es importante el generar y promover un mayor nivel de equidad.

- **Autodeterminación**

Como se señala en Mineduc, (2006), la autodeterminación es un concepto que se presenta como constructo social; que contribuye y promueve el “*acceso a la calidad de vida, y un motivo unificador que le permite a los individuos gozar cada vez de mayores posibilidades de elección y decisión de optar una vida de mayor calidad*”, en concordancia con lo señalado en la Convención Internacional sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad.

Asimismo, Schalock (1999) mencionado por Verdugo (2004) y en Mineduc (2006), señala que “*la autodeterminación es una dimensión central de la calidad de vida*” y además afirma que “*Es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada ser humano: Bienestar emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación, Inclusión social y Derechos*”.

- **Participación**

Mineduc (2006) señala que la Organización Mundial de la Salud, OMS, lo define como “el acto de involucrarse en una situación vital” Por ello que empiezan con fuerza cambios en diferentes ámbitos como los educativos, familiares y socio-laboral.

En tal sentido, como señala Schalock (1995), en Mineduc 2006 “*la participación, así como la autodeterminación no son habilidades a enseñar sino principios a promover a través de una estructura de apoyos y condiciones que abarca no sólo enseñar a elegir, sino también a tomar decisiones, establecer metas y planes personales de futuro, fomentar la asertividad, entre otros*”.

La participación de las persona con discapacidad es esencial en toda y cada acción que se realice a favor de ella. Entre ésta está la respuesta educativa. Nadie mejor que ellos conocen sus necesidades y características, desempeñando un papel activo en la promoción de la equiparación de oportunidades. Así la participación se considera como un componente social fundamental en el diseño, aplicación de políticas y prácticas educativas.

### 2.3.1 Marco conceptual

El marco conceptual está relacionado con el marco teórico presentado. En tal sentido, se presentaran los conceptos vigentes referidos a la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales-NEE asociadas a discapacidad en el Sector; los mismos que han servido del soporte para organizar la atención en los servicios educativos del país. Asimismo, se expone los

mecanismos y procedimientos que promueven el acceso, la participación de los estudiantes con NEE asociados a discapacidad en los proyectos educativos y pedagógico y que llevan a la cualificación de prácticas pedagógicas que responden a las necesidades educativas de esta población.

### **A. Educación**

Ley N° 28044, en su Artículo 2, señala *“la educación 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. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad”*.

Uno de los fines de la educación peruana es promover el desarrollo de *“capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento”* (Ley N° 28044, Art. 9). Para lograrlo las escuelas se enfrentan al desafío de proporcionar una respuesta educativa común y diversificada, a la vez. Es decir, que tome en cuenta sus características individuales, culturales e sociales, que aseguren la igualdad de oportunidades, y que todas y todos los estudiantes logren los aprendizajes previstos.

Asimismo, Blanco (2006) señala que *“desde la educación se ha de promover de forma intencional la aceptación y valoración de las diferencias de cualquier tipo para “aprender a vivir juntos”, lo que implica la comprensión del otro como “un otro válido y legítimo”....y el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. La percepción y la vivencia de la diversidad nos permite, además, construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros. El ser humano se realiza plenamente como miembro de una comunidad y una cultura, pero también en el respeto a su individualidad, por lo que otro aspecto fundamental de la educación ha de ser “aprender a ser”*.

### **B. Pilares de la Educación**

Delors (1994), señala que *“la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser”*.

- Aprender a conocer, supone la adquisición de conocimientos para poder aprovechar las posibilidades del saber cómo un medio y un fin que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer, está relacionado con la calificación profesional y al mismo tiempo como adaptar la enseñanza de cara al futuro mercado



laboral en el marco de brindar distintas experiencias de trabajo o sociales a los jóvenes y adolescentes.

- Aprender a vivir juntos, desplegando el descubrimiento y la comprensión del otro; así como el fortalecer la percepción de las formas de interdependencia respetando las diferencias, fortaleciendo la comprensión mutua; promoviendo los valores orientado a objetivos comunes.
- Aprender a ser, implica que la persona está en condiciones de contar con un pensamiento autónomo, crítico y elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismo qué debe hacer en las diferentes circunstancias de la vida. Es decir, estar en condiciones de actuar con autonomía, con responsabilidad, ser capaz de emitir juicio crítico y reflexivo en las diferentes circunstancias de la vida.

### **C. Derecho a la educación**

La UNESCO ha señalado que la inclusión de los derechos humanos en la educación es un elemento clave para determinar y evidenciar indicadores que hagan referencia a una educación de calidad, ya que la educación permite abarcar todos los derechos de todos y cada uno de los agentes involucrados en los diferentes aspectos y procesos de la educación, así como la enseñanza, el aprendizaje y la socialización, entre otros. (Tomasevski 2004, 2005)

El cumplimiento del derecho a la educación se hace evidente cuando los Estados hacen referencia al cumplimiento de las obligaciones referidas y organizadas según los criterios o indicadores de asequibilidad (disponibilidad), accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Asimismo, ayudan a identificar si estamos o no frente a políticas y prácticas educativas que respondan a las características y necesidades de las personas con discapacidad. Esto está, también, en concordancia con lo establecido en el Reglamento de la Ley General de Educación (D.S. N° 011-2012-ED). A continuación se presentan estos criterios/indicadores:

#### **Asequibilidad (Disponibilidad)**

La disponibilidad es el nivel más básico y hace referencia a la existencia de servicios, instituciones educativas, programas, profesores y recursos y materiales en número suficiente para que pueda funcionar y cubrir a toda la población, respetando la diversidad.

#### **Accesibilidad**

Esta considera varias dimensiones, tomando en cuenta que la oferta está disponible, y no todo lo que está disponible es accesible. Entonces tenemos:

- i. accesibilidad económica: hace referencia que el derecho a la educación debe ser gratuita, se debe evidenciar la ausencia de pagos y cuotas entre otros.
- ii. accesibilidad física: relacionada con eliminar las barreras arquitectónicas de la infraestructura del local escolar y del entorno; incluye horarios



adecuados, posibilidad de acceder, respecto a la distancia del hogar o del trabajo; condición de los caminos transitables, contextos de seguridad, perspectivas para personas con movilidad restringida, etc., así como los medios de transporte necesarios.

- iii. Sin discriminación: implica que los estudiantes deben comprender y manejar los contenidos y métodos propuestos, instrumentos de evaluación, tecnologías, etc. utilizados en la enseñanza sin enfrentarse a mitos, prejuicios, actitudes o percepciones que constituyan una barrera actitudinal, cultural o social.

### **Adaptabilidad**

Esta requiere que las escuelas respondan a las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad como: edad, género y nivel educativo, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje, lengua, horarios, contenidos, materiales, tecnologías, metodologías, instrumentos y procedimientos de evaluación, entre otros, así como a cada contexto específico, como: zona geográfica, estación o período del año, clima, etc. En otras palabras, la oferta educativa debe adaptarse a las características, necesidades, intereses, motivaciones, expectativas y posibilidades de cada estudiante, garantizando que la educación sea pertinente, relevante y de calidad.

### **Aceptabilidad**

Esta está del lado de todos los actores educativos, entre los que se encuentra la familia de los estudiantes con discapacidad a quienes está dirigida la oferta educativa y tiene que ver fundamentalmente con su satisfacción frente a los servicios. Esto constituye un reto para las políticas, servicios y respuesta educativa que debe enfatizar en que el personal se encuentre calificado para tal fin. Tanto la relevancia, que responde a “para qué”, como la pertinencia a “para quién” de la oferta educativa constituyen aspectos centrales de la calidad de la educación y de su potencial transformador. Lo mencionado se evidencia en la participación, permanencia y buen trato a los estudiantes, que a su vez les permite concluir satisfactoriamente su escolaridad.

En este marco, la Defensoría del Pueblo, en su Informe N° 155, del 2011 realiza una descripción, análisis y recomendaciones de la implementación de la política de educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación básica regular del nivel primaria. Asimismo, hace referencia a los componentes del derecho a la educación y plantea el contenido en materia de educación inclusiva a ser implementado por el Estado.

#### **D. Educación Inclusiva**

El Reglamento de la Ley General de Educación, en el artículo 11, menciona *“la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en el reconocimiento de la heterogeneidad y no en la homogeneidad, considerando que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, la diversidad está dentro de “normal”. Desde esta concepción el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un obstáculo que hay que evitar. La respuesta a la diversidad implica una mayor flexibilidad y diversificación de la oferta educativa que asegure que todos los alumnos logren las competencias básicas, establecidas en el currículo escolar, a través de distintas propuestas y alternativas en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza. Implica, también, el desarrollo de un currículo que sea significativo para todos los niños y niñas y no sólo para aquellos que pertenecen a las clases y culturas dominantes”* (D.S. N° 011-2012-ED)

Quintanilla, (2014) hace una revisión de la concepción de la educación, y como surge la educación inclusiva, definición importante en su investigación y la que soporta en base a la información presentado en el Informe Mundial, Mejor Educación para Todos, junto con la Declaración de Salamanca, 1994, que hacen referencia que la educación inclusiva *“implica que los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales deben incluirse en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños, [...] las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los alumnos, los ajustes razonables tanto de los estilos y ritmos de aprendizaje diferentes y garantizar una educación de calidad para todos”*( UNESCO, 2009, pág. 21) (pág., 23)

#### **E. Diversidad en la educación**

Arnaiz, (2005) hace referencia que la diversidad es una condición del ser humano, y se sustenta en el respeto a las diferencias individuales a la hora de aprender. Asimismo, su definición hace referencia a los siguientes criterios: i) El derecho del estudiante a que se le considere de acuerdo con sus características, experiencias y conocimientos previos, estilos y ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas, capacidades, entre otras. ii) Fortalecimiento de las capacidades de las personas desde sus diferencias individuales para enriquecer a una sociedad amplia y múltiple. iii) La atención abierta y flexible a distintos niveles, tanto en lo referido al propio centro como a los estudiantes, considerados desde su individualidad. iv) identificación y dotación de los apoyos a todos los estudiantes que, de manera permanente o puntual, los precisen, así como el brindar la atención complementaria a la acción educativa de ser el caso.

En tal sentido, Marchesi y Martin (1998) en Arnaiz (2005), señala que hablar de diversidad en la educación supone considerar una serie de factores muy diversos,

como el origen social, familiar, cultural, sexo, necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad, entre otros.

Los diferentes factores al interactuar entre ellos, así como las interrelaciones que se dan en la escuela y las características individuales de cada estudiante con discapacidad, pueden presentar necesidades educativas que favorecen o dificultan su aprendizaje y plena participación en el proceso educativo.

Blanco (1999), menciona que el concepto de diversidad, hace referencia al reconocimiento de las características y necesidades educativas propias de todos y cada uno de los estudiantes con las que se enfrentan a las experiencias de aprendizaje, y que requiere una atención comprensiva o individualizada para acceder y tener éxito. Esta atención es ofrecida por el docente directamente o puede hacer uso de medios de acceso al currículo, adaptaciones en los componentes del currículo o modificaciones en el contexto educativo.

Un sistema educativo que no tiene en cuenta las diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta homogeneizador, y es éste uno de los factores que genera dificultades de aprendizaje y de participación a los estudiantes con necesidades educativas asociada a discapacidad en la escuela, y se traduce en altos índices de exclusión o discriminación.

Como señala Arnaiz (2000) “El educar en y para la diversidad” hace necesario un cambio profundo en las políticas para la educación, las ideologías, la economía, para modificar el punto de vista reduccionista, circunscrito únicamente a aquellos estudiantes que se apartan de la norma, ligado al modelo del déficit. En educación “educar en y para la diversidad” será posible a través de replantear e implementar ajustes en la respuesta educativa que haga posible que la enseñanza llegue a todas y todos los estudiantes.

## **F. Equidad**

La equidad es un principio reconocido en la Ley N° 28044, Ley General de Educación *“que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad”*.

En tal sentido, lograr mayores niveles de equidad implica avanzar hacia el desarrollo de escuelas que acojan a todas y todos los niños de la comunidad, sean cuales fueran sus condiciones sociales, culturales o individuales, transformando su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos con discapacidad; así como que no presenten mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, eliminando las barreras al aprendizaje

y la participación de niños, jóvenes y adultos, evitando que se conviertan en desigualdades educativas, y que las brechas se incrementen.

### **G. Inclusión**

La inclusión, es un principio reconocido en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, y señala 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 así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades”*.

### **H. Discapacidad**

*“La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”*, tal como se expone en el preámbulo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

### **I. Persona con discapacidad**

*“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”* (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU, Artículo 1, 2006).

### **J. Educación Básica Especial**

La Educación Básica Especial–EBE, “es la modalidad que atiende, con enfoque inclusivo, a niños, niñas, adolescentes y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y superdotación. Esta valora la diversidad como un elemento que enriquece a la comunidad y respeta sus diferencias. Su atención es transversal a todo el sistema educativo, articulándose mediante procesos flexibles que permitan el acceso, permanencia y logros de aprendizaje, así como la interconexión entre las etapas, modalidades, niveles y formas de la educación”, señalada en el artículo 39 de la Ley N°28044, Ley General de Educación y en artículo 75 de su Reglamento.

Entre sus objetivos están: brindar una atención oportuna y de calidad a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad severa y multidiscapacidad; promover y asegurar el acceso, la permanencia, buen trato y el éxito de los estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad en Educación Básica y Educación Técnico Productiva; garantizar la atención oportuna en los Programas de Intervención Temprana a los niños y niñas menores de 3 años de edad, con discapacidad o en riesgo de adquirirla; brindar soporte pedagógico, de recursos y materiales, a las instituciones y programas educativos para la atención de las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y

superdotación, a través de los Centros de Recursos de la Educación Básica Especial (Artículo 75, Decreto Supremo N° 011-2012-ED).

*Como lo señala el Decreto Supremo N° 011-2012-ED, en su Artículo 84...*

*“Los servicios de Educación Básica Especial son los centros de educación básica especial-CEBE, los programas de intervención temprana-PRITE, servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de necesidades educativas especiales-SAANEE, centros recursos de educación básica especial-CREBE*

*El CEBE atiende a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad, que por la naturaleza de sus limitaciones, no pueden ser atendidos en las instituciones educativas de otras modalidades y formas de educación. Contribuyendo al desarrollo de sus potencialidades, en un ambiente flexible, apropiado y no restrictivo, mejorando sus posibilidades para lograr una mejor calidad de vida. Incluye en su estructura orgánica al SAANEE, encargados de brindar orientación y acompañamiento a las instituciones educativas inclusivas en el área de influencia.*

*El PRITE brinda atención no escolarizada a los niños menores de tres años con discapacidad o riesgo de adquirirla. Cuenta con personal profesional interdisciplinario, con fines realizar acciones de prevención, detección y atención oportuna al niño, la familia y la comunidad para su inclusión a los servicios de educación inicial de educación básica regular o a los centros de educación básica especial, según sea el caso.*

Los CREBE, brindan soporte pedagógico, asesoramiento, información, biblioteca especializada, así como la producción y distribución de material específico para los estudiantes con discapacidad, talento y superdotación”

#### **K. Comunidad Educativa**

*“La comunidad educativa está conformada por estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, administrativos, ex alumnos y miembros de la comunidad local. Según las características de la Institución Educativa, sus representantes integran el Consejo Educativo Institucional y participan en la formulación y ejecución del Proyecto Educativo en lo que respectivamente les corresponda. La participación de los integrantes de la comunidad educativa se realiza mediante formas democráticas de asociación, a través de la elección libre, universal y secreta de sus representantes”, señalado en el Artículo 52, Ley N° 28044, Ley General de Educación.*



## **L. Familia**

Ley N° 28044, Ley General de Educación en el Artículo 54, señala que *“la familia, es descrita; como el núcleo fundamental de la sociedad, responsable en primer lugar de la educación integral de los hijos. A los padres de familia, o a quienes hacen sus veces, les corresponde: a) Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar un trato respetuoso de sus derechos como personas, adecuado para el desarrollo de sus capacidades, y asegurarles la culminación de su educación. b) Informarse sobre la calidad del servicio educativo y velar por ella y por el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos. c) Participar y colaborar en el proceso educativo de sus hijos. d) Organizarse en asociaciones de padres de familia, comités u otras instancias de representación a fin de contribuir al mejoramiento de los servicios que brinda la correspondiente Institución Educativa. e) Apoyar la gestión educativa y colaborar para el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de la correspondiente Institución Educativa, de acuerdo a sus posibilidades”*.

## **M. La institución educativa**

La Institución Educativa, está definida como la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado, así como una comunidad de aprendizaje, donde tiene lugar la prestación del servicio, pudiendo ser pública o privada. Asimismo, su finalidad es el logro de los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes. (Artículo 66, Ley N° 28044, Ley General de Educación),

La Institución Educativa es un espacio fundamental para la transmisión de la cultura y la socialización, la relación y el diálogo con las diferencias para la construcción de la identidad personal y el desarrollo de las sociedades.

### **2.3.2 Marco Situacional de la Investigación**

Frente a una situación de exclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales en los ámbitos familiar, educativo y social, así como, al cambio de paradigma de la Educación Especial, que difícilmente los visibiliza, se hace necesario implementar acciones en el marco del modelo social con enfoque de derecho, para garantizar su derecho a una educación de calidad.

La lógica de intervención se encuentra alineada al marco internacional y nacional. Se evidencia articulación de la Ley N° 28044, Ley General de Educación y sus reglamentos, al “Plan Piloto por la Inclusión progresiva de los niños, niñas y adolescentes con Discapacidad” del 2005, que a su vez se encuentra vinculado a los objetivos y metas de inclusión del Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia, Plan de Igualdad de Oportunidades, Década de la Educación

Inclusiva. Asimismo, cuenta con un componente importante en la participación de la familia como actor institucional de primer orden capaz de generar espacios orientados a contribuir con la inclusión y el desarrollo.

El análisis en esta oportunidad, estará orientado al resultado 4 del PRODIES (Minedu, 2010), relacionada con las “instituciones, familias y comunidad del ámbito de aplicación sensibilizadas y motivadas a la inclusión con equidad a la que tienen derecho las personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad”, en las instituciones educativas de la modalidad de educación básica especial de Lima Metropolitana.

Se debe resaltar que la institución educativa y la familia descritas en la Ley General de Educación, son actores importantes e indispensables en el proceso de la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad a la familia, al sistema educativo y a la sociedad. Esto orientado a que éste se constituya en un sujeto que logre un desarrollo integral, en un marco de valores expresados en las, los patrones de actuación cotidianos, las cosmovisiones y la diversidad cultural del país.

En tal sentido, la familia genera un intercambio de conocimientos, valores y tradiciones distintas, además de un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre sus miembros, orientadas a generar, construir y propiciar respeto y desarrollo de las capacidades, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

La comunidad cuenta en todos los casos, de un conjunto de valores favorables al desarrollo, evidenciados principalmente por una ética del trabajo productivo, en ambientes de sana competencia en los diferentes ámbitos: andino, amazónico e hispánico; en el que viven y crecen las personas.

Hay un conjunto de factores que se conjugan a la hora de definir qué se entiende por desarrollo. Las Naciones Unidas y PNUD señalan i) que lo cultural tiene un espacio y un papel importante en el desarrollo humano; ii) que el desarrollo humano se centra en el progreso de la vida y el bienestar humano; iii) el fundamental el fortalecimiento de capacidades relacionadas con las cosas que una persona puede ser y hacer en su vida en los distintos ámbitos, ya sea el cultural, el económico y el político; y iv) el desarrollo garantiza que los individuos sean beneficiarios y se constituyan como sujetos (Rey, 2002).

Recordemos que la gerencia social está relacionada con la necesidad de fortalecer el rol de los actores sociales, entre ellos la familia, y generar círculos virtuosos que contribuyan al desarrollo. En tal sentido, Sen (1999) profundiza en este concepto, como un proceso para fortalecer las capacidades y ampliar las opciones de las personas.

El estudio de Arellano (2010) señala que los cambios en la mentalidad del peruano han dado un giro gravitacional, advirtiendo que su mentalidad hace referencia a una mejor autoestima, un mejor optimismo sobre su futuro, pero conservando ciertas taras y prejuicios sociales, como la falta de tolerancia y el escaso compromiso político, así como ¿lo relacionado con la discapacidad?

### **Descripción del PRODIES**

El PRODIES (AECID, 2012) se inscribió en los compromisos y acuerdos establecidos en el Convenio Marco de Cooperación entre el Reino de España y la República del Perú, así como en las normas nacionales referidas a la Cooperación Técnica Internacional. El Fondo de Cooperación Hispano Peruano fue la instancia permanente de coordinación de la ejecución del proyecto, siendo responsable de la gestión de los recursos para la ejecución del mismo.

La experiencia se desarrolló entre noviembre de 2009 y diciembre de 2011 en las regiones de Cajamarca, Piura, La Libertad, Ica y Lima. Tuvo un ámbito de intervención a nivel de cinco regiones del país: Piura, La Libertad, Ica, Cajamarca, Lima en 25 instituciones educativas de EBE y 250 de EBR de distritos de las zonas urbanas, ver Cuadro N° 02.

La finalidad estuvo orientada al fortalecimiento de la gestión de educación básica especial; convertir los centros de educación básica especial en centros de soporte a la educación inclusiva; sensibilización de la comunidad y la ampliación de la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad.

El grupo objetivo del PRODIES fueron niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad atendidos por los servicios educativos de las diferentes modalidades del sistema educativo: Educación Básica Especial-EBE, Educación Básica Regular-EBR, Educación Básica Alternativa EBA y Educación Técnico Productiva-ETP.

También, el equipo técnico de la Dirección General de Educación Básica Especial, directores regionales de educación y especialistas de EBE, los directores, profesionales docentes y no docentes de los Centros de Educación Básica Especial CEBE/SAANEE; de igual forma, el proyecto abarcó a los actores sociales que conforman las comunidades educadoras de las localidades a intervenir, así como organizaciones educativas, actores educativos y de la Sociedad Civil de las regiones seleccionadas.

**Cuadro N°2. CENTROS Y REGIONES INTERVENIDAS**

REGIONES	CREBE Centro de Recursos	PRITE Programas de Intervención Temprana	CEBE Centros de Educación Básica Especial	EBR Educación Básica Regular	EBA Educación Básica Alternativa	ETP Educación Técnico Productivo	TOTAL
Ica	1	1	4	40	1	1	48
Piura	1	1	3	30	1	1	37
La Libertad	1	1	3	30	1	1	37
Lima Metropolitana	1	1	7	70	1	1	81
Lima Provincias	1	--	4	40	--	--	45
Cajamarca	1	1	4	40	1	1	48
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>25</b>	<b>250</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>296</b>

Fuente: AECID. (2012).

Se identificó como problema focal: “la exclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en los ámbitos social, educativo y familiar”.

A continuación, se presenta la estructura de la lógica de los objetivos y resultados en la que se realiza la intervención del Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social-PRODIES:

**“Objetivo General**

*Contribuir, en el marco de la descentralización y en las regiones seleccionadas, al desarrollo de la educación inclusiva para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo, en la familia y en la sociedad.*

**Objetivo Específico**

*Garantizar una atención educativa de calidad con equidad en las regiones seleccionadas, fortaleciendo el desarrollo de la inclusión educativa y social de los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad.*

**Resultados esperados:**

• **Resultado 1:**

*En las cinco regiones donde se desarrolla el PRODIES, los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad se encuentran matriculados participan activamente en las actividades escolares y comunales.*

• **Resultado 2:**

*DIGEBE fortalecida con un Equipo de Especialistas de DRE – UGEL y profesionales de la EBE capacitados adecuadamente para conducir el*

*proceso de conversión y reorientación de los servicios de la EBE al haber aplicado y validado satisfactoriamente el PRODIES en las cinco regiones seleccionadas del país.*

- **Resultado 3:**

*DIGEBE fortalecida con un Equipo Técnico Administrativo gestionando el modelo de organización, administración y funcionamiento del PRODIES en una infraestructura apropiada que dispone de los recursos necesarios.*

- **Resultado 4:**

*Instituciones, familias y comunidad del ámbito de aplicación del PRODIES sensibilizadas y motivadas en torno al derecho a la inclusión con equidad que tienen las personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.*

*Sus principales actividades se centraron en la atención, capacitación y monitoreo del profesorado participante en el proceso de inclusión educativa mediante la creación de un sistema informático de recopilación y tratamiento de datos, implementación y puesta en funcionamiento de un Centro Nacional de Recursos en Lima para la capacitación docente, la elaboración de materiales didácticos, la sensibilización social y familiar e instalación de Centros de Recursos Regionales en las cinco regiones focalizadas” (AECID, 2012, pág. 19 y 20)*

Este proyecto constituye esfuerzos en la implementación de la política con enfoque inclusivo para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad en el marco de la normatividad existente en el país,

Las instituciones educativas de Lima Metropolitana que participaron representan el 27% y está constituido por un CEBE de cada Unidad de Gestión Educativa Local - UGEL, ver cuadro N° 2.

La modalidad de Educación Básica Especial atiende a las y los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad en los Centros de Educación Básica Especial. Asimismo, hace posible la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo.

En tal sentido, este proyecto ha permitido iniciar acciones orientadas al fortalecimiento de la gestión institucional del Sector para convertir a los centros de educación básica especial en soporte de la educación inclusiva; a través de actividades de sensibilización de la comunidad, trabajo con la familia y capacitación de los profesionales.



## Capítulo III

### Diseño de Investigación

#### 3.1. Forma de investigación y la estrategia metodológica

De acuerdo al objetivo de la investigación, la misma que está orientada a determinar cómo ha influenciado el PRODIES en la gestión de las instituciones educativas para la atención de estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana, con énfasis en determinar cómo participan los padres de familia, será de utilidad un estudio de casos. Nos permitirá dar respuesta a preguntas relacionadas con los procesos y actores que intervienen, es decir con la gestión de la institución, cambios en la práctica docente, y participación de los padres.

El estudio de casos es una forma de investigación señalada en PUCP, (2014), que permite examinar a profundidad y con gran nivel de detalle en unos pocos objetos de estudio. En esta investigación la unidad de análisis será la institución educativa; es decir las seleccionadas para la intervención del PRODIES en Lima Metropolitana. En la unidad de análisis las fuentes de información serán los directivos, docentes y padres de familia de los estudiantes con discapacidad.

La estrategia metodológica a utilizar es cualitativa. La investigación busca profundizar en la atención a los estudiantes con discapacidad, que se visualiza como un problema. Indagar sobre opiniones, percepciones, conductas y capacidades del director, docentes y padres de familia de una institución frente a la atención educativa de estudiantes con discapacidad.

Llegada a esta etapa debemos identificar las técnicas de investigación que nos permitan recoger la información de las fuentes para su posterior análisis.

#### 3.2. Técnicas a usarse

Las técnicas utilizadas en la presente investigación han permitido recoger información de los actores (directivos, docentes y familias) que han participado en el PRODIES, relacionado con los procesos institucionales y pedagógicos, es decir con la gestión de la institución, cambios en la práctica docente, y participación de los padres.

Las técnicas que se usaron, permitió en el recojo de información en función de las variables e indicadores establecidos para la presente investigación, según el anexo N° 02.

Las técnicas usadas, en el trabajo de campo, fueron:

- Entrevista estructurada
- Entrevista semiestructurada
- Revisión documental

La entrevista estructurada, permitió recoger información de 07 directores, 16 docentes y 05 madres o padres de familia que han participado en el PRODIES, en el marco de las variables e indicadores establecidos para la presente investigación.

La entrevista semiestructurada, consintió recoger información de 07 directores, 06 docentes y 05 madres o padres de familia que ha participado en el PRODIES, en concordancia a las variables e indicadores establecidos para la presente investigación.

La revisión documental permitió recoger información de los instrumentos de gestión de 05 instituciones educativas (CEBE) que han participado directamente en el PRODIES, así como de los textos que forman parte de la bibliografía. La información recogida está en función de las variables e indicadores establecidos para la presente investigación.

### 3.3. Instrumentos a utilizarse

Teniendo en cuenta el proceso de investigación y en coherencia a las técnicas seleccionadas los instrumentos utilizados fueron:

- Cuestionario

Es el Instrumento que responde a la técnica de la entrevista estructurada, que para efecto de la investigación se ha construido para traducir las variables de la misma en preguntas concretas que nos proporcionen información viable o susceptible de ser cuantificada.

En su construcción se ha tenido en cuenta las características de la población objetivo, para determinar el tipo de pregunta, el número, el lenguaje y el formato de respuesta, de tal manera que sea pertinente a cada participante.

El cuestionario de los directivos contó con 14 preguntas, lenguaje sencillo y el formato de la respuesta es mixta: de opción múltiple, afirmativas o negativas y en escala de Likert.

El cuestionario de docentes estuvo constituida de 32 preguntas, lenguaje sencillo, con respuestas de opción múltiple, afirmativas o negativas y en escala de Likert.

El cuestionario de padres/madres contó con 30 preguntas, lenguaje sencillo, con respuestas mixtas: de opción múltiple, afirmativas o negativas y en escala de Likert.

- **Guía de entrevista**

La guía de entrevista es un instrumento que contiene preguntas orientadas a recoger información e indagar aspectos de las variables plantadas en la investigación, la cual nos permitió analizar y obtener las conclusiones.

En su construcción, también, se ha tenido en cuenta las características de la población, para determinar el tipo de pregunta, el número, el lenguaje y en formato de respuesta de acuerdo a cada participante.

La guía de entrevista para los directivos contó con 15 preguntas de lenguaje sencillo y en formato de respuesta abierta.

La guía de entrevista para los docentes estuvo conformada de 29 preguntas de lenguaje sencillo y en formato de respuesta abierta.

La guía de entrevista para los padres cuenta con 18 preguntas de lenguaje sencillo y con respuestas en formato abierto.

- **Check List**

El check list es un instrumento que se usará para el recojo de un conjunto de datos de manera ordenada y sistemática que permitirá obtener información sobre los documentos de gestión de la institución (PEI, PAT y RI) como de los docentes de aula (carpeta pedagógica y programación) de las instituciones que participaron directamente en el PRODIES.

### **3.4. Método de muestreo**

El método para obtener la muestra fue el muestreo no probabilístico, por juicio. En el que se contó con la opinión de los directivos, -experto- para seleccionar a los participantes (docentes y padres de familia) y poder contar con información relevante, de los actores directos.

### **3.5. Tamaño de la muestra**

El tamaño de la muestra de la presente investigación de corte cualitativo fue de 28 personas, constituida por 07 directores, 15 docentes y 06 familias de estudiantes con discapacidad; de cinco (05) Centros de Educación Básica Especial-CEBE y de dos (02) institución educativa de Educación Básica Regular-EBR o Educación Básica Alternativa-EBA, atendida por el CEBE seleccionado, que participaron en la región de Lima Metropolitana.

Es preciso señalar que la muestra inicial programada se conformaría por 10 directores, 10 docentes y 10 familias de estudiantes con discapacidad; haciendo un total de 30 personas, pero se modificó porque en los tres últimos años se realizaron algunos eventos relacionados con la contratación de los profesores y directores del sistema educativo, como fue el concurso para la designación – nombramiento- de directores para un periodo de tres años, así como la incorporación y ascenso en la carrera pública magisterial para docentes.

### **3.6. Método de selección de los elementos de la muestra**

Se empleó para la selección de los participantes del estudio el método de muestreo aleatorio simple, por juicio. El director del CEBE sugirió a un docente y éste a un estudiante y su familia. Asimismo, sugirió al director de la institución educativa inclusiva que atendió a un estudiante con discapacidad en ese periodo. El director de esta última, sugerirá a un docente que atendió a un estudiante con discapacidad durante el periodo del PRODIES.



## Capítulo IV

### Presentación, análisis e interpretación de resultados

#### 4.1. Presentación

Como parte del diseño y elaboración del proyecto se inicia con la identificación de las instituciones educativas que participaron en la propuesta del PRODIES y que presentan características semejantes en la atención de los estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad, lo que facilitó la aplicación de los instrumentos elaborados para tal fin.

Para la validación de los instrumentos se seleccionó a participantes considerando: que tengan las mismas características de la muestra/población para la investigación, dos docentes por nivel, de instituciones con las mismas características. Los instrumentos han permitido triangular las respuestas y evaluar las variables planteadas en la investigación y responder a la pregunta “Como ha influenciado el PRODIES en la gestión de las instituciones educativas para la atención de estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana”.

Se logró contar con una muestra conformada por un total de 28 actores entre padres de familia, docentes y directores, del total de 30 programados inicialmente, por ser estos actores directos en el proyecto, así como en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad.

Los directivos entrevistados fueron siete en total, de los cuales cinco fueron de la modalidad de Educación Básica Especial, que representan el 71% y dos de la modalidad de Educación Básica Regular, representando el 29%. De los cuales el 100% son de nombrados y del sexo femenino. El 29% (03) con más de 15 años de trabajo, 20.5% (2) entre 4 a 8 años, 14.2% (01) entre 9 a 15 años y 14.2% entre 0 a 3 años. La edad promedio de las directoras fue de 54.6, con una edad mínima de 48 años y la máxima de 62 años.

Las docentes que participaron fueron dieciséis en total, de las cuales el 76 % (13) son docentes de Educación Básica Especial, el 16 % (02) fueron docentes de Educación Básica Regular y el 08 % (01) fue docente de Educación Básica Alternativa. El 100% del personal docente son nombradas y del sexo femenino. La edad promedio del grupo de docentes es de 56.07 años.

Los padres/madres de familia que participaron fueron seis en total, de los cuales el 66.6 % (04) padres de familia de estudiantes de la modalidad de Educación Básica Especial, el 16.6 % (01) padre de Educación Básica Regular y el 16.6 % (01) padre de Educación Básica Alternativa. De los cuales, en relación al grado de instrucción el 33.3% es Superior, el 33.3% primaria, el 16.6% Técnico y el 16.6% secundaria



incompleta. En relación al género, el 16.6% es masculino, un padre, y el 83.4% femenino, entre las que se encontró una abuelita. Respecto a la condición laboral se identificó a un 33.4 % como amas de casa y al 66.6% como empleados. La edad promedio de los padres/madres de familia fue 59.5 años, identificando el mínimo de 37 años y el máximo de 71 años (la abuelita).

En la aplicación de los instrumentos, se ha cuidado aspectos referidos a solicitar su aceptación para participar, obteniendo respuestas afirmativas; respetando la privacidad y confidencialidad; así como el buscar el lugar más conveniente. En la mayoría de los directivos y docentes se desarrolló en su lugar de trabajo, pero fuera del horario; excepcionalmente se realizó fuera del lugar de trabajo. En el caso de los padres o madres en la mayoría fue en su domicilio o en la institución educativa de acuerdo a su preferencia y disponibilidad. Asimismo, se buscó la empatía con el informante, basado en el respeto a la información y las opiniones que proporcionaron, prevaleciendo un clima de cordialidad. Los participantes no aceptaron el uso de grabadora, ni el ser fotografiado.

La aplicación de los instrumentos se efectuó durante un promedio de seis horas en cada institución educativa seleccionada, divididos en dos días. En un primer día presentación y aplicación entrevista al director, hora y media; a los docentes de hora y media a dos horas. En un segundo día, al padre o representante de la familia, responsable de la niña o niño con discapacidad, de una hora a hora y media. Finalmente, la revisión documentaria (instrumentos de gestión), más o menos dos horas. Se debe señalar que el tiempo invertido en el recojo de la información ha sido considerable. Asimismo, que las personas que participaron han brindado la información solicitada, mostrando disposición y apertura.

Los actores educativos identificados han aportado datos significativos toda vez que cuentan con información de primera mano y constituyen un soporte en el proceso educativo. Ellos han proporcionado datos importantes que enriquecerán el análisis.

#### **4.2. Análisis e interpretación de resultados**

Realizado el proceso de categorización se realiza el análisis e interpretación de la información recogida, partiendo de un esquema, que nos permite realizar un conjunto de hallazgos en el marco de la pregunta central de la investigación.

Pero, es preciso, tener presente, como menciona Sabino (1992) en PUCP (2014) que todo esquema sobre el proceso de investigación corre el peligro... de convertirse en una especie de modelo restrictivo, en un molde rígido de procedimientos que puede adquirir hasta un carácter burocrático”, por ello se pondrá énfasis en la realidad, haciendo que los datos reflejen, y den cuenta de esta, en concordancia con Sampieri (1997) que señala, que las investigaciones

cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo, van de lo particular a lo general, que implica explorar, describir y luego definir posiciones teóricas.

En tal sentido, este proceso partió de la pregunta central, **ha influenciado el PRODIES en la gestión de las instituciones educativas para la atención de estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana**, que ha permitido ser el hilo conductor de la investigación.

El análisis permitió dar respuesta a las preguntas y objetivos que de ella se desprendieron constituyéndose los aspectos centrales y que a continuación se presentan.

#### **4.2.1 Las visiones y práctica de los y las docentes en la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, de las instituciones educativas seleccionadas de la región de Lima Metropolitana.**

En estos últimos años el rol de los y las docentes en la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad ha cobrado importancia y la mirada se ha centrado en ellos; como actores fundamentales en el proceso educativo de este colectivo.

Abordar y responder a la diversidad de los estudiantes con discapacidad, como lo menciona, la UNESCO (2006) en Quintanilla (2006) requiere de la implementación de cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias con una visión común de todas y todos los niños y niñas según su edad y su entorno.

En este proceso la y el docente debe compartir el enfoque de inclusión que reconoce y valora las diferencias y las capacidades que se hace evidente en todos los miembros de la comunidad escolar; ser capaz de brindar apertura a los diferentes actores y realizar la planificación escolar de manera personalizada orientada al acceso, permanencia y logros de aprendizaje de todas y todos los estudiantes, se convierte en un reto.

En tal sentido, los datos recogidos en las diferentes preguntas nos dieron la visión y las prácticas sobre la temática de discapacidad y la atención educativa de las docentes de las instituciones educativas que participaron en el proyecto. Todas las preguntas estuvieron enmarcadas en las variables relacionadas con la opinión y percepción de las docentes sobre los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y los cambios realizados en su práctica para la atención educativa del estudiante con discapacidad.

En relación, a la percepción de los docentes sobre discapacidad, y sobre los niños o niñas con discapacidad, estas se recogieron a través de preguntas específicas

respecto a opinión y valoración sobre aspectos relacionados a ello. Las respuestas muestran que todas las docentes, las dieciséis, respondieron que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad pueden asistir a cualquier institución educativa.

Todas mencionaron que los estudiantes con discapacidad deben ser atendidos en los diferentes grados, niveles y modalidades del sistema educativo por ser un derecho. Además, tres de ellas señalaron, que se debe generar condiciones y dar igualdad de oportunidades, así como el mejorar las expectativas que se tiene sobre ellos. En el marco de la normatividad resaltaron, que los estudiantes con discapacidad leve y moderado pueden ser incluido en los diferentes niveles y modalidades. Expresado en sus palabras:

“...los estudiantes con discapacidad puede ser incluidos dependiendo, de sí son leves o moderados...”

Docente 1.4

“...todos tenemos los mismos derechos, todos somos iguales.”

Docente 5.1

Los docentes se refrieron positivamente sobre los estudiantes con discapacidad. El 33.3% destacó aspectos relacionados con sus capacidades para aprender, un 15.16% que pueden interesarse por algo, así como distrae con facilidad, también; un 33.3 % que son amorosos, cariñosos, disciplinados y respetuosos; el 15.16% destacó la necesidad de ajustes y de apoyo entre los maestros, la institución educativa y los padres de familia.

Además, dentro de las que manifestaron que son comunicativos, amables, sinceros, colaborativos; una docente resaltó “... me apena el rechazo de la sociedad”. Dentro de las que señalaron que “los niños especiales son amorosos, cariños, disciplinados, respetuosos; una de ellas puntualizó “...pero sí en casa no los apoyan, tienen dificultades...” y dentro de las que destacaron sus capacidades para aprender, una de ellas resaltó que “logran independencia en función de sus capacidades, de los ajustes que se realicen y el apoyo que reciben”.

En relación, a la atención educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, de las dieciséis docentes, trece están de acuerdo o totalmente de acuerdo que se requiere más recursos, y tres en desacuerdo que se requiere más recursos. Asimismo, todas señalaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo que se requiere material específico para su aprendizaje. Esto coincide con las investigaciones que señalan que el éxito del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes con discapacidad requiere material que responda a sus necesidades educativas respecto a la deficiencia que presenten.

Todas las docentes, las dieciséis, están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo de que los y las estudiantes con discapacidad son un problema o una carga o que no hagan caso. Por otro lado, de las dieciséis docentes, quince están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo que los y las estudiantes con discapacidad no logran aprender; solo una refirió estar de acuerdo que no logran aprender.

Respecto a su opinión sobre si los estudiantes con discapacidad son más cariños, respecto de los que no presentan discapacidad, de las dieciséis docentes, tres (19%) están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo y trece (81%) están de acuerdo.

En relación, a los cambios realizados en la práctica por el docente para la atención educativa al estudiante con discapacidad, de los datos registrados, se tiene que de las dieciséis docentes, trece respondieron que realizan cambios de tipo curriculares. Por otro lado, ocho refirieron realizar un solo tipo de cambio referido a lo curricular (6), material (1) o capacitación (1); dos hicieron referencia a realizar 2 tipos de cambio; y finalmente seis (6) señalaron realizar de tres a más cambios para la atención los estudiantes con discapacidad.

Dentro de los cambios las docentes en relación a los materiales, cuatro (4) señalaron usar material concreto, materiales específicos por discapacidad. En relación a cambios organizativos, ocho (8), puntualizaron organizar el aula en grupos, trabajar en grupos, uno incrementar el tiempo y uno asignar un tutor al estudiante con discapacidad. Sobre cambios curriculares, solo uno señaló realizar adaptaciones curriculares. Finalmente, tres (3) refirieron elaborar instrumentos específicos de evaluación.

Como parte de su desarrollo profesional todos manifestaron haber recibido capacitación durante el proyecto. De los dieciséis docentes, uno recibió capacitación en el CEBE; cuatro manifestaron haber realizado cursos de actualización; cinco, de especialidad; dos maestría y cuatro realizaron de dos a más entre curso de actualización, diplomado, especialidad, o maestría. Todos respondieron afirmativamente, respecto a haber recibido información sobre la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Asimismo, de las dieciséis docentes, nueve realizaron investigación relacionada con discapacidad como parte de sus estudios, cinco no y dos no respondieron.

Se podría inferir, entonces, que todas las docentes realizaron acciones orientadas a fortalecer su práctica docente, para responder a las características y necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad que tienen a su cargo, pero no es coherente con las estrategias que usan en el aula.



Por otro lado, respecto a la percepción de las docentes en relación a la atención de los estudiantes con discapacidad, se pueden identificar algunas contradicciones, por ejemplo, por un lado mencionan que es un derecho asistir a cualquier grado, nivel o modalidad; y que todos puede aprender, así como que todas han realizado alguna actividad de capacitación de postgrado, pero frente a los cambios realizados en su práctica docente, estos se limitan solo a realizar adaptaciones curriculares( cambios o adecuación en las capacidades), y no ponen énfasis en la selección y el uso de materiales específicos, así como a las estrategias metodológicas para la atención educativa de los niños y niñas con discapacidad.

En las respuestas de los siete directores, cinco señalaron que la atención a los estudiantes con discapacidad permite a la institución educativa reconocer la diversidad, valorar las diferencias y reconocer que somos todos iguales. De los siete directores, todos tiene conceptos diferentes que se van aproximando al concepto de educación inclusiva; ya que de manera fragmentada reconocen que la educación es un derecho, que cada uno es especial, único y que pueden aprender; así como que se debe ofrecer a los estudiantes con discapacidad oportunidades y condiciones educativas necesarias para su progreso académico. Llama la atención que un director planteó que en el país, la atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad es un tema no accesible - desconocido- para todos los educadores.

Constituyéndose, el docente un actor fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, estos deben mostrar disposición para la atención de los mismos, fortalecer sus capacidades y evidenciar compromiso para que lo formal pueda concretizarse en el proceso, y esto en el logro de los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad.

Los datos permiten revelar la opinión, prejuicios y experiencias de los directivos, docentes y padres en torno a la temática de la educación inclusiva entre las que se encuentra un discurso relacionado con la normatividad que sustenta al sistema educativo. Normatividad que el PRODIES planteó como propósito operativizarlo, pero durante el periodo de la propuesta los miembros de las instituciones educativas, (directivos, docentes y familia) hicieron un gran esfuerzo para implementar, pero en la práctica aún se evidencia una actitud negativa frente a la atención educativa de los estudiantes con discapacidad, así como una baja expectativa sobre sus aprendizajes.

En tal sentido, los hallazgos relacionados con la visión y práctica docente para la atención de las y los estudiantes con discapacidad coinciden con el estudio de Damm et al. (2011) que relevó, que las percepciones de los docentes y prácticas educativas permiten contribuir al fomento de culturas escolares más inclusivas entre las que se encuentra las actitudes del profesorado, la sensibilización de la



comunidad escolar y las competencias directivas y docentes. Por ello, se hace necesario trabajar en y con las competencias blandas o genéricas de los docentes que atienden a los estudiantes, orientado a mejorar la calidad de la respuesta educativa y con ello la mejora de los aprendizajes.

#### **4.2.2 Los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el ciclo o nivel que cursan de las instituciones educativas seleccionadas de Lima Metropolitana.**

UNICEF, UNESCO, entre otros organismos que trabajan la temática de discapacidad señalan que es fundamental “que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad”.

Asimismo, señalan que para incurrir en cambios en los correspondientes sistemas educacionales y así avanzar hacia una educación más equitativa y, específicamente, aminorar las brechas entre los alumnos de desempeño regular y los que son más vulnerables a la hora de considerar sus posibilidades de aprendizaje, se hace necesaria la identificación de las características y necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad, y de los contextos, así como de los ajustes y apoyos a ser implementados.

Entendiendo, que el aprendizaje es una característica del ser humano que le permite la adquisición o modificación de sus habilidades, conocimientos, destrezas, conductas o cualquier aspecto que tenga incidencia en su saber, hacer, ser y convivir como lo define Delors (1994). Es decir, en cómo y qué conocemos a lo largo de nuestras vidas, el aprendizaje es el resultado de las vivencias, la experiencia, educación, la observación, el razonamiento y se relaciona con los procesos educativos y el desarrollo personal.

Con el avance de la ciencia y tecnología se ha logrado desarrollar metodologías y estrategias que hacen incidencia en el aprendizaje y se relaciona también con el uso de las capacidades del ser humano. Es por ello que una parte fundamental del proceso de aprendizaje está relacionada con las diversas técnicas que se utilizan para que una persona desarrolle una habilidad o destreza. Asimismo, en el caso de personas con lesiones cerebrales o situaciones de discapacidad, también se proponen técnicas específicas de aprendizaje. Es así que los distintos tipos de aprendizaje se definen principalmente por las técnicas que se utilizan o la manera como se transmite el conocimiento.

Dentro de este aspecto se presentaran los datos del resultado, en relación al acceso de los niños y niñas con discapacidad a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo; la participación y los aprendizajes logrados por

ellos y ellas desde el análisis de las respuestas de las docentes, directivos y padres de familia.

En relación al acceso de los niños y niñas con discapacidad a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo; los docentes coinciden que es un derecho el acceso a la educación, y que la normatividad nacional hace referencia a ello.

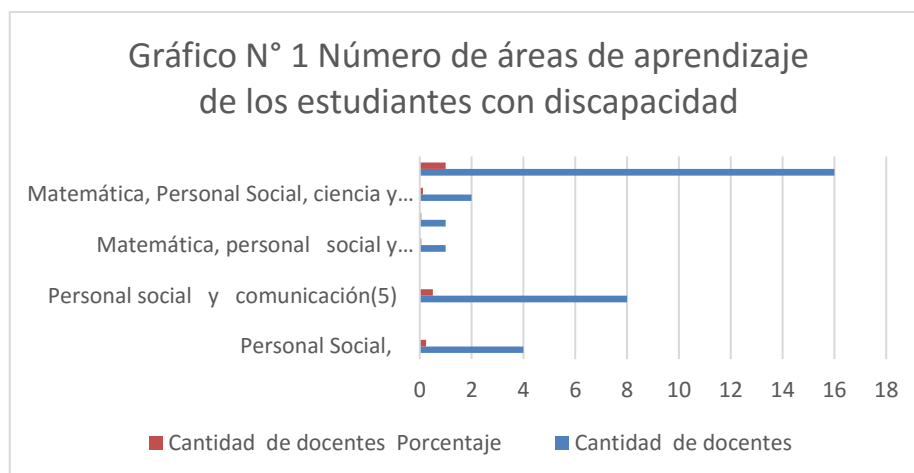
Respecto a los aprendizajes logrados por los niños y niñas con discapacidad, de las dieciséis docentes, ocho consideran que los aprendizajes están en dos áreas personal social y comunicación; una señala que los aprendizajes están en cuatro áreas matemática, personal social, ciencia y ambiente, comunicación y educación por el arte; uno registra que los aprendizajes están en tres áreas matemática, personal social y comunicación y cuatro señalaron que los aprendizajes están solo en una área matemática, personal social, comunicación o educación por el arte. El área de comunicación, personal social y matemática ha obtenido mayor reconocimiento por las docentes, catorce, nueve y siete, respectivamente.

Cuadro N° 3.  
Áreas de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad

Número de áreas	Áreas	Cantidad de docentes	Porcentaje
1	Matemática Personal Social, Comunicación (2)	4	25%
2	Personal social y comunicación(5) Matemática y comunicación(3)	8	49.98%
3	Matemática, personal social y comunicación	1	6.25%
4	Personal Social, ciencia y ambiente, comunicación y educación por el arte	1	6.25%
5	Matemática, Personal Social, ciencia y ambiente, comunicación y educación por el arte	2	12.5%
Total		16	100%

Elaboración propia

Por otro lado, podemos decir, que el 49.98% de los docentes manifiestan que los aprendizajes se dan en dos áreas (personal social y comunicación, o matemática y comunicación); el 25% de los docente refieren que los aprendizajes es solo en un área; el 12.5% que los aprendizajes se dan en cinco áreas y finalmente el 6.25% señalaron que los aprendizajes se dan en tres o cuatro áreas, como se describe en el cuadro N° 3.



Los logros de aprendizaje identificados como parte de las habilidades sociales se plantearon en aspectos tales como el trabajar en grupo, reconocer a los miembros de la familia, interactuar con los adultos, seguir órdenes o tomar decisiones. De las dieciséis docentes, diez consideran que las habilidades sociales están representadas en la interacción con los adultos; trece, en trabajar en grupo; siete, en seguir órdenes y ocho, en tomar decisiones.

Por otro lado, podemos decir, que el 37.5% de los docentes manifiestan que las habilidades sociales se identifican en dos de los aspectos señalados; el 31.25% de los docente refieren que las habilidades sociales se dan en un solo de los aspectos; el 12.5% que las habilidades sociales se dan en tres y cinco aspectos respectivamente, y finalmente el 6.25% señalaron que las habilidades sociales se identifican en cuatro aspectos, como se describe en el cuadro N° 4.

Cuadro N° 4.  
Aspectos sobre las Habilidades Sociales

Número de aspectos	Aspectos dentro de las Habilidades Sociales	Cantidad de docentes	Porcentaje
1	Trabajar en grupo, (2) Interactuar con adultos Seguir órdenes (2)	5	31.25%
2	Trabajar en grupo y reconocer a los miembros de su familia. Trabajar en grupo e interactuar con los adultos. Trabajar en grupo y tomar decisiones (2) Trabajar en grupo y tomar decisiones Interactuar con adultos y tomar decisiones	6	37.5%
3	Trabajar en grupo, seguir órdenes y tomar decisiones.	2	12.5%
4	Trabajar en grupo, reconocer a los miembros de la familia, interactuar con adultos y seguir ordenes	1	6.25%
5	Trabajar en grupo, reconocer a los miembros de la familia, interactuar con adultos, seguir órdenes y tomar decisiones	2	12.5%
<b>Total</b>		<b>16</b>	<b>100%</b>

Elaboración propia

Dentro de los aprendizajes identificados en el área de matemática de las dieciséis docentes, quince señalaron como logro, la realización de sumas, así como destacaron a los cuantificadores y la orientación espacial. Por otro lado, el 50 % de los docentes hacen referencia solo al aprendizaje de una operación (suma), el 31.25 % dos operaciones (suma y resta); el 12.5% señalaron aprendizaje de tres operaciones (suma, resta, y multiplicación) y el 6.25% cuatro operaciones

De las dieciséis (16) docentes, nueve (9) señalaron que los estudiantes con discapacidad lograron comunicar sus deseos e intereses; tres (3) registraron, que además de deseos e intereses, comunicaron sus motivaciones; y cinco (5), que solo comunicaban sus deseos. Asimismo, las dieciséis docentes señalaron que los estudiantes con discapacidad logran solucionar problemas cotidianos que se les presentaba. En otras palabras, que el 56.25% de los estudiantes con discapacidad lograron comunicar sus deseos e interés, y el 18.75% deseos, interés y motivaciones y el 31.25% solo comunican sus deseos.

Es preciso señalar que en su conjunto los docentes tanto de los Centros de Educación Básica Especial y de las instituciones educativas inclusivas reconocen los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad en las diferentes áreas curriculares del nivel o ciclo que cursaron, evidenciadas en el logro de diferentes capacidades. Asimismo, el 100% de las docentes señalan que los y las estudiantes lograron solucionar problemas cotidianos.

Bajo ese marco y en concordancia con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley General de Educación y su Reglamento, el Estado hace esfuerzos para que se reconozca el derecho a la educación y el logro de aprendizaje en los estudiantes con discapacidad, no siendo suficiente y debiendo profundizar en la calidad de los mismos, a través de plantear indicadores de logro que se pueda evidenciar con ellos.

En relación a los aprendizajes, de los siete (7) directivos, tres (3) plantearon que estos están relacionados con la independencia personal: destacando el control de esfínteres, la higiene, el vestido, la alimentación y el desplazamiento. Tres (3) señalaron que los logros de aprendizaje están asociados con la comunicación, haciendo uso de sistemas alternativos y, lectura funcional. Finalmente, dos (2) señalaron la independencia, la autonomía, y las habilidades sociales.

Por otro lado, de los seis padres o madres entrevistadas, todos hicieron referencia que los aprendizajes logrados por los estudiantes- sus hijos o hijas- con discapacidad están relacionados con habilidades comunicativas, fundamentalmente. Además, cuatro (4) mencionaron que los aprendizajes logrados estuvieron relacionados con las áreas curriculares de personal social y comunicación. Dos (2) hicieron referencia a habilidades en comunicación, personal social y matemática. En matemática, destacaron el reconocimiento de los números y nociones espaciales. En personal social: se refirieron a actividades de



desplazamiento y de la vida diaria. En relación a la comunicación, que esta es limitada y se realiza a través del llanto o gestos, en los estudiantes de los CEBE. En ciencia y ambiente: destacaron el interactuar con los demás, saludar y dar la mano, y trabajar en grupo.

Asimismo, todos los padres y madres resaltaron que los aprendizajes de los niños y niñas con discapacidad responden a sus características, necesidades educativas e intereses. Entre las características señalaron que el aprendizaje es lento, necesita más tiempo, más repeticiones y empezar con nociones de menos a más a más complejidad, lograron elegir y fueron capaces de mostrar aceptación o rechazo a las actividades presentadas. Esto se puede evidenciar en las palabras de los padres, cuando hicieron referencia a:

*“Dentro de sus limitaciones, elije a través de la boca, gusto; de manos, tacto y del olfato”*

Padre 1:

*“su aprendizaje es lento, y cuando intenta hacer algo, se pone duro y hay que relajarlo, pero dentro de sus limitaciones logra aprender”*

Padre 2:

Todos los padres y madres reconocieron que tuvieron aprendizajes y que estos les fueron útiles a sus hijos e hijas con discapacidad. Los seis (6) padres enfatizaron sus habilidades para interactuar y su autonomía en actividades de la vida diaria. De los seis (6), cuatro (4) destacaron las habilidades comunicativas, evidenciadas en la expresión de sus deseos e interés, de acuerdo a sus capacidades, a través del uso de sistemas de comunicación alternativa y aumentativa, o de sus gestos o mímicas. Dos (2) de ellos destacaron la mejora de la autoestima de su niño y niña.

Actualmente, todas las metodologías apuntan, en el marco de implementar el enfoque inclusivo, a que el Estado debe garantizar el derecho a la educación para todas y todos y a lo largo de la vida, respondiendo a las características y necesidades educativas a través de una atención individualizada que identifique barreras y oportunidades en el entorno para acceder y tener éxito en los aprendizajes.

#### **4.2.3 Las acciones que se realiza con y para las familias de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad para promover su participación en el proceso educativo de sus hijos o hijas en las instituciones educativas seleccionadas de Lima Metropolitana.**

La política educativa con enfoque inclusivo, reconoce el rol de los diferentes actores como fundamentales en la implementación de la misma. Asimismo, la



institución educativa es responsable de involucrar a la familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas, a través del impulso de una serie de actividades que promuevan el desarrollo de sus capacidades y la apropiación de determinados contenidos necesarios para participar activamente en el proceso; así como favorecer la igualdad de oportunidades, y generar un clima institucional positivo, enmarcado en la solidaridad y cooperación de y entre las familias, y con ello contribuir a la mejora de la calidad del servicio- enseñanza y aprendizaje- y la eficacia y eficiencia del sistema educativo.

Respecto a cómo clasificaría las reuniones que ofrece la institución educativa, a través del aula, las docentes señalaron: informativas (10); capacitación (6); escuelas de familia (4); de apoyo (4), y otra: sensibilización (6), independientemente. Se debe resaltar que de las dieciséis (16) docentes, cuatro (4) señalaron que realizaron solo reuniones de capacitación, informativas o escuela de familia; siete (7) combinaron dos (informativas y escuela de familia; escuela de familia y apoyo) en la que se destacó a la **escuela de familia**. Se debe resaltar que de la clasificación presentada dos (2) de las docentes utilizaron más de cuatro tipos. Tres (3) docentes usaron tres; siete (7) dos y solo cuatro (4) refirieron usar solo una de ellas. Todas ellas realizaron charlas, visitas domiciliarias, entrevistas, talleres y reuniones. A continuación, algunas respuestas, relacionadas a las actividades para con los padres y madres de familia:

*“Se realizan reuniones de información con temas variados; capacitación con procedimientos específicos con análisis de tareas y escuela de familia con temas variados”.*

Docente 2.1

*“Se hacen talleres de información, y sensibilización; reuniones para dar informe técnico pedagógico y de orientaciones”*

Docente 1. 2

*“Se programan charlas con invitados”*

Docente 5.1

En algunos casos se evidenció relación entre el tipo de reunión y los contenidos trabajados, como se visualiza en las respuestas; pero al mismo las respuestas destacan que estas se realizaron, solo como parte de una programación solicitada, evidenciándose en aspectos como la cantidad de reuniones, la duración de las mismas entre otros aspectos que se detallan a continuación.

En relación al número de actividades, asistencia, ofrecidas a las familias de las y los estudiantes con discapacidad por las instituciones educativas, recogida en la entrevista a las docentes, se evidencia un margen muy amplio que va de tres a diecinueve veces al año. En tal sentido, el 33.33 % manifestó que el número de

actividades ofrecidas en promedio fue de 10 veces al año; en un 16.66% señalaron que el número fue de cuatro, tres, cinco y diecinueve reuniones al año, respectivamente.

Asimismo, en relación a la duración, frecuencia y cantidad de horas de la asistencia a las familias todos los docentes entrevistados refirieron que se trabajó duro, todo el año, mínimo de tres veces al año, dos horas en cada reunión. De los siete directivos, dos (33.33%) refirieron que la frecuencia fue mensual; cuatro (66.66%) que fue bimensual y uno (16.66%) que fue trimestral.

Todas las docentes refirieron que estuvo previsto un trabajo con las familias de dos horas, al mes o al trimestre, lo que implica un total mínimo de seis horas y un máximo de veinte horas al año entre reuniones del aula y de la institución educativa.

Todos los directivos, siete, mencionaron que previeron horas para la participación de la familia en los procesos educativos. La cantidad de horas fue variada, de 1 a 5 horas en el aula para el apoyo a la semana y de 2 a 3 horas al mes en la institución educativa a través de las escuelas de familia/padres. Asimismo, todos los directores manifestaron que la asistencia ofrecida fue a través reuniones, charlas, talleres y visitas domiciliarias. Los directores de las instituciones educativas inclusivas señalaron que realizaron reuniones informativas, con orientación pedagógica.

En relación a las horas previstas para la participación de los padres o madres en el proceso educativo, estos señalaron que participaron en promedio de dos a tres horas al mes en la institución educativa. De los seis padres, todos señalaron que participaron en reuniones del comité de aula. Dos destacaron su asistencia a las reuniones y charlas informativas organizadas por la institución educativa. Dos subrayaron su participación en la APAFA.

Todos los padres contestaron que participaron en la institución educativa en promedio una vez al mes en las reuniones previstas, pero también en el aula durante la semana. Asimismo, en relación al tipo de asistencia los cinco padres señalaron que esta es muy variada: charlas, reuniones de comité de aula, talleres y escuela de padres. Dos de ellos destacaron las visitas domiciliarias. Por otro lado, todos los padres refirieron que la duración de la asistencia, en promedio fue de dos horas al mes, haciendo un total de 20 horas en todo el año.

Lo cierto es que las familias constituyeron un soporte en el proceso educativo de su hijo o hija con discapacidad. Soporte que se vio fortalecido con las diferentes actividades o acciones que la institución educativa y el docente realizan con las familias de manera individual o grupal en el aula o en la institución educativa. Acciones que deben estar orientadas a promover y fortalecer la autonomía,

comunicación e interacción de las y los estudiantes con discapacidad, así como las competencias parentales de los padres orientado a la mejora de la calidad de vida de ellos como la de sus hijos o hijas.

#### **4.2.4 Participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos o hijas con discapacidad en las instituciones educativas seleccionadas de Lima Metropolitana.**

No hay recetas sobre metodologías, técnicas y procedimientos para lograr la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos o hijas con discapacidad. Al no existir recetas es necesario el buscar la coordinación de los distintos agentes y entornos formativos (la familia, el barrio, los medios de comunicación, etc.), orientando las acciones hacia la formación de una comunidad educadora.

La participación de la familia en los procesos educativos de los niños y jóvenes con discapacidad, es en especial fundamental, para lograr los aprendizajes que se espera en cada grado de acuerdo a la edad, características y necesidades educativas de las y los estudiantes con discapacidad.

En tal sentido, el promover el dinamismo y la interacción en las instituciones educativas para el trabajo con las familias requiere que tanto el directivo y el docente pongan en marcha un conjunto de habilidades relacionadas con el liderazgo en la gestión, de tal manera que involucre su participación activa y esta sea una realidad, y un eje, en la atención de los estudiantes con discapacidad.

Dentro de este aspecto vamos a revisar y analizar las respuesta en relación a la asistencia a las reuniones, causas por las que no asisten a las misma, entre otros aspectos.

Todos los docentes, dieciséis, respondieron que casi siempre o siempre la familia asistió a las reuniones que se programaron en el aula. Asimismo, respecto a por qué consideraron que la familia asistió a las reuniones que programó la institución educativa, de los dieciséis docentes, tres (3) consideraron que es por presión; siete (7) por compromiso; tres (3) por iniciativa propia; dos (2) por presión e iniciativa propia; y uno (1) por presión, iniciativa propia y compromiso.

Por otro lado, todos los docentes señalaron que la familia apoyó en las tareas a su hijo o hija con discapacidad, de acuerdo al siguiente detalle: siempre cuatro (4) docentes y casi siempre doce (12). Entendiéndose que las familias no siempre están pendientes de las actividades escolares de sus hijos e hijas

Cuadro N°05.

Por qué consideran los docentes que los padres de familia asistieron a las reuniones programadas

N° de docentes	Por qué los padres de familia asistieron a las reuniones programadas	Porcentaje
03	Por presión	18.75%
07	Por compromiso	43.75%
03	Por iniciativa propia	18.75%
02	Por presión e iniciativa propia	12.5%
01	Por presión Por compromiso Por iniciativa propia	6.25%
16	Total	100%

Elaboración propia

De las dieciséis docentes, seis (6) señalan que entre las justificaciones que manifiesta el madre/padre ante las inasistencias a las reuniones se encuentra la consulta médica; cuatros (4) porque estaban enfermos; tres (4) manifestaron entre otros el trabajo, por no levantarse temprano, desmotivación y por motivo personal; finalmente uno (1) por quedarse dormida, otro por no tener para el pasaje.

Cuadro N°06

Por qué consideran los docentes que los padres de familia asistieron a las reuniones programadas

N° de docentes	Justificación de porque los padres/madres no asistieron a las reuniones programadas	Porcentaje
06	Consulta medica	36.5%
04	Por estar enfermos	25%
04	Por el trabajo, no levantarse temprano, desmotivación y por motivo personal	25%
01	Por quedarse dormido	6.25%
01	Por no tener para el pasaje	6.25 %
16	Total	100%

Elaboración propia

Del cuadro anterior se puede evidenciar la gran variedad de justificaciones frente a las inasistencias a las reuniones que convoca la institución educativa o el docente del aula. Asimismo, que la mayoría más del 50% están referidas a la salud del niño o niña con discapacidad o de algún miembro de la familia. Estaría relacionado con la naturaleza de su condición altamente vulnerabilidad a las que se enfrentan los niños y niñas con discapacidad en nuestro medio, como lo señala la encuesta especializada sobre discapacidad- ENEDIS (2012).



De los siete directores, cinco (5) consideran que la familia asiste casi siempre a las reuniones que programa la institución educativas y solo dos (2) que lo hacen siempre. Estas respuestas son semejantes a las de las docentes.

Asimismo, en relación de a qué instancia forman parte los padres de familia de los estudiantes con discapacidad, de los siete (7) directores, cuatro (4) manifestaron que los padres forman parte de dos instancias (3 en APAFA y CONEI, y 1 en el CONEI y Comité de aula) y tres (3) que solo participan en una, la APAFA. Estos datos evidencian que los padres de familia forman parte de la APAFA (5), siguiendo el CONEI (4), y finalmente del Comité de Aula (1).

Por otro lado, de los seis padres, todos señalaron que participaron en reuniones del comité de aula. Dos (2) destacaron su asistencia a las reuniones, charlas informativas y la escuela de padres organizados por el aula y la institución educativa. Dos (2) subrayaron su participación en la APAFA y uno de ellos además de participar en el comité de aula, lo hizo en el CONEI. Asimismo, todos los padres señalaron que participaron en las reuniones previstas por la institución educativa, en promedio una vez al mes. También, señalaron que formaron parte de las actividades del aula y participaron en las reuniones durante la semana.

En relación al tipo de asistencia los cinco (5) padres señalaron que ésta fue muy variada: charlas, reuniones de comité de aula, talleres y escuela de padres. Dos (2) de ellos destacaron las visitas domiciliarias. Se evidenció que las visitas domiciliarias no fue una actividad de preferencia de los padres o madres, ya que menos del 50 % las destacaron.

En las respuestas al cuestionario de los padres, respecto a la participación en las actividades elaboradas por la institución educativa, dos (2) señalaron que su participación en las actividades realizadas por la institución educativa fue proactiva, correspondiendo al 33.3%. Uno (1) señaló que su participación fue activa, 16.7% %; y uno (1) fue pasiva, 16.7%%. Por otro lado, podemos señalar que dos (2) de ellos respondieron que su participación fue activa y proactiva al mismo tiempo, el 33.3%.

Cuadro N°07

Por qué consideran los docentes que los padres de familia asistieron a las reuniones programadas

N° de padres	Participación en las actividades programadas	Porcentaje
02	Participación proactiva	33.3%
01	Participación activa	16.7%
01	Participación pasiva	16.7%
02	Participación activa y proactiva	33.3%
<b>06</b>	<b>Total</b>	<b>100%</b>

Elaboración propia



Asimismo, de los seis padres, cinco (5) respondieron que no se sienten obligados de asistir a las reuniones de la institución educativa. Uno (1) de ellos, el 16.6%, respondió que si se siente obligada a asistir a las reuniones de la institución educativa, explicitando que es un compromiso con el colegio.

Por otro lado, de los seis, dos (2) de ellos, el 33.3%, respondieron que se dedicaron una hora para realizar las tareas con su hijo o hija con discapacidad al día. Dos (2) respondieron que dedicaron dos horas, y los otros dos (2) más de dos horas, representando también el 33.3% respectivamente. Se debe resaltar que ninguno respondió que utiliza menos de una hora para apoyar con las tareas.

Estos datos muestran que los padres participan en las diferentes actividades programadas por la institución educativa o el aula; así como en las instancias existentes de la institución educativa con los incluye, así como en casa. Por otro lado, existe concordancia entre la información de los directivos y la de los padres sobre la participación de estos en las diferentes actividades, lo que evidencia el compromiso de los padres cuando se les brinda la oportunidad para ello y se reconoce que son un actor fundamental en el proceso educativo de sus hijos.

Ya lo mencionan diferentes investigaciones relacionadas con la participación de las familias y la comunidad que las metodologías que implican a todos los actores educativos, sobre todo la familia y los agentes de la comunidad ofrecen mejores resultados para superación de la desigualdad educativa y la mejora de los logros académicos. Constituyendo un reto el mejorar y transformar las relaciones de la institución educativa y las familias, y de la escuela y su entorno a través de tres ejes en la participación relacionadas con lo educativo, la toma de las decisiones, y la evaluación dentro de estas.

Las actividades propuestas por los directivos y docentes de instituciones educativas entrevistadas coinciden parcialmente con las mencionadas por, Arostregi (2013), quien señala como evidencia central basada en el dialogo, al menos cuatro actuaciones concretas de participación de la familia y la comunidad: i) formación de familiares, ii) participación en los procesos de toma de decisión, iii) participación en las aulas y espacios de aprendizaje, y, iv) participación en el currículum y la evaluación que permite obtener mejores resultados académicos. En tal sentido, es fundamental concretizar acciones orientadas a constituir comunidades de aprendizaje que involucren a las familias para garantizar una educación de calidad para todas y todos las personas de la sociedad.

#### **4.2.5 Los niños, niñas y jóvenes con discapacidad que acceden al sistema educativo, en instituciones educativas de la educación básica especial-EBE y educación básica regular-EBR seleccionadas de Lima Metropolitana**

En nuestro país, la ENEDIS (INEI, 2012) señala que las *“personas con discapacidad representan el 5.2% de la población peruana; los resultados muestran cifras preocupantes a nivel educativo y laboral, entre otros. Señala que el 23.6% no tiene nivel educativo o solo el nivel inicial, 40,5% educación primaria, 22,5% educación secundaria, y 11,4% superior (universitaria o no universitaria)”*.

En concordancia, a la normatividad existente en el país todas las personas tienen derecho a la educación. Derecho que debe garantizar el acceso, la permanencia, la participación y logros de aprendizaje. Las y los niños con discapacidad no deberían sufrir restricciones, innecesarias, de acceso a la educación, al currículo que se les ofrezca o a la calidad de la enseñanza que reciban.

En tal sentido, en este aspecto describiremos el registro en relación al acceso de los niños y niñas con discapacidad a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo; las causas por el que las familias no llevan a sus hijos o hijas con discapacidad a las instituciones educativas, factores que actúan como barreras, entre otras.

Los docentes, en relación al acceso a la educación de los estudiantes con discapacidad, todos respondieron que un niño o niña con discapacidad puede asistir a cualquier institución educativa en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, de acuerdo a su edad, ya que es un derecho.

En relación a sí los niños, niñas y jóvenes con discapacidad lograron concluir el año académico, de los dieciséis (16) docentes, once (11) señalaron que todos lo lograron, tres (3) que no lo logran, dos (2) no respondieron.

De acuerdo a los datos cuantitativos, que hacen referencia al número de estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad atendidos en los CEBE, entre 2010 y 2011, se evidencia que este es variado. El número va de 67 a 210 estudiantes, de lo que se puede evidenciar que la cantidad de estudiantes es mayor en el ciclo III de primaria que corresponde a 1er y 2do grado, siguiéndole el 5to y 6to grado.

El número de niños reportados en las instituciones educativas de educación de básica regular y educación básica alternativa que se entrevistó fue de 6 a 13 estudiantes en cada una, con el apoyo de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales, de los CEBE seleccionados.

Según, la referencia de los directores de los CEBE no concluyeron 13 de 78, 16.6%; 9 de 67, 13.4%; 20 de 210, 9.5%; 12 de 81, 14.8%; 8 de 97, 8.2% de los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad matriculados. Por otro lado, los directores de las instituciones educativas de básica regular y básica

alternativa refirieron que aprobaron todos (19) los estudiantes con discapacidad incluidos.

Al respecto, si tomamos en cuenta el número (533) de estudiantes con discapacidad atendidos en los CEBE, y el número (62) de los que no concluyeron el año lectivo, este último correspondería al 11.6% de los matriculados.

De los siete directores, cuatro (4) manifestaron que entre las causas por las que las familias no llevan a sus hijos o hijas con discapacidad a las instituciones educativas es por desconocimiento o desinformación, así como falta de difusión en la comunidad. Dos (2) de ellos señalaron que las causas son la falta de recursos económicos, como la falta de aceptación de la discapacidad (indiferencia, rechazo, pereza y temor). Uno (1) de los directores, también, señaló que entre las causas está la falta de acceso a las instituciones educativas por ausencia y por la distancia de estas.

Cuadro N°08

Por qué consideran los directivos que los padres de familia no llevan a su hijo o hija a la escuela

N° de padres	Por qué consideran los directivos que los padres de familia no llevan a su hijo o hija a la escuela	Porcentaje
04	Por desconocimiento o desinformación, falta de difusión en la comunidad	57.1%
02	Por falta de recursos económicos	28.6%
01	Por falta de recursos económicos, además de falta de acceso a las instituciones educativas por ausencia y por la distancia de estas.	14.3%
<b>07</b>	<b>Total</b>	<b>100%</b>

Elaboración propia

Es preciso resaltar que, en el marco de la política educativa con enfoque inclusivo que asume el Sector Educación, las y los estudiantes con discapacidad por ningún motivo, deben ser educados apartadamente de sus pares de la misma edad. Expresado en positivo, esto quiere decir que las y los niños tienen derecho a asistir a escuelas de su localidad y a participar en las mismas actividades con sus compañeros de la misma edad, teniendo en cuenta los ajustes, adaptaciones o adecuaciones necesarias.

Para responder a ellos el sistema educativo está organizado de tal manera que los estudiantes con discapacidad intelectual leve o moderada, los de discapacidad sensorial (visual o auditiva), sordoceguera y discapacidad motora son matriculados en la educación básica regular, educación básica alternativa o educación técnico productiva en función de su edad cronológica y los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad en la educación básica especial, también, en función de su edad cronológica.

El hallazgo, respecto a las causas de porque las familias no llevan a sus hijos o hijas con discapacidad a las instituciones educativas, referidas por los directivos se encontró circunscrito al desconocimiento o desinformación, falta de difusión en la comunidad (4), falta de recursos económicos (2), falta de aceptación de la discapacidad (indiferencia, rechazo, pereza y temor) e insuficientes instituciones educativas o por falta de acceso (distancia) a ellas (1).

A diferencia de lo referido por los docentes en la entrevista, en la que pusieron énfasis a la consulta médica para obtener un mejor diagnóstico, preferencia a actividades propias de la familia, segregamiento o por temor al fracaso, las mismo que está relacionada con sus expectativas frente al estudiante con discapacidad.

En tal sentido, bajo los hallazgos, la gestión en una institución educativa no tiene que ser responsabilidad solo de los directivos, sino que tiene que involucrar a toda la comunidad educativa. Cobrando importancia, ya que en el marco de la gerencia social, la gestión es un punto central y hace referencia a un proceso en el que se asume responsabilidades por el comportamiento de un sistema, -la escuela-, en la que no sólo se relaciona con el uso más eficiente de los recursos públicos y la intervención más efectiva en la mejora de la calidad de vida y las oportunidades, sino también con más y mejores políticas, culturas y prácticas en los servicios públicos con un criterio de participación y rendición de cuentas ante la sociedad. Mokate y Saavedra (2006).

#### **4.2.6 Los cambios realizados por la institución educativa para la atención de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad**

Dentro de los diferentes enfoques y maneras de sistematizar: la experiencia muestra que es fundamental el potenciar la idea de la escuela como comunidad educativa ligada al sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida. Ya autores como Stainback y Jackson, (1999) en Verdugo (2004) señalaban "...es esencial tener una idea de lo que significa comunidad para poder fomentarla en las escuelas. Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse, de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados y apoyados, y en las que cada uno apoya a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas"

En este aspecto se desarrollará el registro sobre los cambios realizados en la institución educativa para atender a estudiantes con discapacidad por los docentes, directores, y las familias.

De los dieciséis docentes entrevistados, respecto a los cambios que realizaron para favorecer el aprendizaje del estudiante con discapacidad: cuatro (4) mencionaron el uso de materiales concreto y específicos, ocho (8) refirieron la



organización del aula engrupo por edades, para trabajo grupal y el incremento del tiempo, así como el asignar un tutor; uno (1) refirió a la realización de adaptaciones curriculares y tres (3) elaboraron instrumentos específicos de evaluación.

**Cuadro N° 09**  
Cambios realizados por os docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad

<b>Cantidad de docentes</b>	<b>Cambios realizados para favorecer el aprendizaje del estudiante con discapacidad</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>04</b>	Usar material concreto, materiales específicos por discapacidad	<b>25%</b>
<b>08</b>	Organización del aula en grupos Trabajar en grupos y Incremento del tiempo Asignar un tutor	<b>50%</b>
<b>01</b>	Adaptaciones curriculares	<b>6.25%</b>
<b>03</b>	Elaborar instrumentos específicos de evaluación	<b>18.75%</b>
<b>16</b>	<b>Total</b>	<b>100%</b>

Elaboración propia

Las directoras señalaron que entre los cambios que realizó la institución educativa para atender a los estudiantes con discapacidad se encuentran los relacionados con aspectos curriculares, en el que se detalla las adaptaciones altamente significativas, los programas individuales para cada estudiante. Los relacionados con los materiales, la organización y sobre capacitación. Los que se detallan a continuación:

De los siete directores, tres (3) hicieron referencia que los cambios realizados en las instituciones educativas para la atención de estudiantes con discapacidad están relacionadas con la organización (ampliación y flexibilidad de horarios), y las adecuaciones (infraestructura mejorada, rampas; implementación del aula de psicomotricidad y sala multisensorial, cambiar el uso del timbre que indica el recreo y la salida por música instrumental). Uno (1) refirió cambios en el currículo, respecto a la realización de adaptaciones curriculares, en las capacidades, los indicadores y la evaluación, así como la realización de actividades dentro y fuera del aula con la participación de la familia; así como el establecimiento de alianzas estratégicas (con hospital local, para la atención de la población estudiantil en los consultorios de Dental). Un (1) director señaló la realización de capacitación de los docentes. En relación a la capacitación destacaron acciones orientadas a brindar información oportuna a todo el personal sobre el apoyo a los estudiantes con NEE con discapacidad. Dos (2) llaman la atención, de la escuela inclusiva, uno (1), porque refirió que no hizo ningún cambio en especial y el otro que aceptó por autoridad.



Cuadro N° 10  
Cambios realizados por los directores para la atención de los estudiantes con discapacidad

Cantidad de docentes	Cambios realizados para favorecer el aprendizaje del estudiante con discapacidad	Porcentaje
01	Realización de capacitación de los docentes destacando acciones orientadas a brindar información oportuna a todo el personal sobre el apoyo a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.	25%
03	Relacionadas con la organización (ampliación y flexibilidad de horarios), y las adecuaciones (infraestructura mejorada, rampas; implementación del aula de psicomotricidad y sala multisensorial, cambiar el uso del timbre que indica el recreo y la salida por música instrumental)	50%
01	Relacionadas al currículo, realización de adaptaciones curriculares, en las capacidades, los indicadores y la evaluación, así como la realización de actividades dentro y fuera del aula con la participación de la familia, así como el establecimiento de alianzas estratégicas	6.25%
01	No realizo ningún cambio	18.75%
01	Recibió por autoridad a estudiante	
07	Total	100%

Elaboración propia

En general los directores de las instituciones educativas pusieron énfasis en cambios organizativos, en la infraestructura; y las capacitaciones para la implementación de adaptaciones curriculares. Llama la atención que los directivos ni los docentes no tengan mapeado la selección, uso o adaptación de los materiales educativos como parte de los cambios a implementar para la atención de los estudiantes con discapacidad.

Los padres de familia, frente a la pregunta en relación a sí los docentes hicieron cambios en su práctica para la atención de su hijo o hija con discapacidad, de los seis (6) padres entrevistados, dos (2) señalaron que no, utiliza lo común para todos. Cuatro (4) de ellos manifestaron que sí, destacando el uso de material concreto o específicos, incrementar el tiempo en algunas actividades, así como la realización de adaptaciones curriculares. Los padres de la IIEE señalaron que los docentes pusieron énfasis en la sensibilización de los pares, identificar un tutor para ayudarlo, así como masajes para la comunicación. En relación al número de horas dedicadas por el docentes en la práctica, para la atención de su hijo o hija con discapacidad, los seis destacaron que el número de horas referidas que están en la escuela, cinco horas. Solo uno señaló una hora en horario alterno, por la tarde con el apoyo del SAANEE.

En relación, a qué cambios ha realizado la institución educativa para la atención de estudiantes con discapacidad, de los seis (6) padres, cuatro (4) señalaron cambios relacionados con la infraestructura, destacando la construcción de

rampas, acondicionamiento de juegos, servicios higiénicos. Uno (1) mencionó la adquisición de materiales y otro, que no se realizó ningún cambio. Por otro lado, todos los padres de familia mencionaron que la institución educativa ha participado en acciones de orientaciones y capacitación por el Ministerio, la DRE/UGEL.

En el marco del principio de igualdad de oportunidades, las instituciones educativas deben realizar cambios y ajustes al interior de las mismas para garantizar condiciones que permitan que todas las personas con discapacidad no solo tengan acceso a los servicios educativos, sino que puedan tener éxito. De allí que la respuesta educativa requiere, que ésta se implemente organizando las diferentes medidas, de tal manera que todos puedan acceder y participar y tener éxito; es decir, que la respuesta se ajuste a las características y necesidades de todos y cada uno de los y las estudiantes con discapacidad. Las y los niños no son iguales y no debieran ser tratados como si lo fueran. Lo necesario es transformar el entorno, para que el derecho a la educación se concrete en una oferta educativa de calidad con equidad. Oferta educativa diferenciada y pertinente. Toda vez que las y los niños son distintos unos de otros, incluyendo a los estudiantes con discapacidad, se les debe tratar en forma igual y diferenciada para llegar a las metas previstas.

Los hallazgos relacionados con los cambios a realizar en una institución educativa coinciden con lo señalado en Damm et al. (2011) respecto que es necesario hacer énfasis en la capacitación del personal docente y no docente de una escuela, orientada a la mejora y fortalecimiento de las competencias directivas y pedagógicas del personal, es decir en la gestión curricular y directiva ya que observaron distorsión entre los discursos y las prácticas áulicas; así como el utilizar estrategias de trabajo colaborativo para desarrollar valores hacia el respeto a las diferencias y ampliar su visión con respecto a la aceptación de la diversidad.

En relación a la pregunta cuál es el objetivo del proyecto PRODIES, en el que participaron, los directores no tenían claro cuáles eran los objetivos del proyecto. Algunas de las respuestas, más representativas, fueron:

“...mejorar la atención de los estudiantes incluidos, al fortalecer el trabajo educativo y brindar estrategias adecuadas a los docentes de EBR-ETP-EBA para mejorar el trabajo diario que realizan”.

“Inclusión a EBR, EBA y ETP y dar mayor acceso a los estudiantes con discapacidad y eliminar las barreras que se presentan en el proceso educativo. Cambiando la visión del CEBE”

“Promover y apoyar el desarrollo personal, pedagógico y social de los docentes, para que refuercen y desarrollen habilidades para la inclusión, tanto en el CEBE como en las instituciones inclusivas”.

Las respuestas, por un lado, hacen referencia a fortalecer el trabajo de los docentes y por otro lado, ponen énfasis en dar mayor acceso a los estudiantes con discapacidad, así como el cambiar la visión del CEBE. Estas respuestas se aproximan al *“Resultado 1: En las cinco regiones donde se desarrolla el PRODIES, los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad se encuentran matriculados participan activamente en las actividades escolares y comunales”*. (PRODIES, 2011)

Al mismo tiempo, el *“Resultado 4: Instituciones, familias y comunidad del ámbito de aplicación del PRODIES sensibilizadas y motivadas en torno al derecho a la inclusión con equidad que tienen las personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad”* (PRODIES, 2011). Se acerca, de manera parcial, cuando los directores afirman que establecen alianzas estratégicas con instituciones de la comunidad como parte de los cambios realizados. También, un director señaló que no se desarrolló acciones orientadas a la inclusión social.

Dentro de los cambios realizados en el marco del proyecto PRODIES, y ante la pregunta, Si tuviera que destacar algún aspecto del proyecto, de los siete directores tres destacaron el trabajo con familia y el trabajo con la comunidad. Asimismo, indistintamente señalaron que ayudó a mejorar la función del CEBE; la socialización entre los directores y responsables de la ejecución del proyecto, y este presentó marcos normativos.

De los siete directores, todos tienen conceptos diferentes sobre la Educación Inclusiva, pero al mismo tiempo se van aproximando al concepto de la misma, al reconocer que es un derecho, donde cada uno es especial y único, así como que se ofrece a los estudiantes oportunidades educativas necesarias para su progreso académico. Llama la atención que un director planteo que en el país es un tema no accesible para todos los educadores.

En relación a los documentos de Gestión, de los cinco (5) directores entrevistados, dos (2) cuentan con el PEI, PAT y el RI solicitados. Se presentaron en físico, aunque estaban desactualizados. Los otros tres (3) no contaban con los documentos solicitados, mencionando que están en proceso de actualización o en versión digital.

De los dos (2) directores que contaban con los documentos solicitados, uno de ellos contenía la identidad, el diagnóstico y la propuesta curricular, pero no con propuesta de gestión. El otro, en su PEI solo describía el componente de identidad. En el PEI, revisado de los directores, tres de ellos no contaba con los conceptos relacionados con la visión, misión y los valores. Uno de ellos contaba con los tres conceptos; finalmente, el último tenía los conceptos de misión y visión, pero no los valores. El componente de identidad no se encuentra completo.

En relación al diagnóstico, tres de ellos no contaban con este. En uno, el diagnóstico desarrolla el FODA y no los objetivos estratégicos, y finalmente, el último sí tenía FODA y objetivos estratégicos. De los cinco PEI, dos contiene datos relacionados a currículo, aprendizajes, alumnos y docentes; y los otros tres no cuentan con propuesta curricular. De los cinco PEI cuatro no describen la propuesta de gestión. Solo uno describe planificación y la organización, pero no la ejecución, ni la evaluación

En tal sentido, frente a los resultados de que las instituciones educativas seleccionadas no cuentan con los instrumentos de gestión que tiene por función el ser la guía orientadora para la planificación, programación, organización, ejecución, y evaluación de la gestión, entonces surge la pregunta cómo y hacia dónde marcha la institución educativa.

Asimismo, en relación al expediente del estudiante, dos (2) de ellos contenían el informe psicopedagógico, plan de orientación individual y el informe de progresos, tres de los cinco documentos solicitados. Tres (3) no contaban con ninguno de los registros del expediente del estudiante solicitado.

De los cinco docentes entrevistados de los CEBE, todos tiene la carpeta pedagógica docente conteniendo: programación anual, unidades de aprendizaje e instrumentos de evaluación. Es decir, con los tres documentos solicitados. Por otro lado, en relación al expediente del estudiante, que se espera debe contener la evaluación psicopedagógica, el informe psicopedagógico, el plan de orientación Individual, la libreta de notas y el informe de progresos, a la solicitud estos estaban incompletos, faltándoles a dos, un documento (libreta de notas) y tres, contaban con todos los documentos.

En relación, al informe de progreso que se espera registre logros de aprendizaje, materiales educativos usados, como los materiales educativos específicos, adaptaciones curriculares, asistencia y participación de la familia, De los cinco docentes a quienes se les solicito el informe de progresos, estos contaban con solo algunos de los registros, faltándoles a todos más de tres registros.

De los hallazgos en relación a los documentos de gestión pedagógica solicitados, surgen algunas interrogantes, ya que estos deben constituir guías orientadoras, de las acciones de programación orientada al logro de los aprendizajes, al no estar presentes, nos preguntamos cómo se desarrolla la programación de los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad en los centros de educación básica especial, qué guía la respuesta educativa, cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje, cómo se evidencian los aprendizajes, entre otros.



## Capítulo V.

### Conclusiones

Esta investigación, en tanto investigación cualitativa, no buscó hacer generalizaciones estadísticas, sino que tuvo como objetivo “identificar como han influenciado el PRODIES en la gestión de las instituciones educativas en la atención de estudiantes con discapacidad”; en instituciones educativas seleccionadas de Lima Metropolitana.

Luego de un proceso intenso de revisión y análisis de la información y datos se presentan las siguientes conclusiones:

1. La influencia del PRODIES en la gestión las instituciones educativas seleccionadas ha sido limitada; ya que las acciones identificadas responde de manera aislada al uso de los recursos, intervenciones orientadas a la mejora de la calidad de vida y generación de oportunidades para los estudiantes sin un criterio de participación y rendición de cuentas que involucre a toda la comunidad educativa.
2. Los resultados del trabajo de campo, ponen en evidencia que las y los docentes de las instituciones educativas seleccionadas, tienen diferentes conceptos y la claridad de los mismos es insuficiente a la luz de la normatividad vigente y cada uno plantea su propia visión y práctica en la implementación de medidas para la atención a estudiantes con discapacidad, evidenciando aún un largo camino por recorrer para que esta responda al enfoque inclusivo.
3. Se ha identificado que los directivos y docentes participantes tienen, por un lado, limitadas expectativas sobre las capacidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad, por otro lado, concepciones acerca de la discapacidad y sobre la inclusión que se sostienen en miradas excluyentes y prejuiciosas que restringen el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en el proceso educativo.
4. Los resultados muestran que los directivos, docentes y las familias reconocen que la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad responde a características y necesidades de estos con el fin de promover sus logros de aprendizaje; así como identifica satisfacción de los grupos beneficiarios de la intervención del programa, PRODIES.
5. Los hallazgos han permitido identificar acciones y actividades de información, capacitación y apoyo realizadas con los padres y madres de familia, las mismas que no evidencian un hilo conductor orientado a la sensibilización y motivación en torno al derecho a la inclusión con equidad que tienen las personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad



lo que afecta la sostenibilidad del proyecto, a ser un pilar central en su implementación.

6. Los resultados señalan que los padres y madres participaron en las diferentes actividades en las instancias existentes, evidenciando su participación y compromiso con la institución educativa, cuando se les brinda oportunidad para ello y se les reconoce como un actor fundamental en el proceso educativo de sus hijos o hijas.
7. El número de estudiantes con discapacidad que accedieron al sistema educativo a través de las instituciones educativas seleccionadas fue 552. Asimismo, el porcentaje de estudiantes que no concluyeron el año lectivo en el periodo del PRODIES fue del 11.2 %.
8. Al análisis de los cambios realizados por las instituciones educativas, en Lima Metropolitana, para la atención de los estudiantes con discapacidad se encontró que estos no fueron sostenidos, evidenciándose en la ausencia de instrumentos de gestión institucional y pedagógica; y acciones aisladas relacionadas con aspectos sobre capacitación, organizativos, curriculares, en el que se detalla las adaptaciones curriculares, programas individuales, aunado a la alta rotación de profesionales en las instituciones.
9. La presente investigación no ha incluido en sus objetivos el registro de evidencias de acciones o actividades relacionadas con sistema informático de recopilación y tratamiento de datos, a la implementación y funcionamiento del Centro Nacional de Recursos para la capacitación de los profesionales que laboran en las instituciones educativas, así como respecto al monitoreo y seguimiento al PRODIES.

## Capítulo VI.

### Recomendaciones

1. El cumplimiento de los objetivos de la Educación Básica Especial, modalidad que tiene un enfoque inclusivo y atiende a personas con necesidades educativas especiales, en el marco del modelo social requiere realizar un plan estratégico que establezca una ruta con metas e indicadores a ser logrados de manera progresiva.
2. Las políticas públicas orientadas a disminuir la inequidad de oportunidades en los servicios educativos existentes requiere que se establezca el estado del arte de la problemática de la población con discapacidad en la que se tiene que identificar las condiciones, el contexto, las capacidades y el compromiso de los diferentes actores involucrados en el proceso.
3. Los programas, proyectos y planes que se implementen deben ser elaborados con la participación de las personas con discapacidad en las diferentes fases de diseño, planificación y ejecución, con el fin de conseguir su participación e integración en la vida comunitaria y social.
4. Los servicios educativos constituye uno de los servicios básicos, que ofrecen igualdad de oportunidades y están orientados a garantizar el derecho a la educación, que hace posible el ejercicio de los otros derechos para constituirse en un factor que genere condiciones necesarias orientadas a la transformación de la sociedad para promover la cohesión e inclusión social.
5. Para contrarrestar las desigualdades existentes es necesario generar criterios de planificación que eviten la segregación e inequidad enmarcada en políticas homogenizadoras. Por ello, es clave contar con criterios compensatorios y redistributivos para la atención de todas y todos los estudiantes con discapacidad, en cuanto a la creación de escuelas con infraestructura accesible y, especialmente, con la asignación de recursos económicos, financieros, humanos, y materiales suficientes y aceptables.
6. La escuela debe cumplir con su función de generar condiciones y ofrecer igualdad de oportunidades a todas y todos los estudiantes con discapacidad, sobre todo para aquellos que presentan discapacidad severa y multidiscapacidad y no constituirse en un factor más de desigualdad social, sino por el contrario en un elemento de soporte y transformación de la sociedad en su conjunto.
7. Es fundamental concretizar acciones orientadas a fortalecer las capacidades parentales para empoderarlos, así como generar espacios que les permita

participar en los procesos de toma de decisiones en aspectos institucionales y pedagógicos para constituirse en aliados y garantizar una educación de calidad para las y los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas.

8. Es necesario contar con registros del acceso de los estudiantes confiables para poder identificar el porcentaje aumento o disminución de la cobertura, para poder plantear alternativas y enfrentar la existencia de la brecha de atención a los estudiantes con discapacidad referida en la encuesta especializada sobre discapacidad, así como el generar valor público en las instituciones educativas.



## Bibliografía

- AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO -AECID  
2012a *Informe de Evaluación Externa Proyecto: Fortalecimiento del Ministerio de Educación para el desarrollo de la educación inclusiva en el Perú*. Programa para el desarrollo de Educación Inclusiva y Social” –PRODIES. 148 pp. Consultada: 12 abril 2015.  
<http://www.aeci.org.pe/publicaciones/store/pub.64.pdf>
- 2012b *Buenas Prácticas de Educación Inclusiva*. Programa para el desarrollo de Educación Inclusiva y Social” –PRODIES. 120 pp.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar  
2005 *Sobre la atención a la diversidad*. Universidad de Murcia. Consultada: 29 noviembre 2015.  
[http://www.imunozy.org/files/9/Necesidades\\_Educativas\\_Especificas/aula\\_pt/conocer\\_mas/diversidad-murcia/UNIDAD1.pdf](http://www.imunozy.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/aula_pt/conocer_mas/diversidad-murcia/UNIDAD1.pdf)
- ARELLANO, Rolando.  
2010 *Cultura y Desarrollo* .PUC. CENTRUM Católica
- AROSTREGI IGONE, Darrestxe Leire y Nekane BELOKI.  
2013 *Participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol 6(2), pág. 187-200. Consultada: 29 noviembre 2015.  
<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art10.pdf>
- BLANCO G., Rosa  
1999 *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, nº 48, pp 55-72. OREALC/UNESCO Santiago. Consultada: 29 noviembre 2015.  
[http://innovemosdoc.cl/diversidad\\_equidad/investigacion\\_estudios/hacia\\_una\\_escuela.pdf](http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf)
- 2006 *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 3, 2006, pp. 1-15 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España. Consultada; 17 marzo 2017. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- CORTEZ & otros.  
2009 PROGRAMA DE ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Cuadernos del Consejo de Desarrollo Social. Estado de Nueva León. Consultada: 12 noviembre 2015.

[http://www.nl.gob.mx/sites/default/files/libro\\_15\\_programa\\_de\\_atencion\\_a\\_personas\\_con\\_discapacidad.pdf](http://www.nl.gob.mx/sites/default/files/libro_15_programa_de_atencion_a_personas_con_discapacidad.pdf)

#### DEFENSORIA DEL PUEBLO

2011 *Informe Defensorial N° 155, Los niños y niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria*. Consultado 29 noviembre 2015  
<http://www.defensoria.gob.pe/>

#### DELORS, Jacques

1994 *La Educación encierra un tesoro*. Informe a UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Consultada: 29 noviembre 2015 en :  
[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

#### DAMM Ximena, Cecilia BARRÍA M., Damaris MORALES F. y B. Paula RIQUELME.

2011 *Educación inclusiva. ¿Mito o realidad?*  
Consultada: 21 de marzo 2017 en  
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art8.pdf>

#### DONATO Romina, Marcela KURLAT, Cecilia PADÍN y Verónica RUSLER.

2014 *Experiencias de Inclusión Educativa Desde la Perspectiva de Aprender Juntos*. Estudio de casos en regiones de Argentina. UNICEF. Argentina. Primera Edición, junio de 2014. Consultada: 21 marzo 2017  
[https://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion\\_Educativa.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf)

#### FORO EDUCATIVO

2007 *La inclusión en la educación. Como hacerla realidad*. Consultada: 28 noviembre 2015.  
[http://www.oei.es/pdfs/educacion\\_inclusiva\\_peru.pdf](http://www.oei.es/pdfs/educacion_inclusiva_peru.pdf)

#### GÓMEZ BELTRÁN, Julio Cesar.

2010 *Discapacidad en Colombia: Reto para la Inclusión en Capital Humano*. Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá. Consultada: 12 abril 2015.  
<http://es.slideshare.net/cristianmaya90/discapacidadencolombiaretoparalainclusionencapitalhumano>

#### HEGARTY SEAMUS

1994 *Educación de niños y jóvenes con discapacidad*. UNESCO. Consultada: 12 Febrero 2015.  
[http://www.unesco.org/education/pdf/281\\_65\\_s.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/281_65_s.pdf)

#### INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)

2014 *Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad*. 2012. INEI. Lima. Perú. 588 pp.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2003 *Ley N° 28044, Ley General de Educación*. Lima, 28 julio del 2003.

LICHA ISABEL

1999, *EL ENFOQUE DE GERENCIA SOCIAL*. Consultado 2017

<http://www.masenfermeria.com.ar/descargas/academico/3911.pdf>

MINEDU.

2012 *Programa de Desarrollo de Inclusión Educativa y Social- PRODIES*. Consultada: 27 febrero 2015.

<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN COLOMBIA.

2006 *Guía 12, Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE*. Consultada: 12 abril 2015.

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf)

MOKATE, Karen y José Jorge, SAAVEDRA.

2006 *Gerencia Social: Un Enfoque Integral para la Gestión de Políticas y Programas*. Serie de Documentos de Trabajo I-56 Washington, D.C. Consultado 24 de marzo 2017.

<http://www.iadb.org/wmsfiles/products/publications/documents/2220394.pdf>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS

1948 *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Consultada: 12 febrero 2015

[http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

2006 *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Consultada: 12 febrero 2015.

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE SALUD (OMS)

2011 *Resumen. Informe Mundial sobre la discapacidad*. Organización Mundial de la salud y Banco Mundial. Malta. Consultada: 27 febrero 2015.

[http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf?ua=1](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1)

PALACIOS Agustina.

2008 *Modelos de atención a las personas con discapacidad*. Colección CERMI. N° 32. Ediciones Cinea. Consultada: 12 abril 2015.

<http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

PALOMARES, R. Ascensión y Antonio Carlos, GONZÁLES L.

2012 *La educación inclusiva del alumnado con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia*. Educar 2012, Vol. 48/2, páginas 267-283. Consultado 20 marzo 2017 en <http://www.leadquaed.com/docs/La%20educacion%20inclusiva.pdf>

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ-PUCP

2013 *Investigación en Gerencia Social*. Maestría de Gerencia Social. Módulo Seminario de Tesis.

2014 *Métodos y Técnicas de Investigación en Gerencia Social*. Maestría de Gerencia Social.

PROPOLI

2008 *La inclusión de las personas con discapacidad*. Consultada: 12 abril 2015 [https://www.researchgate.net/publication/33552666\\_La\\_inclusion\\_de\\_la\\_s\\_personas\\_con\\_discapacidad\\_Sistematizacion\\_de\\_la\\_intervencion\\_de\\_PROPOLI\\_en\\_discapacidad\\_Lecciones\\_aprendidas\\_y\\_recomendaciones\\_para\\_futuras\\_intervenciones](https://www.researchgate.net/publication/33552666_La_inclusion_de_la_s_personas_con_discapacidad_Sistematizacion_de_la_intervencion_de_PROPOLI_en_discapacidad_Lecciones_aprendidas_y_recomendaciones_para_futuras_intervenciones)

QUINTANILLA RUBIO, Vanessa

2014 *Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de la normatividad, definiciones y retos futuros*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Bogotá, Colombia. Consultada: 12 abril 2015. <http://www.bdigital.unal.edu.co/43135/1/1026265634.2014.pdf>

SAVE THE CHILDREN.

2013 *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid. Save the Children. Consultado: 22 de marzo 2017. [http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia\\_de\\_Buenas\\_Practicas\\_en\\_Educacion\\_Inclusiva\\_vOK.pdf](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf)

SODIS

2013 Boletín N°3 publicado el 1 de agosto 2013. Consultado: 12 abril 2015. <https://sodisperu.wordpress.com/2013/08/01/encuesta-nacional-especializada-sobre-discapacidad-boletin-sodis-no-3/>

OREALC-UNESCO

2002 *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile  
Consultado: 20 marzo 2017  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>

- REY, Germán  
2002 *Cultura y Desarrollo Humano: Unas relaciones que se trasladan*. Revista Cultural. Pensar Iberoamérica. N° 0 - Febrero 2002. Organización de Estados Iberoamericanos. Consultado: en marzo 2017  
<http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a04.htm>
- ROMERO CONTRERAS, Silvia e Ismael, GARCÍA CEDILLO,  
2014 *Educación especial en México*. Desafíos de la educación inclusiva. ISSN 0718-5480 Vol. 7, N° 2, septiembre 2013 - febrero 2014, pp. 77-91  
Consultado 24 de marzo 2017 en:  
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.pdf>
- RUIZ, Cecilia  
2010 *Escuelas Inclusivas. Un camino para construir entre todos. Investigación y relato de experiencias sobre educación y diversidad*. Fundación Par. Argentina.  
Consultada el 22 de marzo de 2017  
[www.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/libros/76\\_EscuelasInclusivas.pdf](http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/libros/76_EscuelasInclusivas.pdf)
- TOMASEVSKI, Karina.  
1998-2004 *Relatora Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación*.  
Consultada: 27 febrero 2015.  
<http://www.oei.es/decada/portadas/G0410331.pdf>
- 2005 *Educación. Indicadores del derecho a la educación*. Revista IIDH. Vol.40.  
pág. 341-387 Consultada: 27 febrero 2015.  
<http://www.corteidh.or.cr/tablas/R08064-11.pdf>
- VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel  
2004 *Calidad de vida y calidad de vida familiar*. II congreso Internacional de Discapacidad Intelectual. Enfoques y Realidad: Un Desafío. Medellín, Colombia. 23-25 de septiembre de 2004. Consultada: 12 agosto 2015.  
<http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/CALIDAD%20DE%20VIDA/CALIDAD%20DE%20VIDA%20Y%20BUENA%20PRACTICA/Calidad%20de%20vida%20y%20calidad%20de%20vida%20familiar%20-%20Verdugo%20-%20articulo.pdf>
- VICTORIA MALDONADO, Jorge A  
2013 *El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. Bol. Mex. Der. Comp. vol.46 no.138 México sep./dic. 2013 *versión On-line* ISSN 2448-4873 *versión impresa* ISSN 0041-8633. Consultada: marzo 2017

## ANEXOS

Anexo N° 01. Matriz de Variables e Indicadores: Definición.

Anexo N° 02. Matriz de Variable e Indicadores recogidas por cada técnica.

Anexo N° 03. Tabla Columna Vertebral Completa.

Anexo N° 04. Formatos de los Instrumentos.



## Anexo N° 01.

### Matriz de Variable e indicadores

Variable	Definición	Indicadores	Definición
<b>Aprendizajes logrados por los niños y niñas con discapacidad</b>	Todo conocimiento, capacidad, conducta, habilidad, destreza o actitud referida por el entrevistado.	Porcentaje de niños y niñas con discapacidad logran aprendizajes en las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.	Cantidad de niños y niñas con discapacidad que logran aprendizajes entre el número total de los niños y niñas con discapacidad matriculados multiplicado por 100.
		<b>Tipos de aprendizajes</b> logrados por los niños, niñas y jóvenes con discapacidad incluidos en los diferentes niveles y modalidades de las instituciones educativas participantes en el proyecto.	Enmarcado en las áreas curriculares, esas pueden ser habilidades sociales, conocimientos y habilidades comunicativas o matemáticas, destrezas u otras que contribuyen a su desarrollo integral.
		<b>Calidad de aprendizajes</b> logrados por los niños, niñas y jóvenes con discapacidad incluidos en los diferentes niveles y modalidades de las instituciones educativas participantes en el proyecto.	Todo conocimiento, capacidad, conducta, habilidad, destreza o actitud que es capaz de usar por ser útil / funcional.
<b>Participación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad</b>	Intervención de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en las actividades programadas en el aula o la escuela, o en las de la familia	Nivel de participación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en instituciones educativas focalizadas del proyecto en Lima Metropolitana.	Se establecerá en función de la intervención de los niños, niñas o jóvenes en las actividades programadas el aula o la escuela, así como en las de la familia, consignándose tres niveles 1: realiza las actividades en más de dos de los ámbitos 2: realiza las actividades en más de uno de los ámbitos 3: realiza las actividades en uno de los ámbitos



<b>Acceso de los niños y niñas con discapacidad a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo</b>	Matricula de los niños y niñas con discapacidad en las instituciones educativas	Número de niños y niñas con discapacidad que acceden a II EE de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo del proyecto en Lima Metropolitana.	Cantidad de niños y niñas con discapacidad matriculados en la II EE
<b>Causas por el que las familias no llevan a sus hijos o hijas con discapacidad a las instituciones educativas</b>	Diferentes motivos por los que las familias no llevan a sus hijos o hijas a una institución educativa	Tipos de causas por las que no llevan las familias a sus hijos o hijas con discapacidad a la instituciones educativas	Se las agrupan en Económicas Salud Sociales - conocimiento - prejuicios, - mitos Actitudinales - motivación - aceptación/ rechazo
<b>Opinión de los docentes sobre discapacidad</b>	Toda idea o expresión emitida verbalmente por la o el docente relacionada con la discapacidad basada en el conocimiento	Tipo de idea o expresión sobre discapacidad por los docentes de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.	Idea o expresión emitida verbalmente por la o el docente relacionada con la discapacidad dentro de positivo o negativo
<b>Percepción de los docentes de las instituciones educativas sobre los niños, niñas y adolescentes con discapacidad</b>	Toda idea o expresión emitida verbalmente por la o el docente relacionada con la discapacidad, esta como una realidad	Grado de valoración sobre los niños, niñas y jóvenes con discapacidad incluidos en los diferentes niveles y modalidades de los docentes de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana	Idea o expresión emitida verbalmente por la o el docente relacionada con la discapacidad dentro satisfactorio o no
<b>Cambios en la práctica realizados por el docente para la atención al estudiante con discapacidad</b>	Todas las adecuación realizadas en su práctica docente	Tipo de cambios realizados por el docente en su práctica para la atención del estudiante con discapacidad de las instituciones educativas participante del proyecto en Lima Metropolitana.	Tipo de cambios realizados por el docente en la práctica, relacionados con La organización Los recursos matariles El currículo El apoyo
<b>Participación de la familia en los procesos educativos</b>	Intervención de por lo menos un miembro de la familia en las actividades	Nivel de participación de la familia en los procesos educativos de las	Se establecerá en función de la intervención en las actividades programadas el aula o la escuela o para la casa, consignanándose tres niveles

	programadas en el aula o la escuela, o para la casa	instituciones educativas participante del proyecto en Lima Metropolitana.	1: interviene en las actividades de más de dos de los ámbitos 2: realiza las actividades en más de uno de los ámbitos 3: realiza las actividades en uno de los ámbitos
<b>Asistencia a las familias</b>	Acciones o actividades que realiza la institución con las familias	Número de asistida ofrecida a las familias por las instituciones educativas participante del proyecto en Lima Metropolitana.	Cantidad de familias asistidas por la instituciones educativa
		Tipo de asistencia recibida por las familias de estudiantes con discapacidad de las IIEE de Lima Metropolitana	Toda actividad realizada para y con la familia, organizadas en Informativas Capacitación Sensibilización Escuelas de familia
		Cantidad de horas ofrecidas para la asistencia de las familias de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.	Total de horas destinadas para las actividades realizadas con y para las familias de las y los estudiantes.
<b>Cambios en la institución educativa que atiende a estudiantes con discapacidad</b>	Todas las adecuaciones realizadas en la institución educativa que atiende a estudiantes con discapacidad	Tipo de cambios realizados por la IIE de Lima Metropolitana. para la atención de estudiantes con discapacidad	Tipo de cambios realizados por el docente en la práctica, relacionados con La organización Los recursos matariles El currículo El apoyo
		Número de veces que ha participado la institución en acciones de orientación y capacitación por el Ministerio/DRE/UGEL para atención a los estudiante con discapacidad durante la duración del PRODIES	Cantidad de veces que la institución educativa ha participado en acciones de orientación o capacitación por el Ministerio/DRE/UGEL

## Anexo N° 02.

### Matriz de variables e indicadores recogidos por cada técnica

Preguntas de investigación	Variable	Indicadores	Fuentes	Técnicas
Se ha evidenciado aprendizajes en los niños, niñas y jóvenes con discapacidad atendidos por las IIEE de Lima Metropolitana focalizada por el PRODIES	<b>Aprendizajes logrados por</b> los niños y niñas con discapacidad	Porcentaje de niños y niñas con discapacidad que logran aprendizajes en las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.	Director	Entrevista estructurada y semiestructurada
		Tipos de aprendizajes logrados por los niños, niñas y jóvenes con discapacidad incluidos en los diferentes niveles y modalidades de las instituciones educativas participantes en el proyecto.	Director Docente Familia	Entrevista estructurada y semiestructurada
		Calidad de aprendizajes logrados por los niños, niñas y jóvenes con discapacidad incluidos en los diferentes niveles y modalidades de las instituciones educativas participantes en el proyecto.	Docente Familia	Entrevista estructurada y semiestructurada
Cuáles son los niveles de participación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el proceso educativos en el ciclo al que asisten en las IIEE seleccionadas de LM.	<b>Participación</b> de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad	Niveles de participación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.	Docente	Entrevista estructurada y semiestructurada
Los niños y niñas con discapacidad acceden a las	<b>Acceso de los</b> niños y niñas con discapacidad a los <b>diferentes niveles y</b>	Número de niños y niñas con discapacidad acceden IIEE en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo participantes del proyecto en Lima Metropolitana.	Director	Entrevista estructurada y semiestructurada

IIEE de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en la región de Lima Metropolitana	<b>modalidades</b> del sistema educativo			
Cuáles son las causas de por qué las familias no llevan a sus hijos o hijas con discapacidad a las instituciones educativas	<b>Causas por el que las familias no llevan a sus hijos o hijas con discapacidad a las instituciones educativas</b>	Tipos de causas por las que no llevan las familias a sus hijos o hijas con discapacidad a la instituciones educativas	Director Docente Familia	Entrevista estructurada y semiestructurada
Que opinan los docentes sobre la discapacidad	<b>Opinión de los docentes</b> sobre discapacidad	Tipo de idea o expresión sobre discapacidad por los docentes de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.	Docente	Entrevista estructurada y semiestructurada
Que opinan los docentes sobre la atención de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad	<b>Percepción de los docentes de las instituciones educativas sobre los niños, niñas y adolescentes con discapacidad</b>	Grado de valoración sobre los niños, niñas y jóvenes con discapacidad incluidos en los diferentes niveles y modalidades de las instituciones educativas participantes en el proyecto por parte de los docentes de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.	Docente	Entrevista estructurada y semiestructurada
Que cambios han realizado los profesionales en su práctica docente en la atención al estudiante con discapacidad	<b>Cambios en la práctica realizados por el docente</b> para la atención al estudiante con discapacidad	Tipo de cambios realizados por el docente en su práctica en la atención al estudiante con discapacidad de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.	Docente Familia	Entrevista estructurada y semiestructurada

Que acciones se ha realizado con y para las familias y cómo les ayudo en su participación en el proceso educativo de sus hijos o hijas con discapacidad.	<b>Participación de la familia</b> en los procesos educativos	Nivel de participación de la familia en los procesos educativos de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.	Director Docente Familia	Entrevista estructurada y semiestructurada
Asistencia que reciben las familias de los niños y niñas con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en la región de Lima Metropolitana	<b>Asistencia</b> ofrecidas a las familias	Número de familias asistida por las instituciones educativas participante del proyecto en Lima Metropolitana.  Tipo de asistencia ofrecida a las familias de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.  Cantidad de horas ofrecidas para la asistencia ofrecida a las familias de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.		Entrevista estructurada y semiestructurada
Se han realizado cambios en la institución educativa para la atención de los estudiantes con discapacidad	Cambios en la institución educativa que atiende a estudiantes con discapacidad	Tipo de cambios realizados por la IIE de Lima Metropolitana. para la atención de estudiantes con discapacidad  Número de veces que ha participado la institución en acciones de orientación y capacitación por el Ministerio/DRE/UGEL para atención a los estudiante con discapacidad durante la duración del PRODIES	Director Docente Familia	Entrevista Revisión documental



Anexo N° 03.

Tabla Columna Vertebral

Pregunta general derivada del problema/ oportunidad	Objetivos específicos	Preguntas de investigación	Variable	Indicadores
<p>Cómo ha influenciado el PRODIES en la gestión de las instituciones educativas de la modalidad de educación básica especial en Lima Metropolitana.</p>	<p>Identificar los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el ciclo que cursan de las II EE seleccionadas de LM.</p>	<p>Se ha evidenciado aprendizajes en los niños, niñas y jóvenes con discapacidad atendidos por las IIEE de Lima Metropolitana focalizada por el PRODIES.</p>	<p><b>Aprendizajes logrados por los niños y niñas con discapacidad.</b></p>	<p>Porcentaje de niños y niñas con discapacidad que logran aprendizajes en las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.</p> <p>Tipos de aprendizajes logrados por los niños, niñas y jóvenes con discapacidad incluidos en los diferentes niveles y modalidades de las instituciones educativas participantes en el proyecto.</p> <p>Calidad de aprendizajes logrados por los niños, niñas y jóvenes con discapacidad incluidos en los diferentes niveles y modalidades de las instituciones educativas participantes en el proyecto.</p> <p><b>Evaluado por</b> <b>Utilidad</b> <b>Pertinencia</b> <b>Significatividad</b></p>
		<p>Cuáles son los niveles de participación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el proceso educativos en el ciclo al que asisten en las II EE seleccionadas de LM.</p>	<p><b>Participación</b> de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.</p>	<p>Niveles de participación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.</p> <p><b>Evaluado por:</b> <b>Cómo participan</b> los niños, niñas y jóvenes con discapacidad incluidos en los diferentes niveles y modalidades de las instituciones educativas participantes en el proyecto. <b>En que participan</b> los niños, niñas y jóvenes con discapacidad incluidos en los diferentes niveles y modalidades de las instituciones educativas participantes en el proyecto.</p>

				<b>Cuánto participan</b> los niños, niñas y jóvenes con discapacidad incluidos en los diferentes niveles y modalidades de las instituciones educativas participantes en el proyecto.
	Identificar el porcentaje de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad que acceden al sistema educativo en las II EE de la EBE y EBR seleccionadas de Lima Metropolitana-LM.	Los niños y niñas con discapacidad acceden a las IIEE de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en la región de Lima Metropolitana.	<b>Acceso de los niños y niñas con discapacidad a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.</b>	Número de niños y niñas con discapacidad acceden a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo participantes del proyecto en Lima Metropolitana.
		Cuáles son las causas de por qué las familias no llevan a sus hijos o hijas con discapacidad a las instituciones educativas.	<b>Causas por el que las familias no llevan a sus hijos o hijas con discapacidad a las instituciones educativas.</b>	Tipos de causas por las que no llevan las familias a sus hijos o hijas con discapacidad a la instituciones educativas participantes del Proyecto en Lima Metropolitana.
	Conocer las visiones y prácticas de los docentes en relación a la atención de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, de las IIEE seleccionadas de la región de LM.	Que opinan los docentes sobre la discapacidad.	<b>Opinión de los docentes sobre discapacidad</b>	Tipo de idea o expresión sobre discapacidad por los docentes de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.
		Que opinan los docentes sobre la atención educativa a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.	<b>Percepción de los docentes de las instituciones educativas sobre los niños, niñas y adolescentes</b>	Grado de valoración sobre los niños, niñas y jóvenes con discapacidad incluidos en los diferentes niveles y modalidades de las instituciones educativas participantes en el proyecto en Lima Metropolitana.

			con discapacidad.	
		Que cambios han realizado los profesionales en su práctica docente en la atención al estudiante con discapacidad.	<b>Cambios realizados en su práctica por el docente</b> para la atención al estudiante con discapacidad.	<p>Tipo de cambios realizados por el docente en su práctica para la atención al estudiante con discapacidad de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.</p> <p><b>Evaluado en base a:</b>  <b>Tipo de cambios</b> realizados por el docente en su práctica en la atención al estudiante con discapacidad de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.  <b>Mayor número de horas dedicadas</b>, por el docente en su práctica en la atención al estudiante con discapacidad de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.  <b>Instrumentos de apoyo utilizados</b>, por el docente en su práctica en la atención al estudiante con discapacidad de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.  <b>Tipo de instrumentos de apoyo</b> utilizados por el docente en su práctica en la atención al estudiante con discapacidad de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.  <b>Tipo de técnicas educativas</b> utilizadas, por el docente en su práctica en la atención al estudiante con discapacidad de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.</p>
	Describir las acciones que se realizan con y para las familias de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad para promover su participación en el proceso educativo de sus	Que acciones se ha realizado con y para las familias y cómo les ayudo en su participación en el proceso educativo de sus hijos o hijas con discapacidad.	<b>Participación de la familia en los procesos educativos.</b>	<p>Nivel de participación de la familia en los procesos educativos de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.</p> <p><b>Evaluado por:</b>  <b>Horas dedicadas</b> para la participación de la familia en los procesos educativos de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.</p> <p><b>Tipo de participación</b> de la familia en los procesos educativos de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.</p>

	hijos o hijas en las II EE. seleccionadas de LM.	Asistencia que reciben las familias de los niños y niñas con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en la región de Lima Metropolitana.	<b>Asistencia</b> ofrecidas a las familias.	<p>Número de asistencia ofrecida a las familias por las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.</p> <p>Tipo de asistencia ofrecida a las familias de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.</p> <p>Cantidad de horas ofrecida para la asistencia las familias de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.</p> <p><b>Evaluado por</b> Horas de la asistencia ofrecida a las familias de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.</p> <p>Duración de la asistencia ofrecida a las familias de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.</p> <p>Frecuencia de la asistencia recibida por la familia de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.</p>
	Describir los cambios realizadas por la IIEE para la atención de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.	Se han realizado cambios en la institución educativa para la atención de los estudiantes con discapacidad.	Cambios en la institución educativa que atiende a estudiantes con discapacidad.	<p>Tipo de cambios realizados por la IIE de Lima Metropolitana. para la atención de estudiantes con discapacidad.</p> <p>Número de veces que a participado la institución en acciones de orientación y capacitación por el Ministerio/DRE/UGEL para atención a los estudiante con discapacidad durante la duración del PRODIES.</p>

## **Anexo N° 04.**

### **Instrumentos**

1. Instrumento 1. Guía de entrevista dirigido al Director.
2. Instrumento 2. Guía de entrevista dirigido al Padre de Familia.
3. Instrumento 3. Guía de entrevista dirigido Docente.
4. Instrumento 4. Cuestionario para Directores.
5. Instrumento 5. Cuestionario para Docentes.
6. Instrumento 6. Cuestionario para Padres de Familia.
7. Instrumento 7: Hoja de Registro/ CheckList Director
8. Instrumento 8: Hoja de Registro/ CheckList Docente





### Instrumento 1. Guía de Entrevista dirigido al Director

#### Preguntas de la Guía

1. ¿Cuántos niños, niñas y jóvenes se matricularon en la IIEE en el periodo del PRODIES, 2010-2011?
2. ¿Cuántos niños, niñas y jóvenes concluyeron el año escolar durante el PRODIES, 2010-2011?
3. ¿Cuáles son los aprendizajes logrados por los niños, niñas y jóvenes que concluyeron el año escolar durante el PRODIES.
4. En que instituciones educativas son recibidos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.
5. Cuantos niños, niñas y jóvenes con discapacidad no acceden a los diferentes niveles y modalidades de las instituciones educativas.
6. ¿Cuáles son las causas por las que no llevan las familias a sus hijos o hijas con discapacidad a la instituciones educativas?
7. ¿Cuántas horas están previstas para la participación de la familia en los procesos educativos de las instituciones educativas?
8. ¿Qué tipo de participación tiene la familia en los procesos educativos de las instituciones educativas?
9. ¿Cuál es la frecuencia de la asistencia ofrecida a las familias?
10. ¿Qué tipo de asistencia es ofrecida a los estudiantes?
11. ¿Cuántas horas de asistencia son ofrecidas a las familias de las instituciones educativas?
12. ¿Duración de la asistencia ofrecida a las familias de las instituciones educativas?.
13. ¿Frecuencia de la asistencia recibida a las familias de las instituciones educativas?
14. ¿Qué tipo de cambios se ha realizado en la IIEE para la atención de estudiantes con discapacidad?
15. ¿Cuántas veces ha participado la institución en acciones de orientación y capacitación por el Ministerio/DRE/UGEL para atención a los estudiantes con discapacidad durante la duración del PRODIES?

## Instrumento 2. Guía de entrevista dirigido al Padre de Familia

### Preguntas de la Guía

1. ¿Cuáles son los aprendizajes logrados por los niños, niñas y jóvenes concluyeron el año escolar durante el PRODIES?
2. ¿Los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad atendidos en la IIEE les fue útil?
3. ¿Los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad atendidos respondían a sus características?
4. ¿Los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad atendidos respondían a sus intereses?
5. ¿Cuáles son las causas por las que no lleva usted a hijo o hija con discapacidad a la institución educativa?
6. Ha realizado el docente de la institución educativa cambios en su práctica en la atención a su hijo o hija con discapacidad. Qué tipo de cambios.
7. Número de horas dedicadas, por el docente en su práctica en la atención a su hijo o hija con discapacidad de la institución educativa.
8. Que Instrumentos de apoyo ha utilizado el docente en su práctica en la atención a su hijo o hija con discapacidad de la institución educativa.
9. Horas previstas para la participación de la familia en los procesos educativos en la institución educativa.
10. Tipo de participación de la familia en la institución educativa.
11. Frecuencia con la que participan las familias en la institución educativa.
12. Frecuencia de asistencia ofrecida a las familias por las instituciones educativas.
13. Qué tipo de asistencia le ha ofrecido a las familias la institución educativa.
14. Cuántas horas de la asistencia le ha ofrecido a las familia, la institución educativa.
15. Duración de la asistencia ofrecida a las familias por la institución educativa.
16. Cuál es la frecuencia de la asistencia recibida por la institución educativa.
17. ¿Qué cambios ha realizado la IIE para la atención de estudiantes con discapacidad? Qué tipo...

18. ¿La institución ha participado en acciones de orientación y capacitación por el Ministerio/DRE/UGEL para atención de los estudiantes con discapacidad durante la duración del PRODIES, 2010-2011?



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Página 86

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis



**PUCP**

**Instrumento 3. Guía de entrevista dirigido al Docente**

Preguntas de la Guía

1. ¿Cuáles son los aprendizajes logrados por los niños, niñas y jóvenes concluyeron el año escolar durante el PRODIES?
2. ¿Los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad atendidos en la IIEE les fue útil?
3. ¿Los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad atendidos respondía a sus características?
4. ¿Los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad atendidos respondía a sus interés?
5. ¿En qué actividades participan los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en instituciones educativas?
6. ¿La participación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad requieren apoyo?
7. ¿Cuáles son las causas por las que no llevan las familias a sus hijos o hijas con discapacidad a la instituciones educativas?
8. Mencionar los tipos de discapacidad que atiende en la institución educativa
9. Son capaces de aprender los estudiantes con discapacidad
10. Mencione razones por las que los estudiantes con discapacidad debe ser atendidos en los diferentes niveles y modalidades
11. Hay áreas en las que tienen mejores aprendizajes los estudiantes con discapacidad
12. ¿Cómo valoraría a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad incluidos en los diferentes niveles y modalidades de las instituciones educativas participantes en el proyecto?
13. Son capaces de aprender los estudiantes con discapacidad
14. Mencione razones por las que los estudiantes con discapacidad debe ser atendidos en los diferentes niveles y modalidades
15. Hay áreas en las que tienen mejores aprendizajes los estudiantes con discapacidad
16. Mencione los cambios realizados por usted en su práctica en la atención al estudiante con discapacidad.

17. Número de horas dedicadas, en su práctica en la atención al estudiante con discapacidad
18. Instrumentos de apoyo utilizados, en la atención al estudiante con discapacidad
19. Tipo de instrumentos de apoyo utilizados en su práctica en la atención al estudiante con discapacidad
20. Horas previstas para la participación de la familia en los procesos educativos en la institución educativas
21. Tipo de participación de la familia en los procesos educativos en las instituciones educativas
22. Frecuencia con la que participan las familias en los proceso educativos
23. Número de asistencia ofrecida a las familias de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.
24. Tipo de asistencia ofrecida a las familias de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.
25. Horas de la asistencia ofrecida a las familias de las instituciones educativas participantes del proyecto en Lima Metropolitana.
26. Duración de la asistencia ofrecida a las familias por la institución educativa
27. Frecuencia en la que la institución educativa brinda asistencia a la familia
28. ¿Qué tipo de cambios ha realizado la IIE para la atención de estudiantes con discapacidad?
29. ¿Cuál es el número de veces que ha participado la institución en acciones de orientación y capacitación por el Ministerio/DRE/UGEL para atención a los estudiantes con discapacidad durante la duración del PRODIES?



**Instrumento 4. CUESTIONARIO PARA DIRECTORES**

Datos Generales

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sección a cargo: \_\_\_\_\_

Número de estudiantes: \_\_\_\_\_

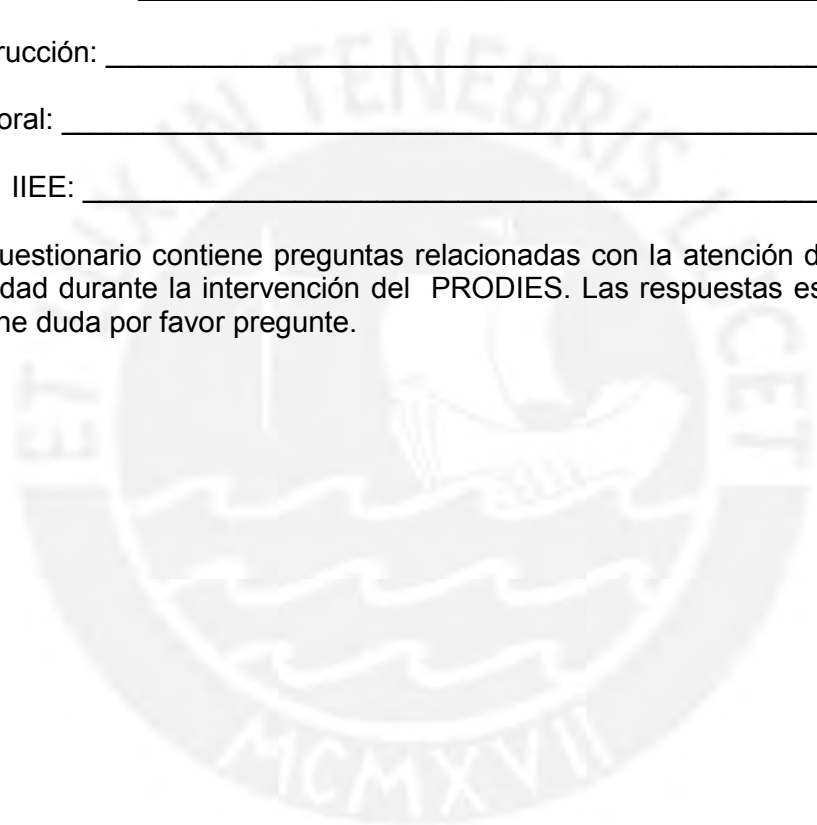
Grado de instrucción: \_\_\_\_\_

Condición laboral: \_\_\_\_\_

Nombre de la IIEE: \_\_\_\_\_

El siguiente cuestionario contiene preguntas relacionadas con la atención de estudiantes con discapacidad durante la intervención del PRODIES. Las respuestas están en varias escalas, si tiene duda por favor pregunte.

Gracias!!!!



### CUESTIONARIO DIRECTORES

1. Cuál es el número de niños y niñas con discapacidad que se matricularon en la institución educativa, en los diferentes niveles y ciclos, el 2011:

- a) Inicial Ciclo I
- b) Inicial Ciclo II
- c) Primaria Ciclo III
- d) Primaria Ciclo IV
- e) Primaria Ciclo V
- f) Secundaria Ciclo VI
- g) Secundaria Ciclo VII

2. Cuál es el número de estudiantes con discapacidad que no concluyeron el año académico en los diferentes niveles y ciclos, el 2011:

- a) Inicial Ciclo I
- b) Inicial Ciclo II
- c) Primaria Ciclo III
- d) Primaria Ciclo IV
- e) Primaria Ciclo V
- f) Secundaria Ciclo VI
- g) Secundaria Ciclo VII

3. Sabe qué es obligación que las instituciones educativas reciban a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

- a) Si
- b) No

Explique

---

---

4. Cuál cree usted que es la causa de qué las familias no llevan a su hijo o hija con discapacidad a la escuela.

- a) Desinformación
- b) Falta de recursos económicos
- c) Desinterés
- d) Falta de instituciones educativas

5. Cuanto tiempo tenía trabajando con estudiantes con discapacidad cuando se ejecuta el PRODIES.

- a) Menos de un año
- b) De 1 a 3 años
- c) De 4 a 8 años
- d) Del 9 a 15 años
- e) Más de 15 años

6. Qué tipo de cambios tuvo que realizar en la institución educativa para atender a los estudiantes con discapacidad.

- a) Organizativas
- b) Materiales
- c) Capacitación
- d) Curriculares

Explique

---

---

7. Cuál es la discapacidad más frecuente en su comunidad:

- a) Visual
- b) Auditiva
- c) Intelectual
- d) Motora
- e) Autismo
- f) Sordoceguera
- g) Multidiscapacidad

8. La atención a los estudiantes con discapacidad permite a toda la institución educativa:

- a) desarrollar valores.
- b) reconocer la diversidad
- c) reconocer que somos iguales
- d) desarrollar compromiso con el otro
- e) reconocer los derechos
- f) reconocer que todos pueden aprender
- g) valorar el esfuerzo
- h) valorar las diferencias

Explique

---

---

9. La familia asiste a las reuniones que programa la institución educativa
- a) Nunca
  - b) Casi nunca
  - c) Casi siempre
  - d) Siempre
10. Las familias de los estudiantes con discapacidad, forma parte de
- a) APAFA
  - b) CONEI
  - c) Grupo específico
  - d) Asociación
  - e) Organización
  - f) Red
  - g) otro



**Instrumento 5. CUESTIONARIO PARA LA FAMILIA**

Datos Generales

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Parentesco con el estudiante: \_\_\_\_\_

Nombre de la IIEE donde estudia su hijo o hija: \_\_\_\_\_

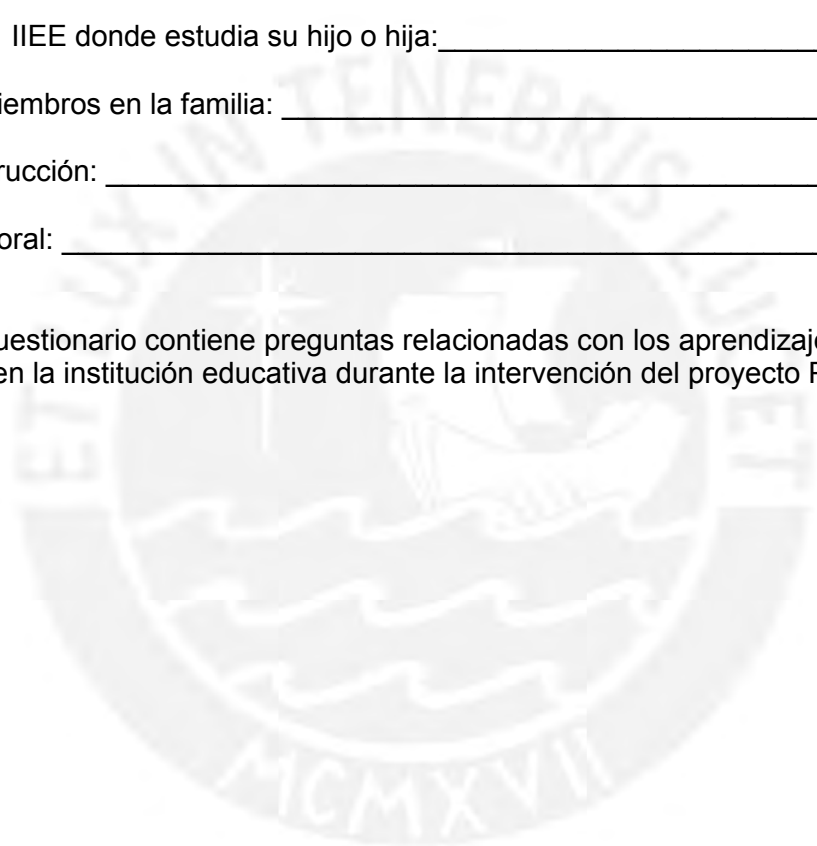
Número de miembros en la familia: \_\_\_\_\_

Grado de instrucción: \_\_\_\_\_

Condición laboral: \_\_\_\_\_

El siguiente cuestionario contiene preguntas relacionadas con los aprendizajes y la participación en la institución educativa durante la intervención del proyecto PRODIES.

Gracias!!!!





### CUESTIONARIO PARA LA FAMILIA

1. Su hijo o hija durante el año en que se desarrolló el proyecto de desarrollo e inclusión social-PRODIES logró aprendizajes en:

- a) matemática
- b) personal social.
- c) ciencia y ambiente
- d) comunicación

2. Dentro de las habilidades sociales que desarrolló su hijo o hija durante la intervención del PRODIES, se encuentra:

- a) Trabajar en grupo
- b) Reconocer a los miembros de su familia.
- c) Interactuar con los adultos
- d) Seguir ordenes
- e) Tomar decisiones

3. Dentro de matemáticas su hijo o hija, para su grado, logro

- a) sumar
- b) restar
- c) multiplicar
- d) dividir

4. Su hijo o hija logra comunicar

- a) Deseos
- b) Intereses
- c) Motivaciones.

5. Su hijo o hija logra solucionar problemas cotidianos que se le presentan:

- a) Si
- b) No

Describe cuáles son esos problemas que puede solucionar

-----  
-----

6. Lo que ha aprendido en la escuela, le fue útil en casa

- a) Si
- b) No

Describe que le fue útil

-----  
-----

7. Considera que su hijo tiene preferencia por las actividades manuales

- a) Si
- b) No

8. Cómo diría que fue su participación en las actividades realizadas por la institución educativa

- a) activa
- b) pasiva
- c) proactiva

9. Considera que los niños o niñas con discapacidad son un problema.

- a) Si
- b) No

Describe porque considera que es un problema

-----

-----

10. Piensa que los niños o niñas con discapacidad logran aprender

- a) Si
- b) No

11. Considera que los niños o niñas con discapacidad son una carga.

- a) Si
- b) No

12. Considera que los niños o niñas con discapacidad hacen caso, obedecen

- a) Si
- b) No

13. Piensa que los niños o niñas con discapacidad son más cariñosos.

- a) Si
- b) No

14. Considera que los niños o niñas con discapacidad solo son buenos con las habilidades sociales.

- a) Si
- b) No

15. Piensa que los niños o niñas con discapacidad pueden aprender igual que los niños o niñas que no tienen discapacidad.

- a) Si
- b) No

16. Con que frecuencia habla con la maestra de su hijo o hija

- a) Todos los días
- b) Una vez a la semana
- c) Una vez al mes
- d) Cada bimestre o trimestre
- e) Nunca

17. Habla con la maestra sobre su hijo o hija, por

- a) Iniciativa propia.
- b) Cuando la llaman
- c) Nunca

18. Se siente obligada a asistir a las reuniones de la institución educativa

- a) Si
- b) No

19. Cuantas horas que le dedica a realizar las tareas con su hijo o hija con discapacidad al día

- a) Menos de una hora
- b) Una hora
- c) Dos horas
- d) Más de dos

20. Considera que las actividades que ha realizado la maestra de su hijo o hija le ha permitido apoyarlo o apoyarla en sus tareas.

- a) Si
- b) No

Describe cómo, -----  
-----

Cuales actividades \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21. Las orientaciones que le dio la docente del aula, le permitió ayudar en las tareas a su hijo o hija

- a) Si
- b) No

22. Las reuniones que realiza la institución educativa durante el año son:

- a) Claras
- b) Confusas
- c) Aburridas
- d) Practicas

23. Las reuniones que realiza la institución educativa las podría clasificar como

- a) Informativas
- b) Capacitación
- c) Escuela de familia
- d) Apoyo
- e) Otra

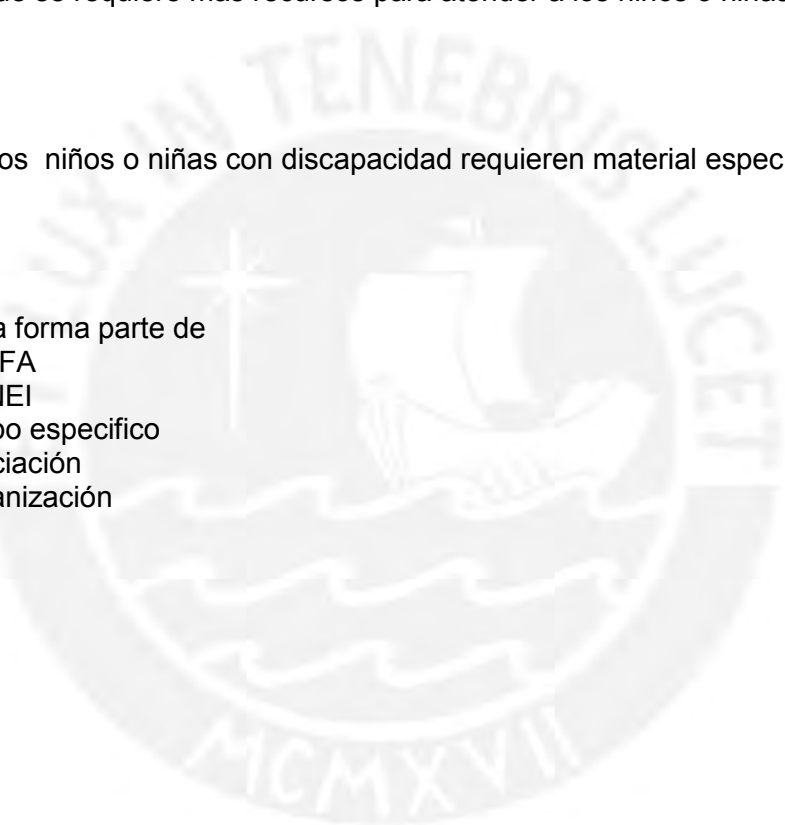
24. La visita domiciliaria que ha realizado la docente le permitió apoyar mejor a su hijo o hija con discapacidad.

- a) Si
- b) No

25. Considera que el tiempo de duración de las reuniones que realiza la institución es:

- a) corta
- b) adecuada
- c) extensa

26. Cuando no asiste su hijo o hija a la escuela, generalmente, es por:
- a) Se quedó dormida
  - b) Estuvo enfermo
  - c) Consulta medica
  - d) No tuvo dinero para el pasaje
  - e) Otro
27. Cuánto tiempo se demora en llegar a la institución educativa desde su casa.
- a) Menos de 30 minutos
  - b) 30 minutos
  - c) Una hora
  - d) Más de una hora
28. Considera que se requiere más recursos para atender a los niños o niñas con discapacidad.
- a) Si
  - b) No
29. Piensa que los niños o niñas con discapacidad requieren material específico para su aprendizaje.
- a) Si
  - b) No
30. Como familia forma parte de
- a) APAFA
  - b) CONEI
  - c) Grupo específico
  - d) Asociación
  - e) Organización
  - f) Red
  - g) otro



**Instrumento 6. CUESTIONARIO PARA DOCENTE**

Datos Generales

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sección a cargo actual: \_\_\_\_\_

Número de estudiantes: \_\_\_\_\_

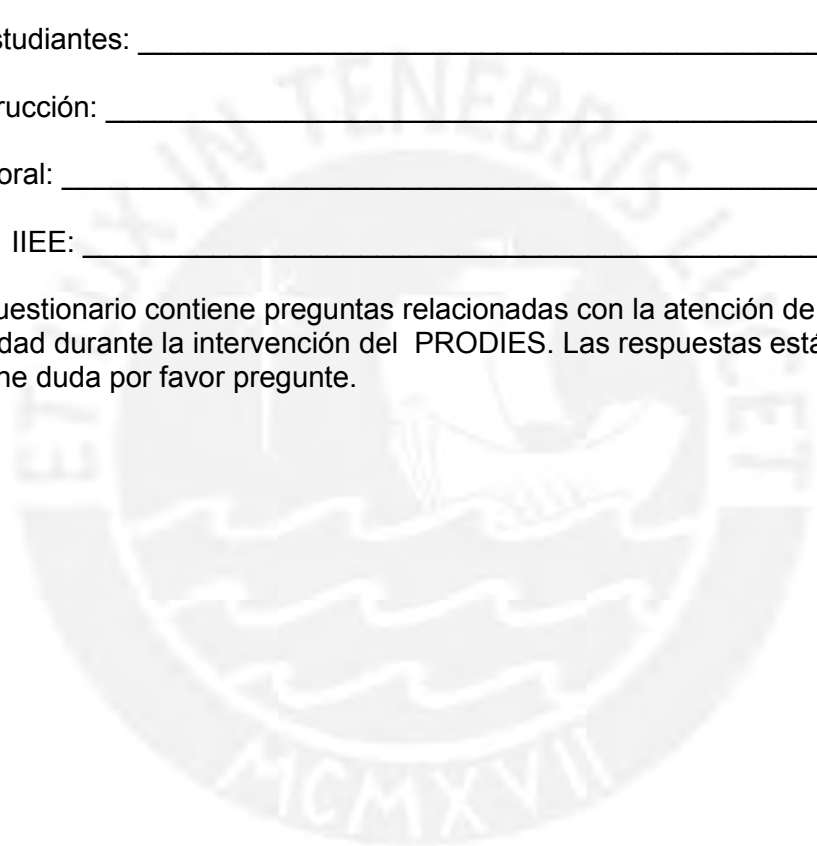
Grado de instrucción: \_\_\_\_\_

Condición laboral: \_\_\_\_\_

Nombre de la IIEE: \_\_\_\_\_

El siguiente cuestionario contiene preguntas relacionadas con la atención de estudiantes con discapacidad durante la intervención del PRODIES. Las respuestas están en varias escalas, si tiene duda por favor pregunte.

Gracias!!!!





## CUESTIONARIO PARA DOCENTES

1. Los estudiantes durante el año en que se desarrolló el proyecto de desarrollo e inclusión social-PRODIES lograron aprendizajes en:

- a) Matemática
- b) personal social.
- c) ciencia y ambiente
- d) comunicación

2. Dentro de las habilidades sociales lograron:

- a) Trabajar en grupo
- b) Reconocer a los miembros de su familia.
- c) Interactuar con los adultos
- d) Seguir ordenes
- e) Tomar decisiones

Explique

---

---

3. Dentro de las matemáticas, para su grado, lograron

- a) sumar
- b) restar
- c) multiplicar
- d) dividir

4. Lograron comunicar sus

- a) Deseos
- b) Intereses
- c) Motivaciones.

5. Los estudiantes logran solucionar problemas cotidianos que le presentan

- a) Si
- b) No

6. El proyecto PRODIES les dio capacitación para mejorar su práctica docente

- a) Si
- b) No

7. Que obstáculos le ha permitido vencer /disminuir el proyecto PRODIES en la atención de estudiantes con discapacidad.

- a) Falta de materiales
- b) Falta de información
- c) Falta de apoyo

8. Considera que los niños o niñas con discapacidad son un problema.

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Desacuerdo
- c) Ni en acuerdo no desacuerdo
- d) De acuerdo
- e) Totalmente de acuerdo

9. Piensa que los niños o niñas con discapacidad logran aprender
- a) Totalmente en desacuerdo
  - b) Desacuerdo
  - c) Ni en acuerdo no desacuerdo
  - d) De acuerdo
  - e) Totalmente de acuerdo
10. Considera que los niños o niñas con discapacidad son una carga.
- a) Totalmente en desacuerdo
  - b) Desacuerdo
  - c) Ni en acuerdo no desacuerdo
  - d) De acuerdo
  - e) Totalmente de acuerdo
11. Considera que los niños o niñas con discapacidad hacen caso
- a) Totalmente en desacuerdo
  - b) Desacuerdo
  - c) Ni en acuerdo no desacuerdo
  - d) De acuerdo
  - e) Totalmente de acuerdo
12. Piensa que los niños o niñas con discapacidad son más cariñosos.
- a) Totalmente en desacuerdo
  - b) Desacuerdo
  - c) Ni en acuerdo no desacuerdo
  - d) De acuerdo
  - e) Totalmente de acuerdo
13. Considera que los niños o niñas con discapacidad solo son buenos con las habilidades sociales.
- a) Totalmente en desacuerdo
  - b) Desacuerdo
  - c) Ni en acuerdo no desacuerdo
  - d) De acuerdo
  - e) Totalmente de acuerdo

Explique

---

---

14. Piensa que los niños o niñas con discapacidad pueden aprender igual que los niños o niñas que no tienen discapacidad.
- a) Totalmente en desacuerdo
  - b) Desacuerdo
  - c) Ni en acuerdo no desacuerdo
  - d) De acuerdo
  - e) Totalmente de acuerdo

15. Con qué frecuencia participan los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en las actividades que realiza la institución.
- a) Nunca
  - b) Casi nunca
  - c) Casi siempre
  - d) Siempre
16. Todos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad lograron concluir el año académico.
- a) Si
  - b) No
17. Las justificaciones que manifiesta el madre/padre, ante la inasistencia a una reunión son:
- a) Se quedó dormida
  - b) Estuvo enfermo
  - c) Consulta medica
  - d) No tuvo dinero para el pasaje
  - e) Otro: .....
18. Los niños o niñas con discapacidad pueden asistir a cualquier institución educativa.
- a) Si
  - b) No
19. Ha realizado cambios en su práctica pedagógica para atender a los estudiantes con discapacidad
- a) Si
  - b) No
20. Si es si, estos son
- a) Incremento del tiempo en las actividades.
  - b) Usar instrumentos específicos de evaluación
  - c) Usar material concreto
  - d) Prever materiales específicos a cada estudiante con discapacidad
  - e) Organizar el aula en grupos
  - f) Asignarle un tutor
  - g) Trabajar en grupos
  - h) Otro.....
21. La familia asiste a las reuniones que programa el aula
- a) Nunca
  - b) Casi nunca
  - c) Casi siempre
  - d) Siempre
22. Considera que la familia asiste a las reuniones que programa la institución educativa por
- a) presión
  - b) iniciativa propia
  - c) compromiso
  - d) otro

23. La familia apoya en las tareas a su hijo o hija con discapacidad
- Nunca
  - Casi nunca
  - Casi siempre
  - Siempre
24. Las reuniones que realiza en su aula para la familia las podría clasificar como
- Informativas
  - De capacitación
  - Escuela de familia
  - Apoyo
  - Otra
25. Considera que se requiere más recursos para atender a los niños o niñas con discapacidad.
- Totalmente en desacuerdo
  - Desacuerdo
  - Ni en acuerdo no desacuerdo
  - De acuerdo
  - Totalmente de acuerdo
26. Piensa que los niños o niñas con discapacidad requieren material específico para su aprendizaje.
- Totalmente en desacuerdo
  - Desacuerdo
  - Ni en acuerdo no desacuerdo
  - De acuerdo
  - Totalmente de acuerdo
- Explique
- 
- 
27. Considera que los estudiantes con discapacidad son un problema
- Totalmente en desacuerdo
  - Desacuerdo
  - Ni en acuerdo no desacuerdo
  - De acuerdo
  - Totalmente de acuerdo
28. Los estudiantes con discapacidad puede aprender
- Totalmente en desacuerdo
  - Desacuerdo
  - Ni en acuerdo no desacuerdo
  - De acuerdo
  - Totalmente de acuerdo
29. Ha recibido información sobre la atención educativa a los estudiantes con discapacidad.
- Si
  - No

30. La información que ha recibido para la atención de estudiantes con discapacidad

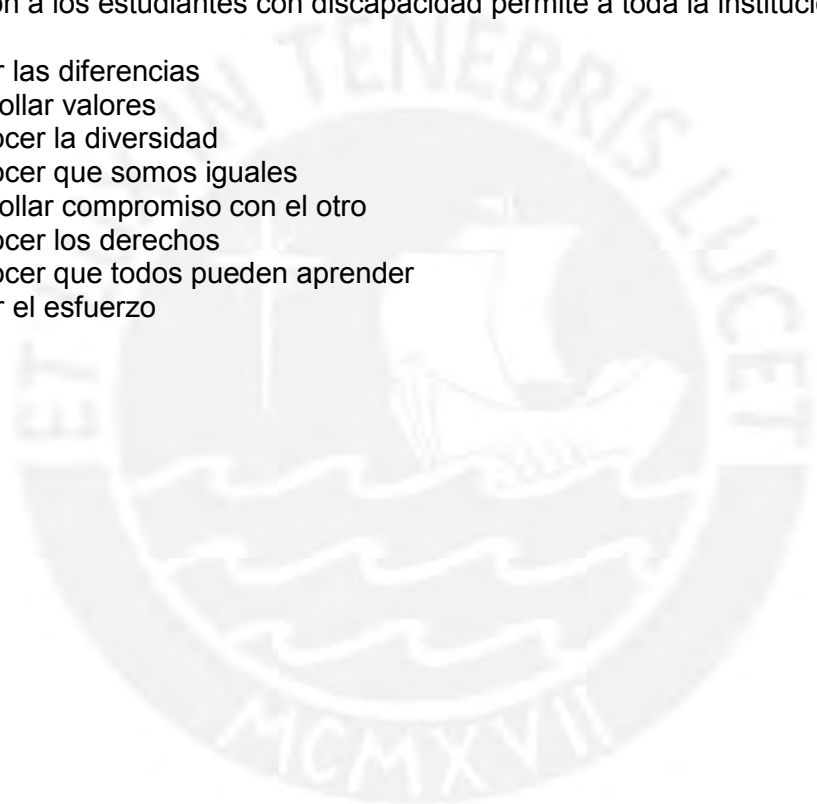
- a) Curso de actualización
- b) Diplomado
- c) Especialidad
- d) Maestría
- e) Doctorado
- f) otro

31. Ha realizado investigación relacionada con la atención educativa de estudiantes con discapacidad.

- a) Si
- b) No

32. La atención a los estudiantes con discapacidad permite a toda la institución educativa:

- a) valorar las diferencias
- b) desarrollar valores
- c) reconocer la diversidad
- d) reconocer que somos iguales
- e) desarrollar compromiso con el otro
- f) reconocer los derechos
- g) reconocer que todos pueden aprender
- h) valorar el esfuerzo





**Instrumento 7: Hoja de Registro/ CheckList Director**

**1. Documentos de Gestión**

- PEI
- PAT
- RI

**2. Registro de expedientes del estudiante con:**

- Evaluación psicopedagógica
- Informe psicopedagógico
- Plan de orientación Individual
- Libreta de notas
- Informe de progresos

**3. El PEI**

- Identidad
- Diagnóstico
- Propuesta Curricular
- Propuesta de Gestión

**4. Identidad**

- Visión
- Misión
- Valores

**5. Diagnóstico**

- FODA
- Objetivos estratégicos

**6. El Propuesta Curricular**

- Currículo
- Aprendizajes
- Discentes
- Docentes

**7. El Propuesta Gestión**

- Planificación
- Organización
- Ejecución
- Evaluación

**Instrumento 8: Hoja de Registro/ CheckList Docente**

**Datos Generales**

Nombre del Estudiante: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Grado (2010/ 2011): \_\_\_\_\_

Discapacidad: \_\_\_\_\_

Nombre de la IIEE: \_\_\_\_\_

**1. La carpeta pedagógica del docente contiene:**

- Programación anual
- Unidades de aprendizaje
- Instrumentos de evaluación

**2. El expediente del estudiante cuenta con:**

- Evaluación psicopedagógica
- Informe psicopedagógico
- Plan de orientación Individual
- Libreta de notas
- Informe de progresos

**3. El informe de progreso registra**

- Logros de aprendizaje
- Materiales educativos usados
- Materiales educativos específicos usados
- Adaptaciones curriculares
- Asistencia