

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**“EDUCACIÓN PERSONALIZADA BASADA EN PRE-DIAGNÓSTICO PARA ENFRENTAR LA LIMITADA OPORTUNIDAD DE DESARROLLO DE APRENDIZAJES DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD MATRICULADOS EN LA EBR 2016 - 2019”**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTRA EN GOBIERNO Y POLÍTICAS PÚBLICAS**

**AUTORA**

**NIDIA CAYHUALLA QUIHUI**

**ASESOR**

**LEONIDAS LUCAS RAMOS MORALES**

**Abril, 2021**

## RESUMEN

El Estado peruano, a través de diferentes acciones políticas ha intentado brindar a la población con discapacidad el espacio que merece, un ejemplo de ello es la inclusión educativa. Sin embargo, la obligatoriedad de aceptar estudiantes con esta condición no garantiza procesos de enseñanza aprendizaje eficientes, así lo vienen demostrando las evaluaciones nacionales realizadas los últimos cuatro años. Las entrevistas a agentes intervinientes, revisión bibliográfica y análisis de documentos ministeriales han evidenciado que el origen causal de la problemática descrita giraría en torno a tres puntos clave: formación y capacitación docente, diagnóstico temprano, y presupuesto exclusivo. A fin de contrarrestar la limitada oportunidad de desarrollo de los logros de aprendizaje de esta comunidad estudiantil se presenta la propuesta de innovación que atiende cada una de las causas descritas, privilegiando la equidad en el proceso educativo, pues insiste en la necesidad de personalizar la atención pedagógica, identificando oportunamente ciertas características personales que atendidas diferenciadamente pueden incidir de manera positiva en la mejora de los niveles de aprendizaje de la población menos favorecida. A fin de corroborar la factibilidad, deseabilidad y viabilidad de la propuesta se entrevistaron a agentes del Ministerio de Educación, gestores de escuelas representativas, denominadas Valora, y representantes de padres de familia quienes validaron cada uno de ellos; pero, se ha de señalar que su puesta en marcha requiere flexibilizar e incorporar cambios en la organización del sistema educativo, pues actualmente la dirección de la inclusión de estudiantes con discapacidad pertenece a una dirección distinta a la de su ejecución.

**Palabras claves:** Inclusión, educación Inclusiva, diversidad, neurodesarrollo, políticas públicas.

## **Abstract**

The Peruvian State, through different political actions, has tried to provide the disabled population with the space it deserves, an example of this is educational inclusion. However, the obligation to accept students with this condition does not guarantee efficient teaching-learning processes, as has been demonstrated by the national evaluations carried out in the last four years. Interviews with intervening agents, bibliographic review and analysis of ministerial documents have shown that the causal origin of the problem described would revolve around three key points: teacher education and training, early diagnosis, and exclusive budget. In order to counteract the limited opportunity to develop the learning achievements of this student community, an innovation proposal is presented that addresses each of the causes described, favoring equity in the educational process, as it insists on the need to personalize care pedagogical, identifying in a timely manner certain personal characteristics that can be taken care of differently can positively influence the improvement of the learning levels of the less favored population. In order to corroborate the feasibility, desirability and viability of the proposal, agents of the Ministry of Education, managers of representative schools, called Valora, and representatives of parents who validated each of them were interviewed; However, it must be pointed out that its implementation requires flexibility and incorporation of changes in the organization of the educational system, since currently the direction of the inclusion of students with disabilities belongs to a different direction from that of its execution.

**Keywords:** Inclusion, Inclusive education, diversity, neurodevelopment, public policies.

# ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
Carátula	i
Resumen	ii
Índice	iv
Lista de Figuras	vi
Lista de Tablas	vii
Introducción	1
<b>CAPÍTULO I: DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA</b>	<b>4</b>
1.1 Redacción Formal del Problema	4
1.2 Marco Conceptual del Problema	5
1.3 Arquitectura del Problema	8
1.3.1 Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociada a discapacidad matriculados del 2016 al 2020	8
1.3.2 Niveles de logro aprendizaje alcanzados por estudiantes con NEE asociadas a discapacidad matriculados en la EBR	10
1.3.3 Programa presupuestal 106	19
1.4 Marco Normativo e Institucional	23
<b>CAPÍTULO II: CAUSAS DEL PROBLEMA</b>	<b>30</b>
2.1 Marco Teórico sobre las Causas del Problema	31
2.1.1 Diagnóstico oportuno	31
2.1.2 Capacitación de la comunidad educativa	32
2.1.3 Recursos materiales y técnicos	33
2.2 Causas del problema	34
2.2.1. Falta de diagnóstico de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad	34
2.2.2. Falta de formación y capacitación de los docentes de EBR	37
2.2.3. Inadecuado diseño del programa presupuestal 106 que no contempla como elemento central la Educación Inclusiva	42

<b>CAPÍTULO III: CONCEPTO Y PROTOTIPO DE INNOVACIÓN</b>	46
3.1 Identificación del Desafío de Innovación	46
3.2. Experiencias para enfrentar el desafío de innovación	47
3.2.1. Alternativas desde el gobierno peruano	47
3.2.2. Alternativas desde el gobierno español	50
3.2.3. Alternativas desde el gobierno irlandés	51
3.3 Concepto de la innovación	53
3.4. Descripción del prototipo	58
3.4.1 Propuesta de diagnóstico	59
3.4.2 Propuesta de capacitación	61
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA DESEABILIDAD, FACTIBILIDAD Y VIABILIDAD DEL PROTOTIPO</b>	63
4.1 Análisis de deseabilidad	64
4.2 Análisis de factibilidad	68
4.3 Análisis de viabilidad	70
<b>CONCLUSIONES</b>	74
<b>REFERENCIAS</b>	76
<b>ANEXOS</b>	88

## FIGURAS

Figura 1: Niveles de logro determinados por la UMC.....	11
Figura 2: Nivel de logro alcanzado en ECE 2016 segundo grado de primaria área lectura.....	12
Figura 3: Nivel de logro alcanzado en ECE 2016 segundo grado de primaria área matemática.....	12
Figura 4: Nivel de logro alcanzado en ECE 2016 cuarto grado de primaria área lectura.....	12
Figura 5: nivel de logro alcanzado en ECE 2016 cuarto grado de primaria área matemática.....	13
Figura 6: NL alcanzado en ECE 2016 segundo grado de secundaria área lectura.....	14
Figura 7: NL alcanzado en ECE 2016 segundo de secundaria área matemática.....	14
Figura 8: NL alcanzado en ECE 2016 segundo de secundaria áreas historia, geografía y economía.....	14
Figura 9: NL de aprendizajes de estudiantes con trastorno del espectro autista alcanzado en ECE 2018.....	15
Figura 10: NL de aprendizajes de estudiantes con discapacidad física alcanzado en ECE 2018.....	16
Figura 11: NL de aprendizajes de estudiantes con discapacidad auditiva alcanzado en ECE 2018.....	16
Figura 12: NL de aprendizajes de estudiantes con discapacidad visual alcanzado en ECE 2018.....	17
Figura 13: NL alcanzado por estudiantes con discapacidad en ECE 2019 segundo grado de secundaria área Ciencia y tecnología .....	18
Figura 14: NL alcanzado por estudiantes con discapacidad en ECE 2019 segundo grado de secundaria área matemática .....	18
Figura 15: NL alcanzado por estudiantes con discapacidad en ECE 2019 segundo grado de secundaria área lectura .....	19
Figura 16: Diagrama de las causas y efectos del problema público .....	31
Figura 17: Modelo de apoyo al acceso de niños con discapacidad de Irlanda .....	53
Figura 18: Pasos para el registro virtual de un estudiante con NEE asociadas a discapacidad .....	55
Figura 19: Flujograma del registro de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad matriculados en EBR .....	56
Figura 20: Flujograma de la atención al estudiante según la propuesta de innovación.....	57
Figura 21: Flujograma de la atención al personal docente según la propuesta de innovación.....	57
Figura 22: Propuesta de innovación: Screening test.....	60
Figura 23: Propuesta de innovación: Capacitación.....	62
Figura 24: Organigrama del Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica.....	73



## TABLAS

Tabla 1: Estudiantes con discapacidad en EBR 2016 .....	9
Tabla 2: Estudiantes con discapacidad en EBR 2017.....	9
Tabla 3: Estudiantes con discapacidad en EBR 2018.....	9
Tabla 4: Estudiantes con discapacidad en EBR 2019.....	10
Tabla 5: Estudiantes con discapacidad en EBR 2020.....	10
Tabla 6: Estudiantes con discapacidad participantes de la evaluación muestral 2016 a cargo de la UMC.....	11
Tabla 7: Productos y actividades del programa presupuestal 106.....	21
Tabla 8: Actividades e indicadores de desempeño programa presupuestal 106.....	23
Tabla 9: Marco normativo relacionadas con la Educación Inclusiva.....	24
Tabla 10: Análisis del nivel de impacto, capacidad de modificación y capacidad legal de las causas que originarían el problema público .....	46
Tabla 11: Grupo de atención a la diversidad del Gobierno español .....	50
Tabla 12: Análisis de deseabilidad, factibilidad y viabilidad de las alternativas de solución propuestos para responder al problema público.....	63
Tabla 13: Nivel de influencia y deseabilidad de la propuesta de innovación por actores .....	68
Tabla 14: Escuelas valora 2016 y 2017 de gestión pública, nivel inicial y modalidad EBR de Lima Metropolitana.....	71
Tabla 15: Gastos de la propuesta “Educación personalizada basada en el pre-diagnóstico”.....	72

## Introducción

La educación inclusiva no es la meta, es tan solo la ruta hacia una educación equitativa y justa en un mismo espacio de aprendizaje enseñanza.

El impacto del Informe de Warnock, elaborado en 1978, tiene gran impacto en nuestros días y en nuestro entorno social, pues a partir de este documento y sus propuestas, inicia una nueva forma de pensar la educación como derecho inalienable que busca el desarrollo integral, independientemente de las características personales.

El Estado peruano siguiendo las directrices de acuerdos internacionales ha creado normativas e instituciones que promuevan la visibilización e incorporación de una población largamente segregada; empero, esto no siempre es suficiente, hace falta revisiones constantes que evalúen los resultados de estas prácticas para corroborar que se estén alcanzando las metas propuestas y con ello, se mejore la vida de la población objetivo. A razón de lo descrito, el sistema educativo ha sido un gran aliado en este proceso de incorporación social.

La educación inclusiva ha brindado la oportunidad de conocernos en la diversidad y valorar la diferencia; sin embargo, no ha cumplido con garantizar una educación de calidad para sus usuarios quienes además de enfrentarse a trabas para su matrícula ven lejana la posibilidad de recibir una educación de calidad. Para alcanzar los mismos logros de aprendizaje que sus pares, esta población debe realizar mayores esfuerzos y por ello es necesaria la equidad en el proceso educativo. Sabemos que esta no se está poniendo en práctica cuando vemos resultados nacionales inferiores en la población con discapacidad que cursa la EBR y para confirmar lo antes mencionado se propone analizar el problema público denominado “Limitada oportunidad de desarrollo de aprendizajes de estudiante con NEE asociadas a discapacidad matriculados en la EBR en los periodos 2016-2019 a nivel nacional”.

El árbol de problema, como técnica de análisis, ha permitido identificar tres agentes causales relacionados con el diagnóstico temprano, la formación-capacitación del profesorado, y la reestructuración del programa presupuestal destinado a la inclusión educativa. A cada punto le corresponden dos subcausas; al primero, falta de recursos humanos y económicos para la detección y diagnóstico de población con algún tipo de discapacidad; el segundo, relacionado con el currículo de formación docente y el programa de acompañamiento; el tercero, acerca de fallas de coordinación interministerial y falta de Plan Nacional de Educación Inclusiva.



De no implementarse propuestas de solución a la problemática hallada, las consecuencias generarían dificultades para alcanzar niveles de aprendizaje mínimos, haciendo que en corto, mediano o largo plazo el mismo sistema educativo termine por expulsar a la población usuaria; condenándola a un círculo de pobreza que no podrá ser revertido, pues estas personas no contarían con las herramientas necesarias para progresar autónomamente; generando con ello desigualdad social.

Lo antes descrito, explica el proceso metodológico empleado en el presente documento, marco lógico. Para su puesta en marcha se contó con la participación de representantes del Ministerio, escuelas y padres de familia. Así mismo, se revisó material bibliográfico y propuestas al respecto, tanto nacionales como internacionales.

Las tres causas del problema pasaron por el análisis de nivel de impacto, capacidad de modificación y capacidad legal, hallando que la referente a formación y capacitación cumple con las tres condiciones. Las iniciativas gubernamentales más relevantes que responden a estos desafíos provienen de la Unión Europea, países como Irlanda y España siguen las recomendaciones de Eurydice, una red de información sobre políticas educativas, lo que las hace estar a la delantera en temas como estos.

La innovación planteada responde a la falta de diagnóstico de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, y la falta de formación y capacitación de los docentes de EBR. Ambos acápite se describen a continuación bajo la denominación de prototipo de innovación.

Esta propuesta esboza un cambio en la forma homogénea de atención pedagógica planteando una visión más personalizada del proceso educativo en el que se trabaje en base a la equidad para alcanzar la igualdad en la calidad de los aprendizajes.

Como este plan es bastante ambicioso se plantea iniciar con una propuesta para visibilizar a la población oculta (no diagnosticada con posible trastorno de neurodesarrollo) de la cual han hablado mucho los y las directoras entrevistadas, para ello se presenta un test screening no diagnóstico que puede ser aplicado por las tutoras de aula previa capacitación.

Se propone, además, que este material sea complementado con una serie de capacitaciones que brinden herramientas a docentes en la atención pedagógica personalizada de la población identificada. Estas serán sesiones grabadas, en tal sentido serán accesibles, amigables y de fácil comprensión.

El presente trabajo se divide en cuatro capítulos. El primero, relacionado a la redacción del problema identificado y el marco conceptual relacionado con el mismo; en este capítulo también se presenta iniciativas legales aprobadas hasta el momento, así como las instituciones que, de alguna forma, guardan relación con la problemática descrita. Las tres principales causas que subyacen a la problemática visibilizada son descritas pormenorizadamente en el capítulo dos; dejando para el capítulo tres todo lo relacionado con las alternativas de solución, considerando en este punto tanto las propuestas nacionales como internacionales, con este insumo se plantea la propuesta de innovación que mejor se acomode al contexto peruano. Finalmente, en el cuarto capítulo, se observa el análisis de deseabilidad, factibilidad y viabilidad de la propuesta de innovación o prototipo.



## **CAPÍTULO I: DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

El primer apartado presenta la formulación del problema público identificado y el sustento estadístico e informativo que lo respalda. Así también, se incorpora el marco normativo e institucional relacionado a la problemática de la Educación Inclusiva en el Perú.

### **1.1. Redacción Formal del Problema**

Según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF); la discapacidad abarca más que una problemática física individual, sino que plantea aspectos que responsabilizan al entorno social en el que vive una persona con esta condición (OMS, 2005). Bajo esta perspectiva nace la educación inclusiva, entendida como el espacio en el que infantes y adolescentes comparten un mismo espacio de aprendizaje sin considerar sus particularidades personales, sociales y/o culturales (Parra Dussan, 2010). A fin de comprometer a los Estados en esta labor los encuentros internacionales brindaron ciertas directrices que se han venido cumpliendo en nuestro país. Tal es así, que uno de los importantes cambios planteados por el MINEDU, en el 2003, fue declarar la “Década de la Educación Inclusiva 2003 – 2012”. Este importante hito, además de poner a la inclusión en el ojo público, permitió crear y ejecutar lineamientos de acción como la creación del Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) y la organización y funcionamiento de los Programas de Intervención Temprana (PRITE). Otra de las líneas de acción planteadas, ante esta coyuntura, fue incorporar a esta población en las instituciones educativas de la EBR, garantizando su proceso de matrícula.

Sin embargo, ¿podríamos afirmar que este ingreso, a escuelas regulares, ha garantizado el acceso a una educación cualificada? Para responder a esta interrogante se revisaron investigaciones, resultados de evaluaciones nacionales ejecutadas por el MINEDU, reportes defensoriales, etc.; todos estos han sido contrastados con los resultados de entrevistas a la sociedad civil, personal del MINEDU y directivos de Escuelas Valora (EV). Estas últimas, son instituciones educativas reconocidas por haber realizado cambios importantes para incrementar la calidad del servicio en la atención a la diversidad (MINEDU). El análisis de toda esta información ha llevado a afirmar que existe el problema público:

**“Limitada oportunidad de desarrollo de aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, matriculados en la EBR a nivel nacional 2016 - 2019”**

Conocemos las ventajas de estar inmerso en el sistema educativo; sin embargo, si este sistema no garantiza los niveles de aprendizaje mínimos esperados, las consecuencias en sus estudiantes pueden ser las mismas, condiciones de vida inadecuadas. A fin de evitar que estudiantes con NEE asociadas a discapacidad y sus familias ingresen a niveles de pobreza y pobreza extrema se deben hacer las correcciones pertinentes y para ello debemos conocer las causas que subyacen a este problema a fin de buscar alternativas de solución que mejoren sus condiciones de vida y le ofrezcan la oportunidad de tener un futuro mejor.

### **1.2. Marco conceptual del problema**

Antes de pasar al análisis de la problemática identificada, sus causas y las alternativas de solución planteadas debemos conocer los términos principales empleados y sus significados. En la primera parte se expondrán las definiciones relacionadas con políticas públicas y posteriormente, los conceptos que giran alrededor de la Educación Inclusiva.

**Decisiones de políticas públicas:** es el proceso de elección entre varias alternativas de solución a una problemática. Dicha acción posee: acto de voluntad, alternativas, secuencia de acciones, y posibilidad de transformación (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne, 2008)

**Políticas públicas:** son decisiones motivadas por actores públicos y/o privados que inciden sobre el Estado a fin de que este adopte cambios gubernamentales, institucionales, programáticos, normativos, etc. que promuevan la solución de problemas significativos que afecta a un colectivo, sin necesariamente ser este una mayoría, pues el gobierno no ha de descuidar la atención de los derechos sociales de las minorías (Aguilar Villanueva, 1996).

**Aprendizaje:** Según el Ministerio de Educación, el ser humano gracias a las experiencias e interacciones dirigidas genera ciertos cambios de comportamiento, pensamiento y afectos, a los cuales se les denomina aprendizajes.

**Calidad de la educación:** Es, según ley, el nivel de formación adecuado que se requiere para continuar procesos de aprendizaje posteriores; en las instancias públicas el Estado garantiza esta meta, mientras que, en las privadas, debe velar por su cumplimiento (Congreso de la República, 2003).

**Discapacidad:** según la OMS (2011) abarca características individuales y sociales; es decir, no solo tiene que ver con impedimentos orgánicos o físicos que le imposibilitan ejecutar acciones o tareas; sino que también se asocian a las restricciones que la sociedad genera al no brindar adecuaciones de infraestructura que favorezcan la participación de estos individuos en todas las situaciones vitales de la vida en comunidad.

**EBE:** es la modalidad del sistema educativo peruano encargado de atender o acompañar el proceso educativo de población con discapacidad asistente a escuelas especiales o regulares, en estas últimas su labor es ejecutada a través del SAANEE (MINEDU, 2012).

**EBR:** es otra modalidad del sistema educativo peruano que incluye atiende los procesos de enseñanza-aprendizaje de la población menor de 18 años (Congreso de la República, 2003).

**Educación inclusiva:** es el espacio en el que estudiantes de diferente género, edad, características individuales y limitaciones aprenden juntos (Parra Dussan, 2010). Para ser considerada como tal, debe contar con algunas condiciones. La primera condición explica que todos y todas las estudiantes en edad escolar deben asistir a una escuela que cuente con adaptaciones básicas en edificación, personal docente, recursos pedagógicos, adaptación curricular y tiempo lectivo. La segunda condición hace referencia a la formación compartida, es decir estudiantes se educan juntos. El respeto a la singularidad es la tercera condición, bajo esta la formación compartida no debe promover la estandarización cultural, por el contrario, debe respetar las singularidades de cada individuo. La última condición explica que se debe evitar limitar al estudiante sobre lo que puede o no hacer una vez que culmine su etapa escolar. Cabe destacar que es el Estado el encargado de eliminar posibles barreras surgidas en el transcurso del tiempo. Recuérdese que estas barreras no solo serán físicas, pudiendo surgir barreras como la discriminación, la falta de concientización, sensibilización, etc.

**Escuela inclusiva:** Según la página del MINEDU, es aquella que cumple las condiciones de la educación inclusiva, sin crear condiciones discriminatorias de ningún tipo. Dicha institución afirma que para que una escuela sea inclusiva, esta: acepta, respeta y valora las diferencias; potencia las capacidades personales; tiene expectativas de éxito de todos sus estudiantes sin distinción; y realiza adaptaciones organizativas, curriculares y/o culturales según su población escolar.



**Escuelas Valora:** es una distinción que un grupo de escuelas de EBR recibió entre el 2016 y 2017 por ser consideradas modelo de instituciones inclusivas, tanto a nivel de gestión como de práctica docente. Dichas escuelas debieron ser evaluadas en los ejes: docentes, infraestructura, gestión y aprendizaje (MINEDU).

**Inclusión:** surge en contraposición a la idea de exclusión. Bajo esta perspectiva se intenta incorporar o re-incorporar a una persona a la sociedad brindándole herramientas para facilitar su inserción en diferentes espacios de la vida social. La inclusión como enfoque surgió en países de habla inglesa como respuesta a los movimientos sociales que propugnaban pasar de un enfoque excluyente a uno que inserte a todas las personas en la sociedad; para ello se promovía la no exclusión de ellas y ellos, de la vida educativa, social, económica y política. Bajo esta mirada, el primer cambio político favoreció a población con discapacidad, quienes debieron transitar por diferentes estadios de atención (Parra, 2010).

**Logros de aprendizaje:** es el resultado individual del desarrollo académico del estudiante ubicándolo, en relación a sus pares, en uno de los cuatro niveles. Siendo el último, satisfactorio, el que representa que el educando se halla preparado para los aprendizajes del siguiente ciclo (UMC, 2020).

**Necesidades Educativas Especiales (NEE):** el término se emplea para describir a un grupo determinado de estudiantes, que por sus características académicas requieren apoyo académico adicional, adaptaciones curriculares y posiblemente también ajustes arquitectónicos.

**Políticas educativas inclusivas o políticas educativas con enfoque inclusivo:** son todas aquellas iniciativas que promueven la inserción y desarrollo de los aprendizajes de estudiantes que por sus condiciones orgánicas y/o físicas, sociales o culturales requieren mayor apoyo y adaptaciones, de diferente tipo, que garanticen los logros de aprendizaje de manera equitativa en instituciones regulares.

**SAANEE:** según el MINEDU (2012) las siglas corresponden al Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales, por el cual profesionales de la EBE asesoran a directores y profesores de escuelas regulares de la EBR que tienen población con discapacidad, talento y superdotación.

**Trastornos de Neurodesarrollo (TDN):** a decir de Artigas-Pallarés, Guitart y Gabau-Vila (2013) los trastornos de neurodesarrollo surgen a raíz de cambios no previstos en el desarrollo encefálico que origina alteraciones cognitivas y/o neurológicas.



### **1.3. Arquitectura del Problema**

En el presente apartado se analizarán aspectos relacionados con la población identificada, empezando por saber cuántos son; posteriormente, se expondrá la situación en la que se encuentran con respecto al nivel de aprendizaje que vienen alcanzando desde el 2016 hasta la fecha; para finalmente, exponer lo concerniente a los recursos financieros con los que cuenta la población matriculada en la EBR.

#### **1.3.1. Matrícula de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociada a discapacidad 2016 - 2020**

En líneas generales respecto a esta población, la OMS (2011) y el Banco Mundial coinciden en que son aproximadamente el 15%. Al respecto, en nuestro país para el 2012, la ENEDIS, aseveró que la prevalencia en nuestro país asciende a 1 millón 575 mil 402 individuos (5.2% de peruanos y peruanas); para el 2017, la cifra se veía duplicada 10.3% (3 millones 209 mil 261 personas)<sup>1</sup>. Al contrastar lo hallado en el 2012 y 2017 con el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad se visibiliza un subregistro 80.4% en el 2012 y 90.4% en el 2017; ya que en el CONADIS para ambos años solo estaban registrados un total de 308 442 personas.

Profundizando aún más en lo visibilizado por el Censo Nacional del 2017, encontramos que de la población, en cuestión, el 13.4% no alcanzó ningún nivel educativo, 1.7% alcanzó el nivel inicial, 34.3% el nivel primario, 28.7 % secundaria, y el 5.2 % y el 8.2 % completó estudios superiores no universitarios o universitarios. Además, cabe destacar, que la asistencia a algún centro de estudio obtiene un porcentaje casi total en las edades correspondientes a la primaria 90.3%, es decir, solo 0.7% no asiste a ninguna IE. A fin de cuantificar a la población incluida se ha solicitado información a la Unidad de Estadística del MINEDU, quienes detallan que para el 2016 se contabilizaron un total de 65 146 estudiantes a nivel nacional matriculados en la EBR; mientras que para el 2017 la cantidad se redujo a 61 113 estudiantes. Como se muestra en las dos primeras tablas.

---

<sup>1</sup> De este total 31.2% radica en la provincia de Lima

Tabla 1: Estudiantes con algún tipo de discapacidad matriculados en periodo 2016 en la modalidad de EBR a nivel nacional.

NECESIDADES ESPECIALES	Intelectual	Auditiva	Visual: ceguera	Visual: baja visión	Sordo ceguera	Motora	Autismo	Otra NEE	TOTAL
INICIAL	1427	287	50	198	20	704	770	16428	19884
PRIMARIA	18029	1869	441	2309	81	2846	1317	6421	33313
SECUNDARIA	5367	1088	177	1355	65	1179	295	2423	11949
TOTAL	24823	3244	668	3862	166	4729	2382	25272	65.146

Fuente: Elaboración propia con base en Data de población inclusiva enviado por correo electrónico del 19 de abril 2018 por el Área de Operaciones Censales de la Unidad de Estadística del MINEDU (Chihuan, 2018).

Tabla 2: Estudiantes con algún tipo de discapacidad matriculados en periodo 2017 en la modalidad de EBR a nivel nacional.

NECESIDADES ESPECIALES	Intelectual	Auditiva	Visual ceguera	Visual baja visión	Sordo-ceguera	Motora	Autismo	Asperger	Otra NEE	TOTAL
INICIAL	1787	296	51	255	18	799	881	148	1423	5658
PRIMARIA	22041	2091	696	3185	103	3163	1551	370	6010	39210
SECUNDARIA	7905	1277	829	1759	71	1395	282	252	2475	16245
TOTAL	31733	3664	1576	5199	192	5357	2714	770	9908	61.113

Fuente: Elaboración propia con base en Data de población inclusiva enviado por correo electrónico del 19 de abril 2018 por el Área de Operaciones Censales de la Unidad de Estadística del MINEDU (Chihuan, 2018).

Al intentar conocer las variaciones para los años siguientes se solicitó nuevamente Área de Operaciones Censales de la Unidad de Estadística del MINEDU la información correspondiente al 2018, 2019 y 2020 remitiéndose el siguiente informe.

Tabla 3: Estudiantes con algún tipo de discapacidad matriculados en periodo 2018 en escuelas públicas y privadas de EBR a nivel nacional.

NECESIDADES ESPECIALES	Discapacidad Física o Motora	Discapacidad Intelectual		Trastorno del Espectro Autista		Discapacidad Visual		Discapacidad Auditiva		Sordo-ceguera	Otra NEE	TOTAL
		RM Leve	RM Moderado	Trastorno del Espectro Autista	Síndrome de Asperger	Baja Visión	Ceguera	Hipoacusia	Sordera Total			
INICIAL	163	759	245	395	52	34	42	50	38	4	69	1851
PRIMARIA	1028	8589	2303	832	213	297	120	484	189	40	219	14314
SECUNDARIA	332	2436	617	139	58	98	67	233	128	6	51	4165
TOTAL	1523	11784	3165	1366	323	429	229	767	355	50	339	20330

Fuente: Elaboración propia con base en Data de población inclusiva enviado por correo electrónico del 12 de febrero 2021 por el Área de Operaciones Censales de la Unidad de Estadística del (Chihuan, 2021).



Tabla 4: Estudiantes con algún tipo de discapacidad matriculados en periodo 2019 en la modalidad de EBR a nivel nacional.

NECESIDADES ESPECIALES	Discapacidad Física o Motora	Discapacidad Intelectual		Transtorno del Espectro Autista		Discapacidad Visual		Discapacidad Auditiva		Sordo-ceguera	Otra NEE	TOTAL
		RM Leve	RM Moderado	Transtorno del Espectro Autista	Síndrome de Asperger	Baja Visión	Ceguera	Hipoacusia	Sordera Total			
INICIAL	1280	1187	478	1469	269	459	28	138	38	9	1104	6459
PRIMARIA	3647	16762	6310	2227	850	4386	204	1094	189	39	3825	39533
SECUNDARIA	1997	8103	2155	579	537	3249	173	848	128	19	1693	19481
TOTAL	6924	26052	8943	4275	1656	8094	405	2080	355	67	6622	65473

Fuente: Elaboración propia con base en Data de población inclusiva enviado por correo electrónico del 12 de febrero 2021 por el Área de Operaciones Censales de la Unidad de Estadística del MINEDU (Chihuahua, 2021).

Tabla 5: Estudiantes con algún tipo de discapacidad matriculados en periodo 2020 en la modalidad de EBR a nivel nacional.

NECESIDADES ESPECIALES	Discapacidad Física o Motora	Discapacidad Intelectual		Transtorno del Espectro Autista		Discapacidad Visual		Discapacidad Auditiva		Sordo-ceguera	Otra NEE	TOTAL
		RM Leve	RM Moderado	Transtorno del Espectro Autista	Síndrome de Asperger	Baja Visión	Ceguera	Hipoacusia	Sordera Total			
INICIAL	735	756	378	1102	173	241	32	107	67	8	865	4464
PRIMARIA	3301	13793	4818	2037	537	2412	145	973	508	41	3189	31754
SECUNDARIA	1939	8753	2062	605	409	1947	126	739	341	37	1715	18673
TOTAL	5975	23302	7258	3744	1119	4600	303	1819	916	86	5769	54891

Fuente: Elaboración propia con base en Data de población inclusiva enviado por correo electrónico del 12 de febrero 2021 por el Área de Operaciones Censales de la Unidad de Estadística del MINEDU (Chihuahua, 2021).

### 1.3.2. Niveles de logro aprendizaje alcanzados

El MINEDU a través de la UMC desde el 2015 viene realizando evaluaciones censales o muestrales con dos claros objetivos: obtener información sobre los niveles alcanzados, en áreas específicas del aprendizaje, de estudiantes de primaria (2° y 4°) y secundaria (2°); a fin verificar si los aprendizajes están alcanzando niveles satisfactorios esperados o en su defecto, conocer quienes se encuentran en niveles inferiores. Esto último, garantiza la puesta en marcha de acciones pedagógicas y organizacionales<sup>2</sup> que favorezcan de manera equitativa a quienes más lo necesiten (UMC, 2020).

A fin de garantizar la participación niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual (baja visión o ceguera) y auditiva (hipoacusia y sordera), la UMC organizó un proceso de adaptación de materiales y adecuación del registro evaluador. Sin embargo, la evaluación solo fue muestral; es decir, solo incluyó a 213 estudiantes de todo el territorio nacional matriculados en la EBR en 2016.

<sup>2</sup> Según la UMC los resultados movilizan a todo el sistema educativo y sus actores a direccionar su actuar en beneficio de la calidad educativa.

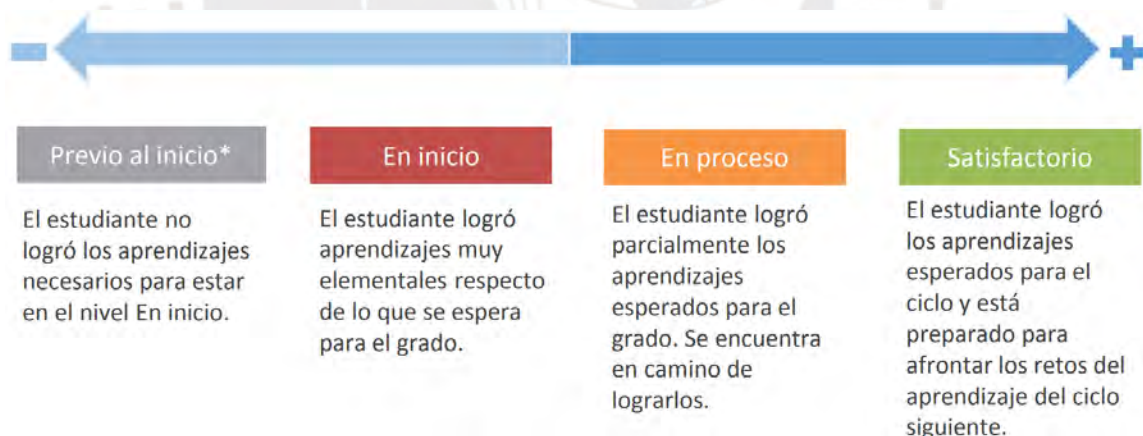
Tabla 6: Estudiantes con NEE asociadas a discapacidad participantes de la evaluación muestral 2016 a cargo de la UMC.

	Discapacidad auditiva	Baja visión	Ceguera
2.º grado de primaria	26	29	3
4.º grado de primaria	41	30	6
2.º grado de secundaria	55	18	5

Fuente: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/10/Brochure-NEE.pdf>

Las áreas evaluadas en el 2º y 4º de educación primaria fueron, lectura y matemática. Pudiendo alcanzar tres niveles de logros de aprendizaje, en adelante NLA, en inicio, en proceso y satisfactorio; estos no son otra cosa que categorías que describen los conocimientos y habilidades desarrollados en los estudiantes. La UMC describe cada categoría de la siguiente forma.

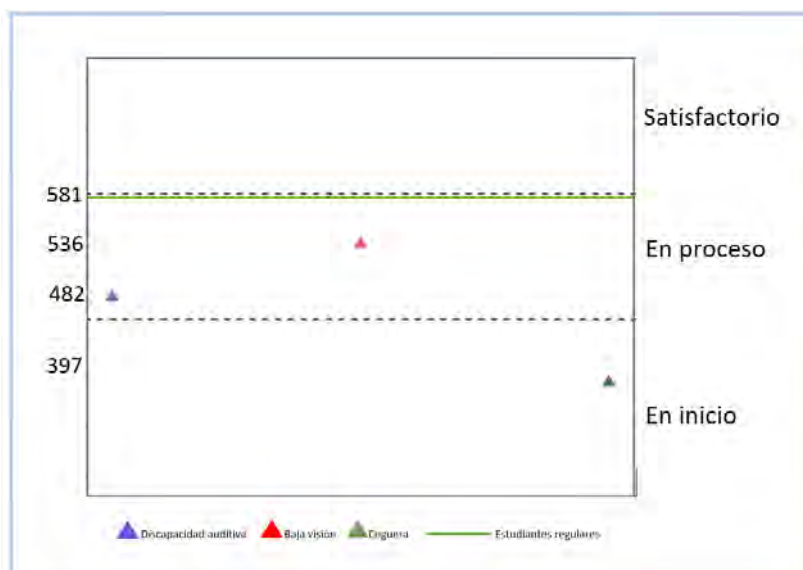
Figura 1: Niveles de logro determinados por la UMC



Fuente: ECE-2016 MINEDU

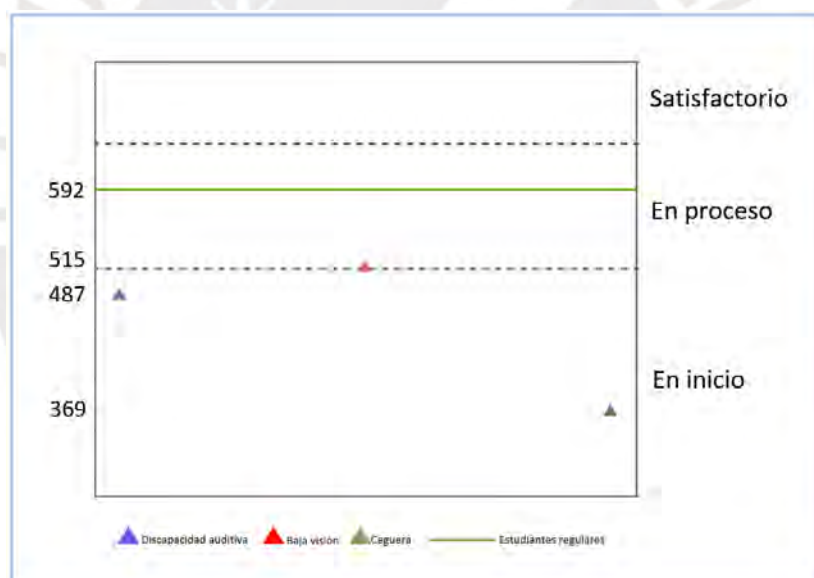
Las categorías alcanzadas en el ECE 2016 muestran, en lo que respecta al segundo grado de educación primaria, se hallan por debajo del promedio alcanzado por estudiantes regulares en áreas de lectura y matemáticas, ubicándose en los niveles de “inicio” y “proceso” no llegando al puntaje mínimo necesario para ubicarse en el nivel satisfactorio.

Figura 2: NLA en ECE 2016 en 2° de primaria área lectura.



Fuente: UMC 2017 MINEDU

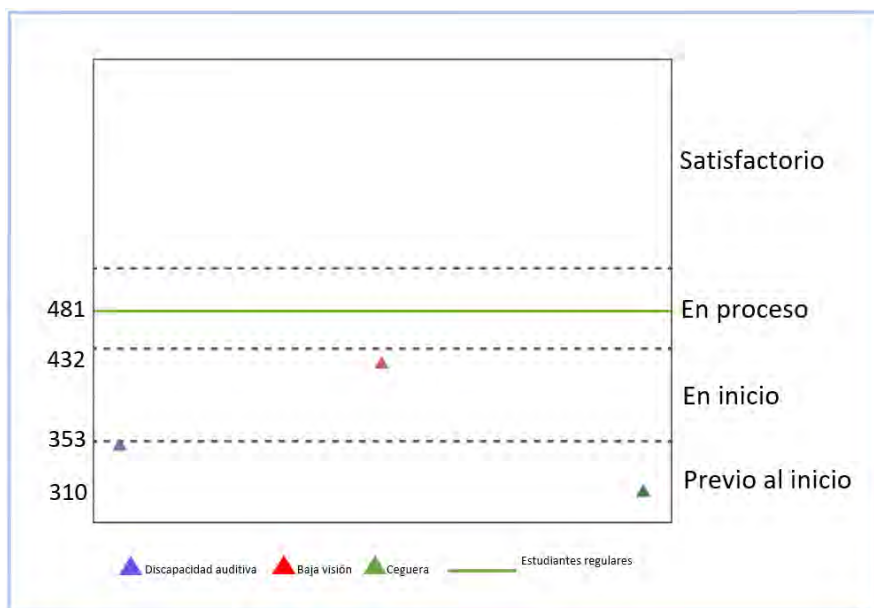
Figura 3: NLA alcanzado en ECE 2016 2° de primaria área matemática.



Fuente: UMC 2017 MINEDU

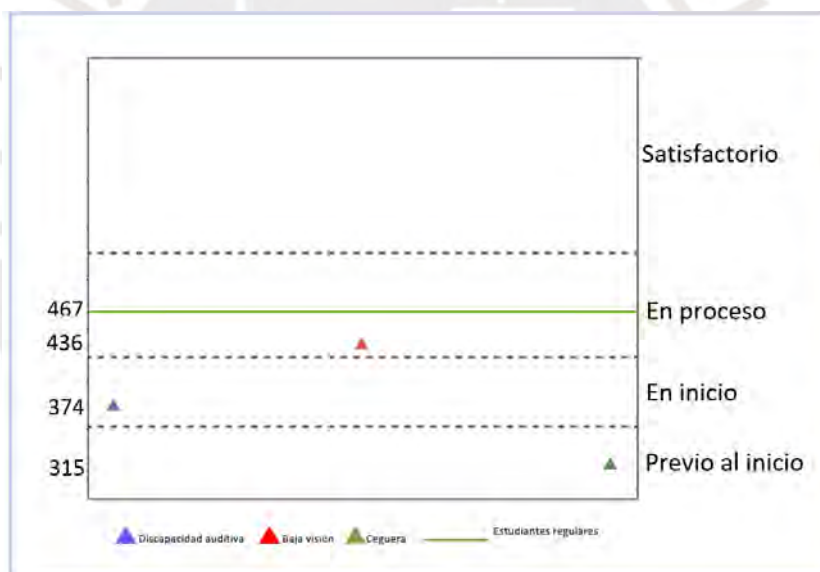
En 4° grado de educación primaria los resultados son más preocupantes, pues se añade la categoría: previo al inicio, para ubicar a la población con ceguera y discapacidad auditiva; mientras estudiantes sin discapacidad se mantienen en la categoría promedio en ambas áreas, lectura y matemática.

Figura 4: NLA alcanzado en ECE 2016 4° de primaria área lectura



Fuente: UMC 2017 MINEDU

Figura 5: NLA alcanzado en ECE 2016 4° primaria área matemática

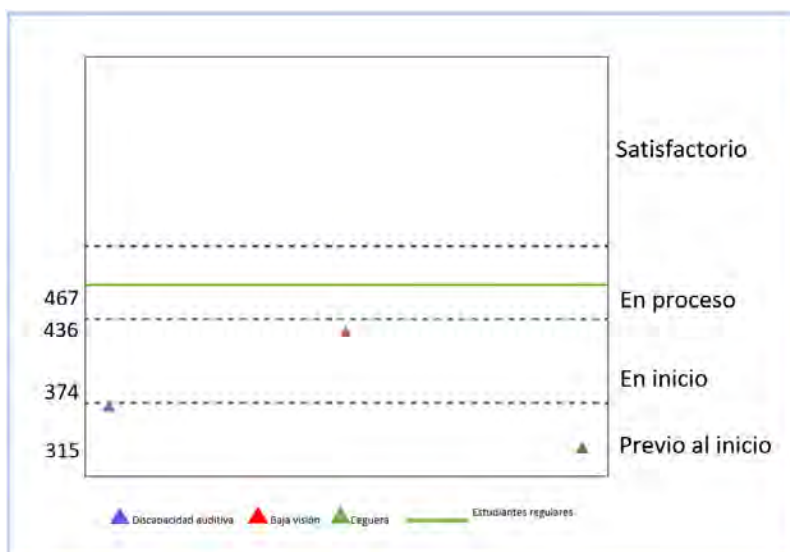


Fuente: UMC 2017 MINEDU

Los resultados en secundaria presentan un peor escenario, ya que sus resultados ubican a estudiantes con discapacidad en las categorías “previo al inicio” e “inicio”, no alcanzando ni siquiera el nivel “en proceso”. Si bien, este descenso también afecta a estudiantes regulares, se mantiene la tendencia que ubica a estudiantes con discapacidad por debajo del puntaje promedio obtenido por sus pares sin discapacidad. Es decir, los niveles de aprendizaje de la población evaluada con discapacidad que cursa el segundo de secundaria, matriculados en escuelas de EBR en el 2016, se mantienen por debajo de estudiantes sin discapacidad.

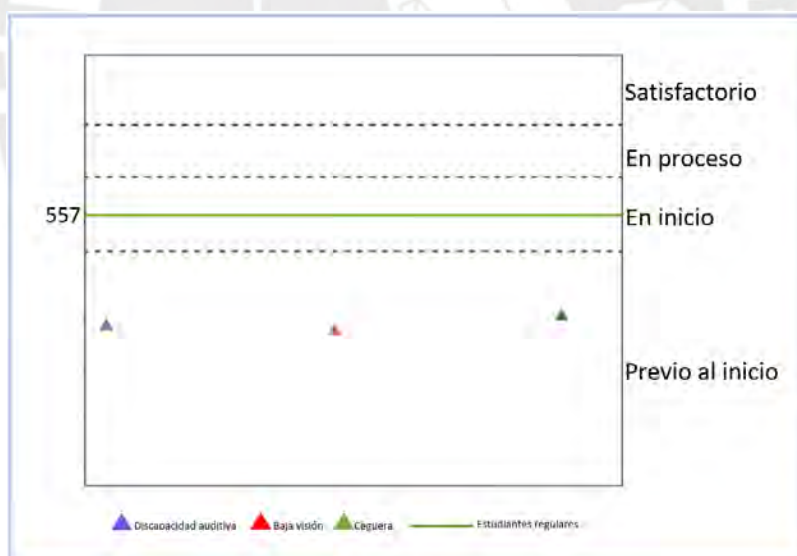


Figura 6: NLA en ECE 2016 2° de secundaria área lectura



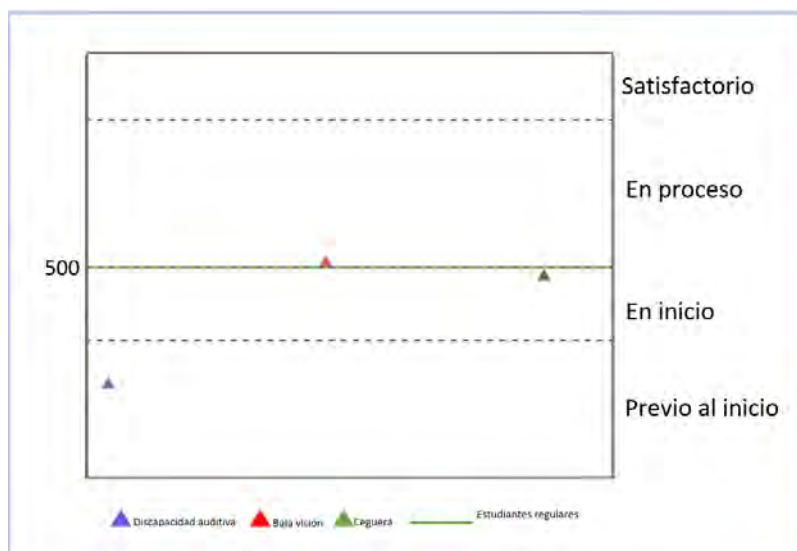
Fuente: UMC 2017 MINEDU

Figura 7: NLA alcanzado en ECE 2016 2° de secundaria área matemática



Fuente: UMC 2017 MINEDU

Figura 8: NLA alcanzado en ECE 2016 de 2° de secundaria áreas historia, geografía y economía

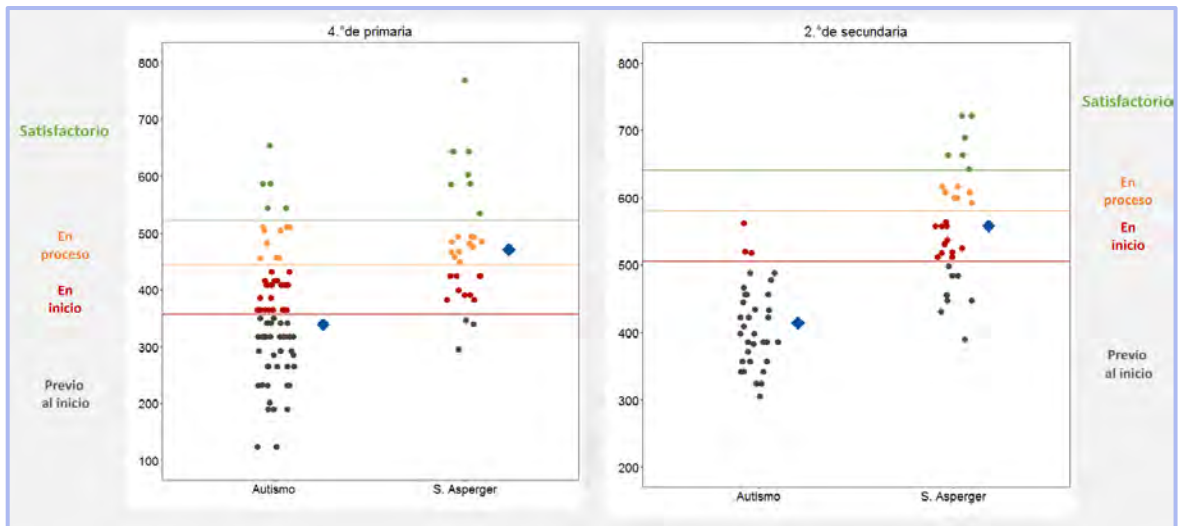


Fuente: UMC 2017 MINEDU

Para el 2017 la UMC no realizó evaluaciones de logros de aprendizaje. Retomando esta labor en el siguiente año. Si bien, en la evaluación del 2016 se incluían tres tipos de discapacidad, para la versión del 2018 se incorporan en discapacidad sensorial la sordo-ceguera, además de discapacidad motora y estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). Un tratamiento especial, tuvieron las pruebas para estudiantes con discapacidad intelectual, tanto en su adaptación como en el análisis de los resultados, los mismos que no son publicados ni incluidos en las medias promedio de los datos presentados.

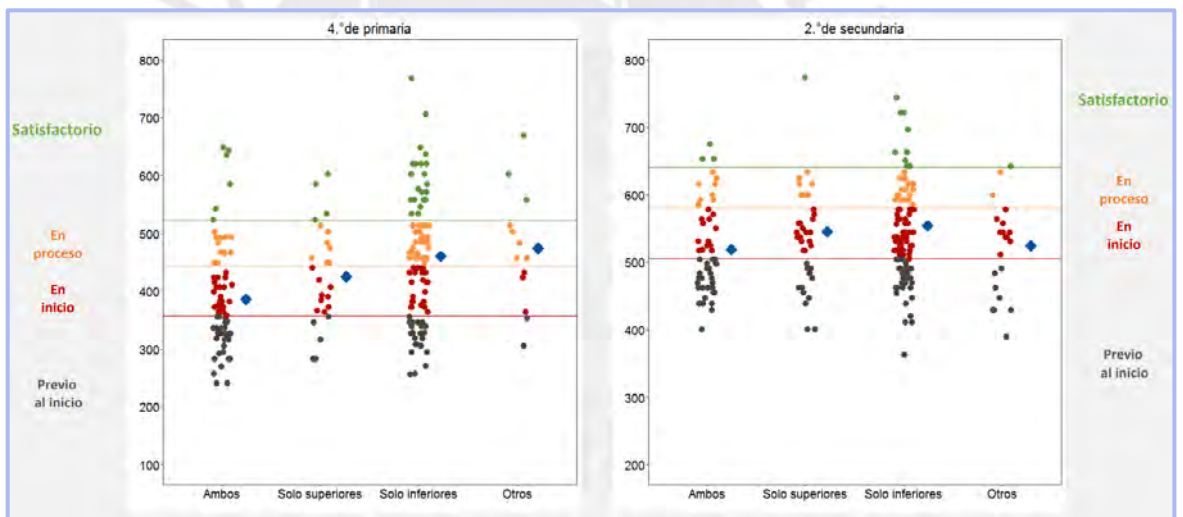
La información publicada detalla el NLA de estudiantes con discapacidad, pero no especifica el área evaluada, por ello no se han realizado la comparación con estudiantes sin discapacidad. El análisis de los resultados advierte que los logros de aprendizaje de la población en cuestión siguen ubicándose dentro del rango: previo al inicio e inicio; solo estudiantes con discapacidad física (dos de las cuatro categorías) y estudiantes con síndrome de asperger alcanzan el nivel, en proceso.

Figura 9: NLA de estudiantes con trastorno del espectro autista alcanzado en ECE 2018



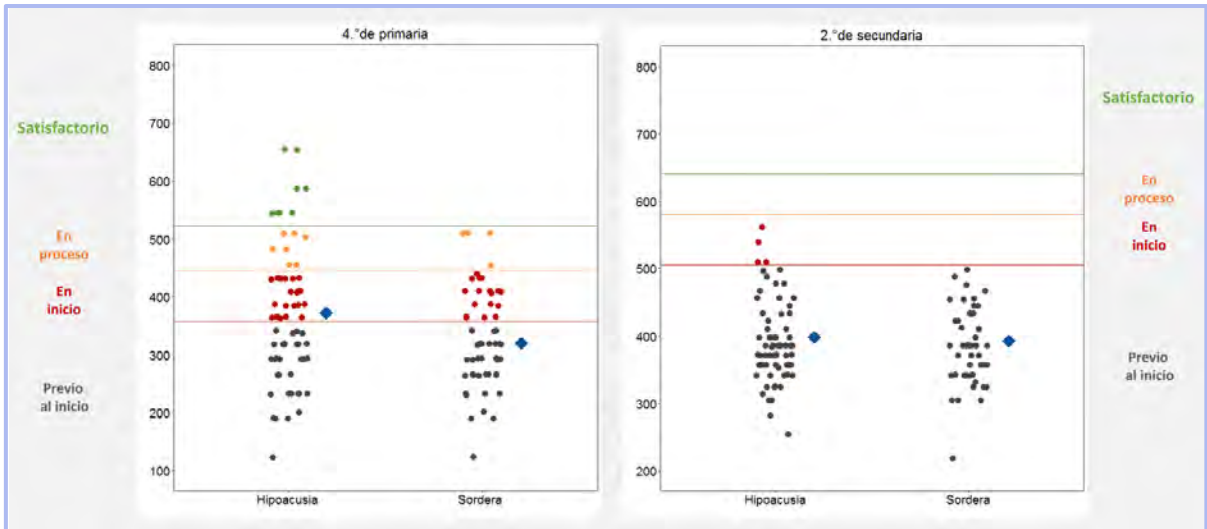
Fuente: ECE 2018

Figura 10: NLA de estudiantes con discapacidad física alcanzado en ECE 2018



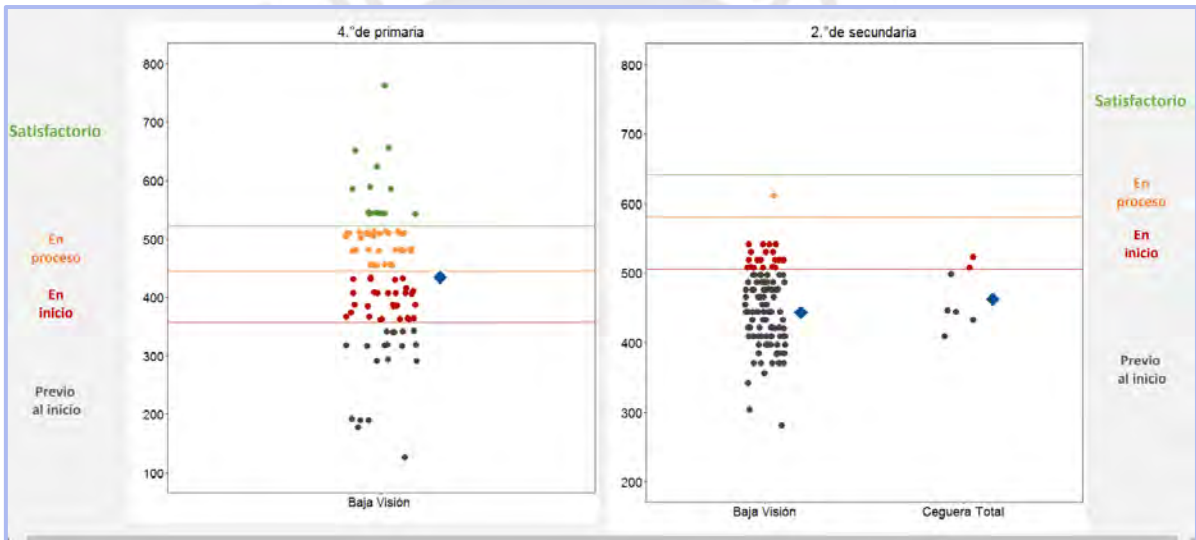
Fuente: ECE 2018

Figura 11: NLA de estudiantes con discapacidad auditiva alcanzado en ECE 2018



Fuente: ECE 2018

Figura 12: NLA de estudiantes con discapacidad visual alcanzado en ECE 2018

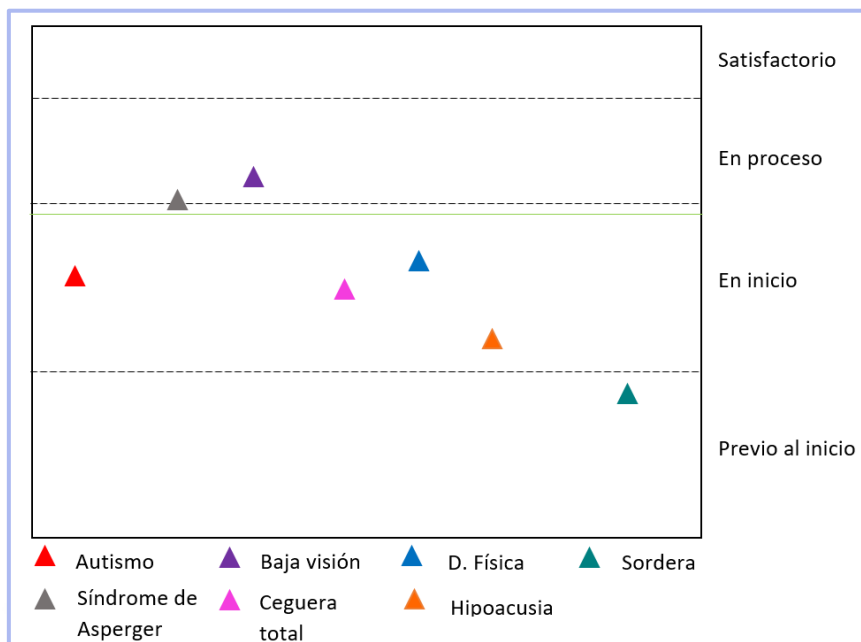


Fuente: ECE 2018

La última valoración realizada por UMC se llevó a cabo en el 2019, en esta oportunidad estudiantes con discapacidad participaron en las dos versiones; censal y muestral, alcanzando un número total de 3230 niñas, niños y adolescentes. En vista que se han publicado solo los resultados de la evaluación censal, en la que participaron estudiantes de 2° de secundaria se detalla toda la información al respecto. El total de evaluados en este grupo asciende a 2094; no incluyendo, en el promedio, los resultados de estudiantes con discapacidad intelectual (retardo leve, retardo moderado, retardo severo, síndrome de Down) a pesar de ser un grupo representativo pues son poco más de la mitad de toda la muestra, 1143. En esta oportunidad se evaluaron estudiantes con TEA (autismo y síndrome de asperger), discapacidad física, discapacidad auditiva (hipoacusia y sordera), discapacidad visual (baja visión y ceguera), también se evaluó

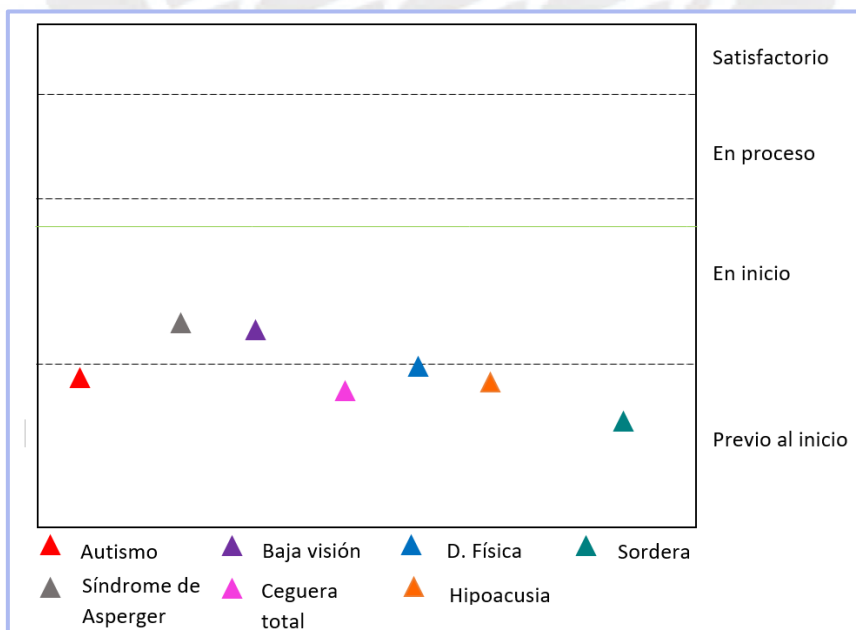
a un estudiante con sordo-ceguera, pero sus resultados no fueron difundidos por ser considerados datos sensibles. Los resultados de los 951 participantes de la evaluación se detallan a continuación.

Figura 13: Nivel de logro alcanzado por estudiantes con discapacidad en ECE 2019 segundo grado de secundaria área Ciencia y tecnología



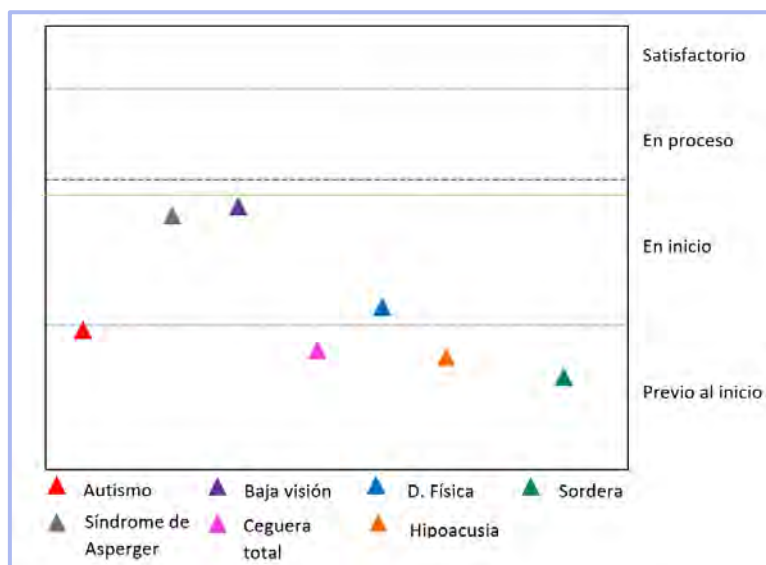
Fuente: Elaboración propia en base datos de la UMC

Figura 14: NLA alcanzado por estudiantes con discapacidad en ECE 2019 2° secundaria área matemática



Fuente: Elaboración propia en base a data UMC

Figura 15: NLA alcanzado por estudiantes con discapacidad en ECE 2019 2° de secundaria área lectura



Fuente: Elaboración propia en data UMC

Nuevamente, la información ubica a la población objetivo en los dos niveles más bajos de los logros de aprendizaje: previo al inicio e inicio; y siempre inferior a los logros de aprendizaje alcanzados por sus pares sin discapacidad. Otro dato a resaltar es la participación de estudiantes con síndrome de asperger quienes desde que han sido identificados dentro de la población con NEE se han mantenido ligeramente superior a los resultados de sus pares con discapacidad, pero aún por debajo de los logros de alumnado “regular”.

A modo de conclusión sobre los NLA de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad debemos aseverar que esta población no está alcanzando niveles mínimos de aprendizaje necesarios para desarrollarse integralmente; sin embargo, hay rastros de esperanza al conocer que dentro de este grupo hay quienes alcanzan el nivel de logro satisfactorio lo que hace presumir que, con la propuesta de educación personalizada, de la cual se habla a detalle posteriormente, los resultados negativos podrían revertirse.

### 1.3.3. Programa presupuestal 106: Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva

Este programa responde al problema público, “limitado acceso e inadecuados servicios de la educación básica y técnico productiva de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad de 0 – 29 años”. Así mismo, el resultado específico que se pretende alcanzar es: “Suficiente acceso y adecuados servicios de Educación Básica y



Técnico Productiva para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad de 0 - 29 años” (MEF).

Según el anexo 02 (MEF) de este programa, la rectoría del mismo está a cargo del MINEDU; siendo la Dirección General de Servicios Educativos Especializados el responsable técnico y el coordinador territorial, la Oficina de Planificación Estratégica y Presupuesto. Y la población objetivo: “Niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad de 0 a 29 años y a niños menores de 3 años de edad en riesgo de adquirirla que no han culminado la educación básica pública”. La entidad responsable de su ejecución es el MINEDU.

El pp 106 detalla que la población potencial estaría alrededor 234 mil personas con discapacidad intelectual, visual, auditiva, motora y trastorno del espectro autista de 0 a 29 años de edad, de las cuales se identificaría como población objetivo 120, 298 individuos con las mismas características y rango etario más la condición de no haber culminado la educación básica (MEF).

Para contrarrestar el problema visibilizado, y planificar las líneas de acción, la entidad (MEF) ha identificado las siguientes problemáticas como causantes directos del problema público antes mencionado:

- a) Insuficiente personal con competencias adecuadas para la prestación de servicios educativos y atención de personas con discapacidad entre 0 y 29 años.
- b) Insuficientes e inadecuados recursos educativos, equipamiento y mobiliario para facilitar el proceso educativo de los ECD en EBR, EBA, ETP y EBE.
- c) Infraestructura educativa no responde a las condiciones físicas necesarias para brindar el servicio educativo a los ECD.
- d) Limitado involucramiento de la familia en el proceso educativo de los ECD.

Cada una de las causas directas detalladas ha pasado por un análisis pormenorizado en el que se observa el nivel de complementariedad, la viabilidad, eficiencia y efectividad. Seleccionándose las alternativas de solución más oportunas y creándose con ellas cinco productos en los que se invertirá este presupuesto, todos ellos se detallan a continuación:

- Instituciones educativas emplean material educativo, equipamiento y mobiliario (3000789)
- Personal contratado oportunamente (3000790)

- Personal con competencias para la atención de estudiantes con discapacidad (3000791)
- Locales con condiciones físicas adecuadas (3000792)
- Familias Involucradas en el proceso educativo (3000793)

Las actividades correspondientes a cada producto son las que siguen:

Tabla 7: Productos y actividades del programa presupuestal 106

Productos	Actividades
Instituciones educativas emplean material educativo, equipamiento y mobiliario	Dotación de materiales y equipos educativos para estudiantes de instituciones educativas inclusivas.
	Dotación de materiales y equipos educativos para Centros de Educación Básica Especial y Centros de Recursos.
	Dotación de materiales y equipos educativos para Programas de Intervención Temprana.
	Capacitación para el adecuado uso de materiales, mobiliario y equipos educativos.
Personal contratado oportunamente	Contratación oportuna y pago de personal para atención en Programas de Intervención Temprana.
	Contratación oportuna y pago de personal en Instituciones Educativas Inclusivas, Centros de Educación Básica Especial y Centros de Recursos.



la atención de estudiantes con discapacidad	Programas de formación para los profesionales de los servicios de Educación Básica Especial.
	Programas de formación para los profesionales de los servicios de Instituciones Educativas Inclusivas.
	Programas de formación para los especialistas y directivos de las instancias de gestión educativa descentralizada.
	Especialización a los profesionales de los servicios de apoyo a instituciones educativas inclusivas y de los Centros de Educación Básica Especial.
	Asistencia Técnica y Soporte para la Gestión Pedagógica e Institucional de los Centros de Educación Básica Especial
	Asistencia Técnica y Soporte para la Gestión Pedagógica e Institucional de los Centros de Recursos
	Asistencia Técnica y Soporte para la Gestión Pedagógica e Institucional de los Programas de Intervención Temprana.
Locales con condiciones físicas adecuadas	Mantenimiento y acondicionamiento de espacios en locales de los Centros de Educación Básica Especial y Centros de Recursos.
	Mantenimiento y acondicionamiento de espacios en Programas de Intervención Temprana.
	Acondicionamiento de espacios en locales de instituciones educativas inclusivas.
Familias Involucradas en el proceso educativo	Asistencia a familias de estudiantes de instituciones educativas inclusivas para su participación en proceso educativo.
	Asistencia a familias de estudiantes Centros de Educación Básica Especial para su participación en proceso educativo.
	Asistencia a familias de estudiantes de los Programas de Intervención Temprana para su participación en el proceso educativo.

Fuente: anexo 02 del Programa Presupuestal 106

Como se observa, se hace alusión a la inclusión niños, niñas y adolescente, pero las actividades propuestas no están exclusivamente destinadas para la educación inclusiva. Para continuar con el análisis se exponen los indicadores de desempeño que corresponde a cada actividad programada para los cinco productos propuestos por este programa presupuestal.

Tabla 8: Actividades e indicadores de desempeño del programa presupuestal 106

Actividades de programas	Indicador de desempeño
1.1 Dotación de materiales y equipos educativos para estudiantes de instituciones educativas inclusivas.	Porcentaje de estudiantes con discapacidad de instituciones inclusivas públicas que cuentan con material educativo.
2.2 Contratación oportuna y pago de personal en Instituciones Educativas Inclusivas, Centros de Educación Básica Especial y Centros de Recursos.	Porcentaje de profesionales contratados antes del inicio del año escolar en los servicios EBE.
3.3 Programas de formación para los profesionales de los servicios de Instituciones Educativas Inclusivas	Porcentaje de profesionales de IIEE Inclusivas públicas que atienden a ECD, que cuentan con capacitación en Educación Especial o Inclusiva, asociada a discapacidad.
3.5 Especialización a los profesionales de los servicios de apoyo a instituciones educativas inclusivas y de los Centros de Educación Básica Especial.	Porcentaje de personal de CEBE que culmina satisfactoriamente el Programa de Segunda Especialidad en Educación Especial e Inclusiva.
4.3 Acondicionamiento de espacios en locales de instituciones educativas inclusivas.	Porcentaje de locales de instituciones educativas inclusivas públicas que mejoran sus condiciones de accesibilidad para brindar el servicio educativo a ECD.
5.1 Asistencia a familias de estudiantes de instituciones educativas inclusivas para participación en proceso educativo.	Porcentaje de familias en IIEE Inclusivas públicas atendidas por el SAANEE que reciben asistencia para el desarrollo del proceso educativo de los ECD.

Fuente: anexo 02 del Programa presupuestal 106

#### 1.4. Marco Normativo e Institucional

En la actualidad el Estado Peruano cuenta con normativa e instituciones que promueven la educación inclusiva; para llegar a ello, las organizaciones internacionales han jugado un rol muy importante, ya que estas orientaron el compromiso peruano a través de la firma de acuerdos tales como: Declaración de Salamanca (1994), Movimiento Educación para Todos (1990), Conferencia Mundial sobre Educación Superior en Paris (2009), y Educación Inclusiva en la UNESCO (2008), entre otros. Para conocer los compromisos asumidos por el Perú en esta materia se detallan a continuación algunos instrumentos internacionales.

La Declaración de Salamanca y Marcos de Acción para las Necesidades Educativas Especiales llevada a cabo en España entre el 7 y el 10 de julio de 1994 llamó la atención sobre la exigencia de transformar las instituciones educativas de manera que respondan a la diversidad y sean escuelas capaces de educar a todas y todos; no excluyendo a población con discapacidad (UNESCO 1994).

Por su parte, el Movimiento Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990) realizado en Jomtien, Tailandia entre el 5 y el 9 de marzo de 1990 expresó en el artículo 3, la necesidad de abrir las puertas de las escuelas brindando mayor oportunidad a quienes más lo necesiten, entre otros puntos; con esto se pide que los Estados garanticen el acceso de aquellas personas que aún no gozan de pertenecer al sistema educativo; además de solicitar la movilización de recursos financieros, humanos, públicos, privados o voluntarios para responder adecuadamente al pedido de contar con una educación incluyente.

Estas reuniones resaltan la importancia de hacer de la inclusión educativa una política pública en todos los países del mundo y compromete específicamente a los países firmantes promover la formulación y ejecución de políticas inclusivas; las cuales inician con los marcos normativos requeridos para su puesta en marcha ya que las normas brindan el soporte legal que requiere toda iniciativa de política pública.

### **Marco normativo**

En este marco se detallan las leyes, reglamentos y decretos sobre los que se asentarán las políticas públicas relacionadas con la inclusión educativa. Seguidamente, se muestra un breve resumen de normas que brindan sustento al tema que hoy nos convoca.

Tabla 9: Marco normativo relacionadas con la Educación Inclusiva

Ley N° 27050	<b>Artículo 1, 3, 8, 35, 36, 37</b>
Ley General de la Persona con Discapacidad	Explican la necesidad de un marco legal sobre el que se sustente la promoción, protección y realización de los derechos de la persona con discapacidad, considerando que esta población debe gozar de los mismo derechos, no ser discriminado por ningún motivo y ha de recibir atenciones que garanticen su

	inserción en la vida educativa, labora, social y política al igual que el resto de los y las ciudadanas peruanas.
Ley N° 28044 Ley General de Educación	<b>Artículo 10°, 60°, 68°, 74°, 77°</b> La presente Ley rescata el trabajo de la UGEL, los gobiernos locales y regionales por favorecer, mediante programas de formación, capacitación y adaptaciones, la universalización, calidad y equidad en la educación
Reglamento de Ley General de la Persona con Discapacidad N° 29973	<b>Artículo 1, 34, 35, 37</b> Fundamente la educación desde un enfoque inclusivo, haciendo posible que toda persona sea aceptada en las instituciones educativas, se garantice su permanencia y, brinde apoyo educativo necesario a través del SAANEE.
Reglamentación de la Ley General de Educación N° 28044  Decreto Supremo N° 013-2004-ED, Reglamento de Educación Básica Regular Reglamento de Educación Básica Especial	<b>Artículo 18°.</b> - garantizan que en todos los niveles y modalidades del sistema educativo exista equidad. <b>Artículo 68°.</b> - detalla que toda institución educativa cuente con servicios de apoyo educativo, así como adaptaciones en la infraestructura que no impida el desplazamiento ni el aprendizaje de la población incluida. <b>Artículo 8.-</b> en este artículo se solicita que en cada Proyecto Educativo Regional se especifique las metas planteadas para garantizar el cumplimiento de la Ley 28044 respecto a la población incluida. <b>Artículo 11.-</b> Se garantiza la inclusión en todas las escuelas a nivel nacional. <b>Artículo 3° y 6°</b> Se considera a la EBE como la responsable de garantizar la inclusión, permanencia y éxito de la inclusión educativa en entidades de la EBR, EBA, ETP y CEBE <b>Artículo 7°, 8°, 9°</b> Encarga a un equipo liderado por la DRE a supervisar que cada año se realice una evaluación diagnóstica de la realidad educativa de cada IIEE sobre los avances y retos de proceso de inclusión y el servicio de acompañamiento del SAANEE <b>Artículo 10°, 13°, 17°</b>



<p>Reglamento de Educación Básica Especial</p>	<p><b>Artículo 3° y 6°</b> Se considera a la EBE como la responsable de garantizar la inclusión, permanencia y éxito de la inclusión educativa en entidades de la EBR, EBA, ETP y CEBE</p> <p><b>Artículo 7°, 8°, 9°</b> Encarga a un equipo liderado por la DRE a supervisar que cada año se realice una evaluación diagnóstica de la realidad educativa de cada IIEE sobre los avances y retos de proceso de inclusión y el servicio de acompañamiento del SAANEE</p> <p><b>Artículo 10°, 13°, 17°</b> Detalla el ente ejecutor del Plan para la Universalización e inclusión progresiva, explicitando las condiciones de matrícula y las características del proceso de inclusión que las entidades deben garantizar para cumplir dicho plan.</p> <p><b>Artículo 19°, 22°, 24°, 30°</b> Denota la necesidad de la elaboración del PEI, las condiciones de la mantener un número reducido de estudiantes en las aulas inclusivas, y las condiciones pedagógicas que favorecen la inclusión en el aula.</p> <p><b>Artículo 31°, 35°, 51°, 53°, 55°</b> Insta a los docentes a continuar un proceso formativo que garantice una buena inclusión, respetar las normas sobre la edad cronológica y el grado asignado; del mismo modo, detalla las funciones del SAANEE que incluyen la orientación, acompañamiento, sensibilización, etc.</p> <p><b>DISPOSICIONES TRANSITORIAS</b></p> <p><b>Primera.-</b> Reubicación de estudiantes tomando en cuenta la edad del menor.</p> <p><b>Segunda.-</b> se nombran los aspectos que debe contener el Plan Piloto de Inclusión Progresiva</p> <p><b>Tercera.-</b> Reconoce la necesidad de hacer cambios arquitectónicos en instituciones educativas.</p> <p><b>DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS</b></p> <p><b>Primera.-</b> La necesidad de coordinaciones entre MINEDU y CONADIS para elaborar orientaciones específicas que complementen lo antes mencionado.</p>
--	---

D.S. N° 026-003-ED se establece la década de la educación inclusiva (2003-2012)	<p><b>Artículo 1.-</b> Plantea dirigir acciones enmarcadas en este título</p> <p><b>Artículo 2.-</b> conmemora el “Día Nacional de la Persona con Discapacidad”, fecha en la que se compromete a rendir cuentas sobre lo avanzado en este tema, y declara 2003 al 2012 como la “Década de la Educación Inclusiva”</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia en base a normativa del Congreso de la República y MINEDU

Como se puede apreciar hay suficiente normativa que garantizaría la calidad del proceso inclusivo; empero, el análisis de logros hasta la fecha no es alentador, así lo demuestra el informe 155 de la Defensoría del Pueblo (2011) donde se evidencia que, aunque legalmente las instituciones deben aceptar la matrícula de estudiantes con NEE, sus directores afirman no estar preparados para hacerlo. Bajo este pretexto, según Calderón (2012), incluso se niega la matrícula a estudiantes con NEE. Del mismo modo, Constantino Caycho, R., ratifica lo antes descrito al afirmar que aunque contemos con normativa suficiente, esto requiere ser complementado con un esquema sancionatorio efectivo, pues las instituciones privadas incumplen la normativa porque saben que no serán sancionados (Constantino, 2015).

Las tres investigaciones que sustentan la parcialización en el cumplimiento de la normativa son de años diferentes, lo cual confirmaría que esta es una práctica que permanece en el tiempo. Referente a las sanciones ante el incumplimiento de la normativa, estas suelen demorar, un ejemplo de ello es el caso de la I. E. Santa Rosa de Quives en Los Olivos que fue denunciada en marzo del 2016 por no aceptar la matrícula de un niño diagnosticado con síndrome de Asperger y la de sus hermanos, hasta la fecha de la entrevista, julio del 2016, a decir de la madre –denunciante-, la UGEL no se había pronunciado al respecto (ATV, 2016).

Otro punto a tener en cuenta es la idea de inclusión que se maneja en la normativa, pues esta es entendida como la apertura e inclusión solo de alumnado con discapacidad, no así se habla de una inclusión verdadera donde todas las minorías se sientan a gusto estudiando juntas. Esta idea sesgada de la inclusión puede también originar la exclusión de estudiantes con discapacidad que por su aparente “normalidad” física no generan la compasión que si generan otros “tipos” de discapacidad. Esto refiriéndonos a personas diagnosticadas con trastorno de neurodesarrollo.

Por otro lado, las dificultades antes descritas podrían reducirse si se contara con normativa que haga hincapié en el monitoreo del cumplimiento de las leyes en espacios

puntuales como las instituciones educativas y en instancias no físicas como el monitoreo del cumplimiento de los planes, proyectos y actividades destinadas a la educación inclusiva. Al respecto, es necesaria la implementación de acciones que transparenten el accionar pedagógico y en el caso de planes, proyectos y actividades transparenten el logro de objetivos promoviendo una cultura de evaluación de procesos en los presupuestos destinados a este asunto.

Cabe destacar que, aunque la inclusión de la población objetivo del proyecto cuenta con normativa, aún no se cuenta con una Política de Educación Inclusiva, ni un Plan Nacional liderados por la Oficina de EBR del MINEDU. Así lo detalla el Consejo Nacional de Educación en su boletín N° 41<sup>3</sup>

### **Marco institucional**

El marco institucional engloba a los organismos creados o fortalecidos para atender a una necesidad específica a fin de resarcir las deficiencias. En lo que respecta al marco institucional referente a la educación inclusiva el MIMP ha creado instancias que buscan atender a las personas con discapacidad, aunque estas no colaboran directamente con la ejecución de políticas educativas a favor de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

A fin de aterrizar las normativas se han creado las siguientes instituciones:

- *Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS)*, este órgano especializado está adscrito al MIMP y cuenta con autonomía técnica, administrativa, de administración, económica y financiera. Cuenta con cuatro direcciones, una de las cuales fue la designada a elaborar el Plan TEA 2017 – 2021, en el que se esbozan acciones estratégicas que los ministerios deberán ejecutar, entre ellos el Ministerio de Educación. Como se observa la influencia de esta institución en viabilizar políticas educativas en el sector educación es de vital importancia, aunque no cuente con capacidad ejecutiva.
- *Oficina Regional de Atención a las Personas con Discapacidad (OREDIS)*; esta se ubica en cada uno de los Gobiernos Regionales, incluyendo la Municipalidad de Lima Metropolitana y su tarea es verificar que las políticas y programas que involucran a esta población funcione adecuadamente.
- *Oficina Municipal de Atención a las Personas con Discapacidad (OMAPED)* Cumplen las mismas funciones de la OREDIS pero en instancias locales.

---

<sup>3</sup> <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-41.pdf>

- *Sistema Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (SINAPEDIS)*
- *Dirección General de Servicios Educativos Especializados:* Es una de las direcciones del MINEDU que incluye la Dirección de Básica Especial y que además de la dirección de los CEBEs se encarga de los SAANEE y PRITE.

Como se puede observar las oficinas dependientes del CONADIS no trabajan directamente con el MINEDU y no está entre sus tareas vigilar proyectos que fomenten la inclusión educativa, sino que se encargan de la elaboración de planes multisectoriales que tienen que ver con la discapacidad y, también, ven la supervisión de entidades que podrían actuar de forma discriminatoria hacia personas con discapacidad.

Un aspecto negativo resultante de este análisis es que la DIGEBER no es la encargada directa de la implementación, sino que lo es la DIGEBE ente adscrita a la Dirección General de Servicios Especializados. Si bien por un lado esta designación podría sonar favorable, ya que esta dirección cuenta con experiencia en atención a la diversidad, conocen de las adecuaciones que deben realizarse a nivel de infraestructura, y cuentan con personal calificado -aunque no en suficiente cantidad-; por otro lado, se puede aseverar que dicha entidad no cuenta la capacidad para hacer cambios importantes en las escuelas de la EBR.

## CAPÍTULO II: CAUSAS DEL PROBLEMA

Dentro del ciclo de políticas públicas<sup>4</sup>; explicado por Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne (2008); se incluye el paso de formulación de alternativas, en el que se analiza la causa del problema público. En la misma línea, el Manual de Gestión de Ciclo del Proyecto propone para la realización de la matriz de marco lógico (MML) pasar de la fase de análisis a la de planificación, y es en la primera fase donde encontramos el análisis del problema que abarca, en primer término, identificar problemas claves, restricciones y oportunidades; y, en segundo término, plantea determinar la relación causa-efecto del problema público.

Para realizar este análisis, se ha empleado el Árbol de Problemas. Según la Secretaría Técnica de Planeación y Evaluación (SEPLAN) de Yucatán, México; esta herramienta permite visualizar de manera fácil la relación lógica existente entre las causas y los efectos involucrados en un problema público.

Siguiendo la Metodología de Marco Lógico (CEPAL, 2005), al realizar la identificación del problema y el análisis del mismo se plantearon las causas y los efectos del problema público “Limitada oportunidad de desarrollo de aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, matriculados en la modalidad de EBR a nivel nacional 2016 - 2019” los cuales se presentan en la Figura 16. Para llegar a este resultado se ha revisado bibliografía relacionada a la situación de la educación inclusiva en el Perú, se ha entrevistado a especialistas en la materia, así como a funcionarios públicos, representantes de ONGs y a un grupo representativo de directoras y directores de colegios de Educación Básica Regular que dirigen instituciones galardonadas como Escuela Valora, ubicados en diferentes distritos de Lima Metropolitana.

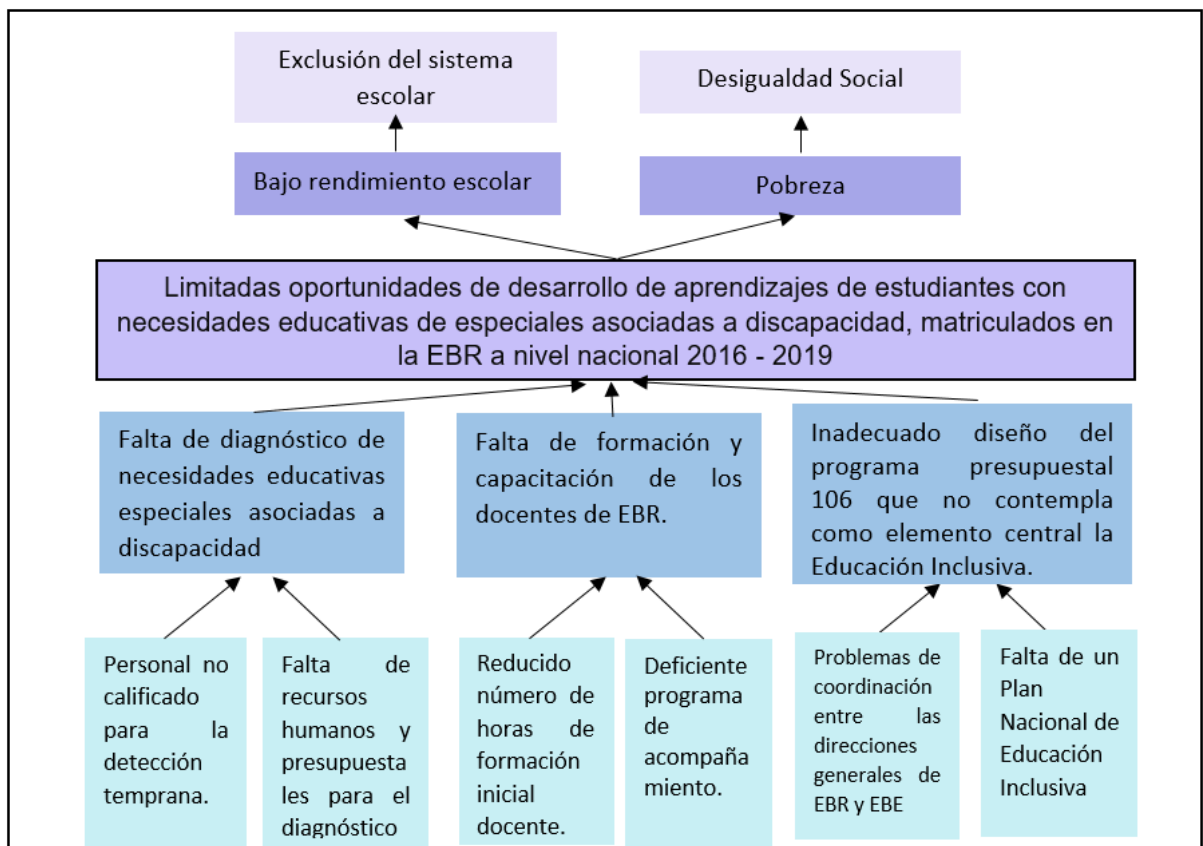
El diagrama presentado expone en la línea central el problema público identificado; en el primer nivel inferior las tres causas que originarían este problema; en el segundo nivel inferior se detallan dos subcausas cada una de las causas del primer nivel inferior. Finalmente, en el primer nivel superior se consignan los efectos de la problemática y arriba de los mismos los afectos de cada uno.

---

<sup>4</sup> Si bien hay desventajas en esta propuesta cíclica de la visión de un problema público, se considera el más apropiado en el caso que nos compete, en tanto que, la secuencia de actividades nos permite alcanzar un objetivo; sin embargo, es importante destacar que la culminación de una actividad no imposibilita su análisis posterior, ya que de ser el caso se puede reformular alguno de los pasos anteriores. Es decir, el análisis es un componente transversal en todos y cada uno de los pasos planteados.



Figura 16: Diagrama de las causas y efectos del problema público



## 2.1 Marco Teórico sobre las causas del problema

Según CEPAL (2005) seis son los elementos que componen la primera etapa del marco lógico, en razón de este acápite se realizará el relacionado con el problema, pues en él se detalla cómo realizar el árbol de problemas.

Para conocer si lo identificado guarda relación con lo hallado por otras investigaciones se ha revisado bibliografía relacionada. El resultado de esta búsqueda detalla como causa problemática la falta de diagnóstico oportuno de la discapacidad, la falta de capacitación de la comunidad educativa, y, finalmente, la ausencia de contar con recursos materiales o técnicos para atender a la población identificada.

### 2.1.1 Diagnóstico oportuno

Conocer el diagnóstico de cada estudiante debería ser una prioridad pues es solo gracias a este que el personal docente podría realizar las adaptaciones curriculares necesarias (Téllez Ruíz, H., 2020), si este es realizado por personal especialista obtendríamos, además de un diagnóstico integral, líneas directrices que detallen las necesidades a tomar en cuenta en el proceso educativo de cada estudiante (Valdés

Pino, M., Calvo Álvarez, M.I., & Martínez Abad, F., 2021; citando a Puigdemívol). Contar con el diagnóstico en el tiempo oportuno involucra poseer recursos humanos y presupuestales con los que las IE cuentan de forma escasa o insuficiente (Gallardo-López, J. y García-Lázaro, I., 2020); así lo dieron a conocer el 99,3% de las personas con discapacidad auditiva y/o visual entrevistadas en la provincia de Sevilla – España.

En tal sentido, no solo se habla de un diagnóstico superficial, sino que prevalece la necesidad de que este se dé tempranamente, sea integral, esté a cargo de personal especializado y venga de la mano de un acompañamiento en el campo de trabajo; de otro modo, en el caso de la educación física, las actividades propuestas podrían ser riesgosas (Téllez Ruíz, H., 2020), y en el caso de la práctica educativa podría comprometer la calidad de la inclusión educativa (Navarro-Montaño, M.; López-Martínez, A.; Rodríguez-Gallego, M., 2021)

### **2.1.2 Capacitación de la comunidad educativa**

Tárraga Mínguez, R., Vélez Calvo, X., Sanz Cervera, P., Pastor Cerezuela, G. & Fernández Andrés, M. I. (2021) realizaron una investigación sobre las perspectivas de los y las directoras, familias y evaluadoras respecto a la educación inclusiva en el Ecuador y hallaron que el profesorado reconoce no contar con las habilidades profesionales necesarias para atender a estudiantes con NEE y esta debilidad genera dificultades en la comprensión del servicio pedagógico ofrecido, pues coincidiendo con lo hallado por Woodcock y Hardy, citado por Tárraga-Mínguez et al, estos profesionales carecen de entendimientos tan básicos como la diferenciación entre integración e inclusión. Téllez Ruíz, H. (2020) halló algo similar en Bogotá – Colombia al aplicar un cuestionario sobre las adaptaciones curriculares en la educación inclusiva elaboradas por docentes de educación física, quienes manifestaron que el principal problema para realizar este trabajo, era no contar con una verdadera formación o capacitación en inclusión. Valdés Pino, M., Calvo Álvarez, M.I., & Martínez Abad, F. (2021) hallaron la misma deficiencia en el profesorado de primaria en tres regiones chilenas aludiendo como causa de dificultad para realizar adaptaciones curriculares se debe a la falta de formación inicial docente y, una vez en servicio, capacitación continua haciendo hincapié en la necesidad de que esta última sea más de tipo práctica. En la provincia de Sevilla – España, Gallardo-López, J. y García-Lázaro, I. (2020) corroboran también lo antes detallado, pues según estos autores el 57,5% de las 403 personas con algún tipo de discapacidad auditiva/o visual entrevistadas considera que los docentes no están concienciados ni sensibilizados.

En la investigación referente a la inclusión educativa y sus indicadores de calidad desde la mirada del profesorado, Navarro Montaña, M.; López Martínez, A.; Rodríguez Gallego, M. (2021) llegaron a concluir que el compromiso de los y las docentes con este tema es mucho más importante y relevante, incluso, que los recursos materiales, pues solo a través de este compromiso, citando Ainscow, las escuelas podrán lograr su conversión a centros realmente inclusivos.

Esta falta de capacitación y formación de los y las profesoras que atienden a estudiantes incluidos se explican por dos vertientes de origen; el primero, tiene relación con la formación pedagógica previa al trabajo profesional; y el segundo, se relaciona con el acompañamiento in situ. Refiriéndonos al primero, Valdés Pino, M., Calvo Álvarez, M.I., & Martínez Abad, F. (2021); citando a Cisternas y Lobos, Contreras y Villalobos, y Lozano; explican que es responsabilidad de los organismos formadores y el Estado garantizar que futuros licenciados o bachilleres en educación cuenten con una adecuada formación inicial. Relacionado a la segunda vertiente, acompañamiento in situ, el mismo autor expresa que urge que la IE ofrezcan programas de formación y/o capacitación de su personal; a esto Téllez Ruíz (2020) añade que también deben involucrarse las dependencias locales y regionales adscritos al sistema educativo e involucre a personal de apoyo como son los docentes de educación especial.

Todo esto refleja que tanto la pobre formación inicial del profesional pedagógico, como el deficiente programa de acompañamiento a maestros y maestras, que en la actualidad se viene gestando, serían las causantes de la falta de formación de pedagogos que laboran en la EBR preparados para la atención diversificada de población inclusiva.

### **2.1.3 Recursos materiales y técnicos**

Otro acápite importante al que las investigaciones hacen referencia, tiene que ver con la carencia de material didáctico adaptado necesarios para realizar acciones pedagógicas hacia la atención de estudiantes con NEE; las personas entrevistadas por Téllez Ruíz, H. (2020) denuncian la ausencia de recursos; el 98% de los participantes de la investigación de Gallardo-López et al (2020) opinan que los recursos materiales o técnicos presentes en los centros de enseñanza no son realmente adecuados para la población no normoyente ni para quienes presentan problemas visuales y esto merma la calidad en igualdad y equidad que esta población recibe en sus instituciones educativas. Lo antes mencionado tiene como origen la falta de presupuesto o la inadecuada utilización de recursos estatales para bien de la comunidad educativa inclusiva.

## **2.2. Causas del problema**

Después de identificar el problema central se reconocen los efectos más importantes del mismo y las causas que estarían provocando la situación negativa. En los párrafos anteriores se detalló lo encontrado por otras investigaciones respecto a las causas, ahora se debe hacer el contraste con la experiencia nacional. Para ello, se ha solicitado el apoyo de las personas involucradas a través de reuniones con sus principales representantes. Al no poder reunir a los stakeholders, se ha realizado trabajo de campo entrevistando a directoras de Escuelas Valora, representantes de ONGs, Defensoría del Pueblo, y de la DIGEBER. El resultado de esta experiencia se detalla a continuación.

### **2.2.1 Falta de diagnóstico de NEE asociadas a discapacidad**

El SAANEE cuenta con personal capacitado para la identificación de población estudiantil con estas características, pero esta labor no está dentro de sus competencias, pudiendo incurrir en faltas administrativas. Este equipo solo puede operar de esta forma cuando se requiera registrar a discente con discapacidad evidente, sea esta física- motora, ceguera total, sordera total y síndrome de Down. Solo bajo esta situación tanto el SAANEE, psicólogo/a educativa o el Comité de tutoría de una institución educativa pueden apoyar al directivo a registrarlo en la web R-NEE. En otras situaciones se debe solicitar el carné/resolución de Conadis o un informe médico completo de entidades pública o privadas autorizadas para dicha inscripción (UMC del MINEDU).

Identificar a la población con NEE oportunamente es muy importante; la plana docente lo sabe y lo ha solicitado, ya que esto permitiría conocer las características básicas propias del trastorno, y aprender a seleccionar estrategias de enseñanza-aprendizaje para cada uno de sus estudiantes.

“El SAANEE tiene un límite de estudiantes a atender... El apoyo que te brinda el SAANEE es muy poco; solamente viene una vez por semana y se distribuyen por las aulas. Se le informa sobre los niños que tienen un determinado comportamiento, si después de la evaluación [del SAANEE] sale que sí, se espera. Al no tener un certificado [el SAANEE] no los puede atender. [Ellos] hablan con los padres y los padres no aceptan” (Directora de Escuela Valora. Entrevista 5).

“Si la población oculta no cuenta con un certificado; no es considerada por el SAANEE” (Directora de Escuela Valora, entrevista 5).

“Cada año siempre hay casos de uno o dos niños ocultos, pero cuál es el detalle, cuando los niños ya están matriculados, la responsabilidad de los padres al asumir la evaluación y los informes de partes de los especialistas, los papás no lo brindan en el periodo que se le solicita” “El SANEE sí hacía un primer reconocimiento pero en este año lo que han optado es que los padres sean más los responsables y los que se encarguen. Pero yo me estoy dando cuenta que mientras no hay una presión por ese lado es más difícil que puedan llevarlos a sus diagnósticos y más a sus tratamientos” (Directora de Escuela Valora, entrevista 4).

En este punto resaltaremos la importancia del diagnóstico por ser el hito medular de la invisibilización de la población con discapacidad; pues según la Defensoría del Pueblo (2020) a la fecha habría un subregistro del 91.6%; es decir, solo el 8,4% de las 3 051 162 personas con discapacidad identificadas en el Censo Nacional del 2017 están inscritas en el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad, contar con dicho certificado no solo permite que se creen políticas públicas que respondan a sus necesidades; sino que les posibilita acceder a derechos tan básico como la educación. En la misma investigación se evidenció que alrededor del 50% de IIEE de EBR públicas o privadas, entrevistadas, retrasar o impiden la matrícula de estudiantes con discapacidad que no cuenten con dicho certificado. En la misma línea, reducir la brecha de inscripción evidenciaría que no se cuenta con el personal SANEE necesario y se buscarían alternativas más eficientes, una de ellas es empoderar a pedagogos en la identificación y atención de la diversidad. Si esto sucediera ya no se requeriría de especialistas que elaboren el Plan de Orientación Individual (POI) de esta población.

Si como se ha explicado el diagnóstico es un pilar inicial sustancial para brindar una educación inclusiva cualificada ¿Qué nos hace falta como Estado para responder a esta necesidad? Ante esta duda podríamos afirmar que el talón de Aquiles se llama falta de recursos humanos y financieros para la identificación y el diagnóstico.

- a) No se cuenta con personal calificado para la detección temprana de los trastornos de neurodesarrollo (TND).

Collins, Pringle y otros (2017) detallan que individuos con discapacidad tienen más probabilidades de crecer en la pobreza, recibir menor calidad de atención médica y educativa; en tal sentido, este grupo de investigadores propone que una de las políticas indispensables para evitarlo consiste en la identificación de niños con retrasos y discapacidades; ya que aunque hay una prevalencia mundial ya establecida para cierto tipo de discapacidad, hay otros tipos que



pueden también ser generados por factores relacionados con la pobreza y pobreza extrema. Siendo así, la falta de diagnóstico en países como el nuestro es una necesidad imperiosa.

De igual forma, se asevera que la detección y el diagnóstico en nuestro sistema son dos puntos en deficiencia en lo que se refieren a los trastornos de neurodesarrollo, ya que como lo afirma la investigación de GRADE (2018) los pocos especialistas que laboran en el sector educativo y que, por su formación académica, cuentan con la capacidad de detectar trastornos de este tipo, son destinados a realizar acciones de gestión y administración.

Si analizamos el sector de salud peruano, la cartilla de control de niño sano cuenta con indicadores para descartar trastornos de este tipo; sin embargo, si no se cuenta con la orientación adecuada el diagnóstico no es una alternativa. Según la información del Instituto Nacional de Salud Mental (INSM) Honorio Delgado-Hideyo Noguchi, el 20% de nuestra población menor de edad presenta problemas de salud mental, incluyendo algún tipo de vulnerabilidad que pudiera afectar su estancia escolar. Entre ellos el MINSA detalla que las complicaciones más frecuentes de este grupo etario están asociados a problemas emocionales, conductuales, de aprendizaje y del desarrollo (autismo, retardo mental, etc.). La dificultad de acceso a la detección temprana y diagnóstico de los y las niñas en la primera infancia se evidencia por las palabras del psiquiatra Carlos Vera Scamarone para quien a pesar de notarse un incremento sustancial en la demanda del servicio de psiquiatría infantil no se cuenta con esta especialidad en todos los nosocomio, a esto le suma la falta de sensibilización y la pobre inversión.

b) Falta de recursos humanos y presupuestales para el diagnóstico

Los Estudios epidemiológicos realizados entre el 2003 – 2012 por el Instituto Nacional de Salud Mental “Honorio Delgado-Hideyo Noguchi” y presentados en el Lineamiento de Política Sectorial en Salud Mental (2018) expresan que en Lima Metropolitana y el Callao solo el 31% de su población recibe atención de salud mental, en oposición al 69% que no la recibe, mientras que en Lima rural la brecha de acceso asciende al 93,2%; aunque no se detalla la información para el interior del país se presume que la desprotección en salud mental es esas zonas debe ser igual o superior a lo presentado en Lima rural.

## 2.2.2 Falta de formación y capacitación de los docentes de EBR.

En a nivel nacional, como sugieren diversos estudios (GRADE, 2018 y Britto Gonzalez, 2018) existe una falta de formación de los docentes en relación a discapacidad y educación inclusiva. Es más, se observa que futuros pedagogos de educación primaria no cuentan con información suficiente sobre los cuatro componentes de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad necesarios para atender cualificadamente a la población objetivo, incluso, se asevera que quienes ya están realizando prácticas preprofesionales no han observado estas en las instituciones a las que asisten. Asimismo, a esta problemática se le adhiere la carencia de bienes y materiales disponibles, lo que conlleva indudablemente a una baja calidad del servicio otorgado. Esta percepción lleva a los PPF a matricular a sus hijos en IE de EBE.

En las entrevistas realizadas a directores de las Escuelas Valora se confirma lo antes mencionado y se suma la necesidad de sensibilizar a toda la comunidad educativa, pues se detallan casos en los que ciertos profesionales en educación se resisten a aceptar a esta población en su aula de clases persistiendo, como lo afirma Tovar, la idea sesgada, discriminatoria y excluyente que aún se tiene sobre la discapacidad; esta actuación también se observa en otros agentes de la sociedad, por lo cual se observa que es una práctica extendida (CEEDIS, 2005).

“No contamos con psicólogos, la escuela tiene un personal nombrado y contratado. Cuando viene un personal nuevo hay que explicarle cómo se trabaja con niños inclusivos, es una situación un poco difícil”. “Hay debilidades por la capacitación (hablando del personal contratado), explicarle cómo hacer la diversificación, cómo tratar al papá” “las docentes -que- son nuevas dicen: yo no he estudiado para trabajar con niños inclusivos, yo he estudiado para trabajar con niños regulares” (Rivero, directora EV 2017. Entrevista 2).

“La falta de capacitación se debe a que la currícula de las universidades no tienen (salvo excepciones) un enfoque de derechos de la inclusión” (Pineda, Jefa del Programa de defensa y protección de los Derechos de las personas con Discapacidad. Entrevista 3)

“No hemos estudiado (respecto a la capacitación docente) para eso, en el camino vamos aprendiendo” (Escobar, directora EV 2017. Entrevista 1).

“Hay muchas escuelas que no tienen los recursos, que no tienen la preparación para atender a estudiantes con discapacidad. Muchos asumen el reto y empiezan a prepararse, pero la verdad la mayoría, lamentablemente los tienen

en una esquina coloreando... la familia se da cuenta lo retira y lo retornan a la escuela especial... es una brecha de calidad... mientras el estudiante no esté en la escuela, la escuela no va a asumir la responsabilidad” (Gamboa, Representante de la Coalición por el Derecho a una Educación Inclusiva. Entrevista 8)

“En líneas generales... si los profesores están aptos o tengan todas las condiciones para trabajar con los niños que tienen discapacidad, pues no. Eso también se debe a que nosotros en las EBR, en este caso dentro de la maya curricular que tenemos dentro de las universidades no ha sido contemplado el trabajo con los niños con discapacidad. Hay escasa capacitación para temas de discapacidad, el CENAREBE lo realiza de manera virtual, pero [estas se dan] en muy pocas ocasiones, falta trabajo directo con el personal que pueda necesitar los chicos de acuerdo a su discapacidad” (Gamboa, Representante de la Coalición por el Derecho a una Educación Inclusiva. Entrevista 8).

Sumado a esto, Tovar, da a conocer que en su análisis los y las docentes no tienen claro qué hacer con los estudiantes “incluidos”, es decir, no se trata de bajar el nivel de exigencia o flexibilizar los contenidos educativos; para la autora, significa brindar las herramientas adecuadas para lograr una equidad en la educación (CEEDIS 2005). Si bien el compromiso de progreso educativo con esta comunidad podría estar cambiando ya que se ha incluido en la evaluación censal del 2018 a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, esto se verá a largo plazo puesto que aun prima la idea de “bajar el nivel” para estos estudiantes sin considerar si presentan problemas cognitivos o no.

“El rechazo al estudiante con discapacidad ha bajado en comparación con antes, pero a nivel de logros de aprendizaje no se ha avanzado”. “Las evaluaciones censales, son importantes porque esto te permite hacer ajustes. Impedir la posibilidad de rendir este tipo de pruebas es discriminatorio. La evaluación va a dar una muestra, una realidad”. “Son niños cuya calidad en la educación no está garantizada” (Pineda, Jefa del Programa de defensa y protección de los Derechos de las personas con Discapacidad. Entrevista 3).

La capacitación de docentes para la atención a la inclusión es una demanda incumplida, en tanto que se esperaba que para el 2006 el sistema educativo peruano contara con profesionales preparados para la atención a la diversidad, (Resultados esperados 2006:104); de igual forma una de las metas formuladas de las medidas orientada a la calidad y equidad educativa de esta población planteadas en el Plan

Nacional de Emergencia Educativa proyecta como meta el énfasis en la formación continua y actualización de los maestros, pero en la realidad 12 años más tarde aún no se ha alcanzado este objetivo, así lo demuestran las palabras de Teresa Tovar, quien presenta como ejemplo la experiencia de una profesional que entre su alumnado participa un estudiante con TEA, lamentablemente ella no ha sido capacitada para su atención educativa y la población no ha sido sensibilizada para acoger con empatía al estudiante (CEEDIS, 2005:104). Britto expone una afirmación similar, refiriéndose a futuros profesionales de la educación, quienes no han sido preparados eficientemente ni es su institución de formación pedagógica ni es los establecimientos en los que brindan apoyo educativo, expresando su descontento por no estar pedagógicamente prestos para emplear estrategias en la inclusión y acompañamiento de esta población (Britto, 2018). La Defensoría del Pueblo (2020) concuerda con ambas aseveraciones pues según su investigación un factor limitante para la ejecución de la educación inclusiva es la falta de capacitación de los y las docentes.

Habiendo tanta evidencia de la poco o nula formación en discapacidad y educación inclusiva, se hace necesario conocer el tipo de concepción y las creencias que tiene la comunidad educativa, respecto a la inclusión, ya que esta determinará su actuar ante los estudiantes con discapacidad. Al respecto la investigación de Britto (2018) señala que las personas investigadas (un varón y cuatro mujeres) aún tienen una concepción médica sobre la discapacidad. Esta misma concepción también se halló en las Escuelas Valora visitadas. En la misma pesquisa, antes señalada, respecto a las creencias de las participantes se explicita que ellas prefieren atender a estudiantes regulares; además, refiriéndose a la población en cuestión, afirman “son personas agresivas” y aunque su situación les genera lástima, les tienen miedo (Britto 2018:42). Cabe destacar que quienes participaron en dicha investigación están a portas de ingresar al magisterio atendiendo a estudiantes del segundo nivel educativo y han llevado por lo menos el curso obligatorio de Educación Inclusiva y se encuentran realizando prácticas pre-profesionales.

Explicando su ideal de escuela para los estudiantes con discapacidad refiere “Una escuela que pueda atender a todos (en el principio se refiere solo a una escuela especial), atiendan la diversidad de todo... que pasa cuando lo incluyes al sistema, pero la parte que tiene que desarrollar que él desea desarrollar, él no tiene ninguna intención de desarrollar el lenguaje, pero tú le das para armar (para la directora el niño debería hacer solo lo que le gusta)”. Ahora se refiere a un caso particular “...pero cuando va a la escuela primaria (estatal), no sigue las consignas, lo sacan del aula, porque él no tolera presión, cuando tú le pones

reglas él grita. Cuando él se estresaba él salía del aula, la auxiliar lo acompañaba hasta que se calmara. Qué pasa con ese niño. No pueden atenderlo, la maestra dice que tiene metas que cumplir, desempeños que desarrollar y no puede atenderlo a él solo, entonces ella no puede, entonces lo que ella hace, cuando él se estresa, cuando él grita, ella lo saca; pero cuando lo saca no hay nadie con él” (Rivero, directora EV 2017. Entrevista 2).

Ante este panorama, se plantean dos opciones: “transversalizar” el enfoque inclusivo en toda la formación docente de pregrado a fin de que esta pueda complementarse con una formación especializada (Britto 2018:43); se entiende por esta propuesta que los cursos de facultad deben dirigirse bajo el enfoque inclusivo. La segunda propuesta está referida a programas de formación que desarrollen las habilidades del personal docente a fin alcanzar una inclusión exitosa (Allday, Neilsen-Gatti y Hudson, 2013). A esta segunda propuesta volveremos cuando se presenten las alternativas de solución del presente trabajo de investigación.

A esta segunda causa le corresponden las siguientes subcausas

- a) Reducido número de horas de formación en la currícula universitaria para temas de discapacidad y educación inclusiva

La evidencia de esta problemática la detallan las directoras de las Escuelas Valora entrevistadas para esta investigación. Ellas dan cuenta de que la falta de formación en los institutos y universidades que brindan la carrera de educación en sus tres niveles y en la modalidad regular.

“El personal docente no cuenta con capacitación en discapacidad, ni en educación inclusiva que provenga de institutos o universidades de formación profesional, solo cuenta con capacitación a través de charlas cortas. Sin embargo, algunas sí han realizado cursos de especialización (tres de 21 maestras) en discapacidad, pero no en educación inclusiva” (Escobar, Directora de Escuela Valora. Entrevista 11).

Desde un punto de vista, esta situación es comprensible pues la inclusión educativa surge como respuesta al DS N° 026-2003-ED por el cual se dispone que el ministerio lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de acciones sobre educación inclusiva en el marco de una “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012” y antes de este periodo, la capacitación referente a estos temas estaba destinado a estudiantes de la carrera de Educación Especial. Sin



embargo, esta justificación no aplica a la falta de capacitación actual de docentes en ejercicio.<sup>5</sup>

Hasta el 2019, el plan de estudios de las carreras pedagógicas inicial y primaria destinaba dos cursos para la formación de un docente inclusivo; un curso (Diversidad y Educación Inclusiva) de dos horas dentro de la formación general y un curso (Estrategias para la Detección e Intervención de Problemas de Aprendizaje y Conducta) de cuatro horas dentro de la formación especializada; mientras que, en las carreras de Idiomas; Comunicación; Educación Física; Ciencia, Tecnología y Ambiente; Computación e Informática; y Ciencias Sociales se destina solo un curso (Diversidad y Educación Inclusiva) de dos horas dentro de la formación general (MINEDU<sup>6</sup>). Si bien el actual DCBN de la formación inicial docente coloca el enfoque inclusivo o de atención a la diversidad de manera transversal, los resultados a estos cambios recién se notarán en la promoción de maestros egresados para el 2025.

b) Deficiente programa de acompañamiento por parte del equipo SAANEE

De acuerdo al Censo Educativo 2018 el Estado Peruano contaba con 246 equipos SAANEE; de estos, casi el 50% se hallaban en Lima dejando a regiones como Madre de Dios y Amazonas en desprotección; si consideramos que el total de profesionales, 1048, debía atender a una población de 90 490 estudiantes “incluidos”; situaciones donde un equipo con solo dos profesionales (psicóloga y trabajadora social) atienden a 39 escuelas no es extraño pero sí preocupante, y así lo destacó la Defensoría del Pueblo (2020); quien además resaltó la falta de profesionales en psicología, terapia física, lenguaje, ocupacional, entre otros. Experiencias similares las detallan los padres participantes en la investigación del GRADE, quienes explican que los especialistas no acuden a la institución educativa sino que les solicitan que las familias lleven a sus hijos a las instalaciones del CEBE para el que las especialistas laboran; estos mismos explican también que no tienen claridad sobre la frecuencia del apoyo, ni lo que esta ayuda supone; asimismo, quienes tienen hijos e hijas en secundaria reclaman que el apoyo del SAANEE desapareció una vez que el o la estudiante dejó la primaria.

---

<sup>5</sup> En el 2do conversatorio: "Mirada país: ¿Dónde estamos y cuánto hemos avanzado realmente en educación inclusiva?" la DIGEBER, en voz de su representante Julissa Porras, detalló que esta dirección viene ofreciendo apoyo a docentes de los diferentes niveles de la EBR mediante un Plan de Fortalecimiento de Competencias que incluye asesorías dirigidas por un grupo de especialistas en inclusión a la diversidad (SODIS).

<sup>6</sup> <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/categoria-producto/publicaciones/dcbn/>

“El SAANEE le dice no, ya terminó primaria, ya no da para secundaria; mételo en actividades artísticas” (Gamboa, Representante de la Coalición por el Derecho a una Educación Inclusiva. Entrevista 8).

“Tenemos una especialista SAANEE que solamente nos visita una vez por semana, solamente son tres horas más o menos, en promedio, para atender a siete niños. Considero que es escaso el personal que tenemos para la atención de los chicos porque no contamos con profesionales que deberían trabajar con los estudiantes, que deberían apoyar en su educación, no hay terapeutas, no hay psicólogos tampoco enviados desde el Ministerio de Educación; en todo caso eso dificulta una buena adaptación de los niños dentro de las aulas y sobretodo en el apoyo del trabajo a la docente” (Medrano, directora EV 2017. Entrevista 4).

### **2.2.3 Inadecuado diseño del programa presupuestal 106 que no contempla como elemento central la Educación Inclusiva**

Garantizar el derecho a una educación inclusiva de calidad pasa por destinar un presupuesto que aterrice estas propuestas en el día a día de cada estudiante; pues solo el deseo de la implementación de políticas inclusivas no haría cambio alguno, es por ello que es necesario hacer un análisis del presupuesto destinado para el sector educación y puntualmente para la implementación de proyectos referidos a la educación inclusiva.

En este punto se ha de destacar que desde el 2016 el MEF advierte la necesidad de destinar un presupuesto para la adecuación física y pedagógica de escuela regulares, lanzando así el programa presupuestal 0106, por el cual se brinda financiamiento a la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva. Este programa presupuestal intenta responder al problema identificado como: “insuficiente inclusión en la educación básica y técnico-productiva de niños, niñas y jóvenes con discapacidad de 0 a 29 años.

Para este objetivo se invirtieron 68, 017,855<sup>7</sup> de soles en el 2016 y para el 2017 el monto ascendió a 66,435,558<sup>8</sup> millones de soles. Posteriormente para el 2018 el presupuesto destinado al PP 106 se incrementó a 97,532,909<sup>9</sup> millones de soles y para

---

<sup>7</sup> Ejecutándose como girado 62,887,564 millones de soles.

<sup>8</sup> Ejecutándose como girado 63,664,149 millones de soles.

<sup>9</sup> Ejecutándose como girado 17,850,214 millones de soles, considérese que este presupuesto está en curso de ejecución.

el período 2019 el presupuesto inicial de apertura consideró 191,187,059 millones de soles.

Si bien el nombre del programa presupuestal alude a la necesidad de financiar proyectos para la inclusión de niños, niñas y adolescentes, el total de los ingresos no han sido destinados para este único e importante objetivo; ya que también se financia la atención de estudiantes con NEE no incluidos. Con esto, no se quiere decir que no sea necesaria la inversión en la Educación Básica Especial (EBE), todo lo contrario; sin embargo, el diseño del programa no se centra en lo que debería ser el elemento principal, la inclusión de estudiantes al sistema regular de enseñanza, es decir a las escuelas regulares.

Si analizamos los proyectos ejecutados en el 2016, tan solo dos de los cinco proyectos destinan sus recursos a la inclusión educativa. Así en el 2017 solo cuatro de los once proyectos se destinaron a esta tarea; así mismo, en el 2018 y 2019 solo cuatro de los 12 y 14 proyectos, respectivamente, atienden puntualmente la inclusión de estudiantes. Estas cifras dan cuenta de que el objetivo de trabajo es adecuado, es decir, la Inclusión educativa requiere de presupuesto que facilite la capacitación de maestros y maestras, mejore la accesibilidad a las escuelas públicas; fortalezca la aceptación de todos y todas las estudiantes a través de campañas de concientización; pero en general, estas acciones deben hacerse desde y para la EBR. Al entregar la responsabilidad técnica del programa presupuestal a la Dirección General de Servicios Educativos Especializados y al no contar, esta entidad, con los canales de coordinación con la Dirección General de Educación Básica Regular las acciones no llegan a ser suficientes ni responden a las necesidades de la entidad receptora.

Los cuatro proyectos que puntualmente favorecen la inclusión de población estudiantil con NEE asociadas a discapacidad engloban el 10.79% del presupuesto versus el monto destinado a otros proyectos que alcanzan el 89.21% del total de la inversión del programa presupuestas 0106. Es más, en el último Informe Defensorial, dicha entidad encontró que solo se ejecuta exclusivamente el 2,2% de este presupuesto en el sistema de EBR para actividades propias de la educación inclusiva (Defensoría del Pueblo, 2020).

La necesidad de un presupuesto exclusivo y desde la EBR para la Inclusión educativa se justificaría en los requerimientos de los directivos de escuelas públicas Valora entrevistados, quienes han dado a conocer que aún hay carencia en las adaptaciones físicas de infraestructura, falta de profesionales de la Educación Básica Regular capacitados para atender a la diversidad, y la necesidad de contar con

asesorías del SAANEE de manera permanente; lo antes expuesto es corroborado por el GRADE (2018) quienes consideran que el presupuesto destinado a la inclusión es insuficiente en muchos aspectos. Uno de ellos tiene que ver con los gastos que involucran las labores de apoyo que realiza el SAANEE, pues el presupuesto no considera los viáticos que el personal requiere en sus desplazamientos. Del mismo modo, como se ha detallado con anterioridad las adaptaciones en la infraestructura de centros educativos regulares aún no alcanzan los mínimos avances para brindar un servicio de calidad; así también, este presupuesto no permite incorporar el uso de tecnología y materiales necesarios.

Haciendo un análisis de lo antes descrito podemos notar dos condiciones por las cuales el presupuesto no reúne las características para responder a las necesidades de la implementación de la inclusión educativa. En primer lugar, este presupuesto tiene como órgano de ejecución la Dirección de Básica Especial; lamentablemente esta dirección, según una funcionaria de la Dirección de Educación Básica Regular, no cuenta con los recursos técnicos, ni recursos humanos suficientes para ejecutarlo de manera eficiente; tampoco cuenta con la capacidad de dirigir cambios en las escuelas de la EBR, por tal motivo toda la inversión llega a escuelas de la EBE. De otro lado, no contar con una política ni con un plan de educación inclusiva encabezada por la EBR imposibilita contar con metas claras para mejorar la calidad educativa de esta población.

A esta tercera causa le corresponde las siguientes subcausas

a) Problemas de coordinación entre las direcciones generales de EBR y EBE

La población objetivo se halla inscrita en las escuelas pertenecientes a la EBR, pero reciben atención de la EBE a través del servicio SAANEE. Aunque en la práctica cotidiana ambas direcciones son responsables de estos estudiantes, no sucede así a nivel organizacional pues los estudiantes mencionados no reciben presupuesto ni de la EBE ni de la EBR, no existiendo una conexión entre ambas entidades para garantizar un servicio de calidad.

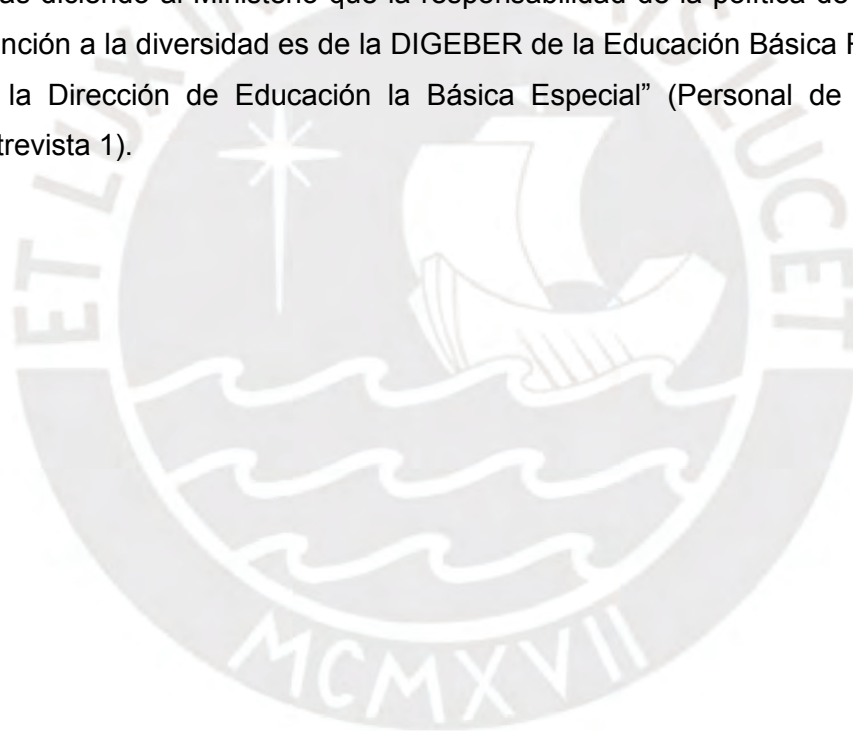
b) Falta de un Plan Nacional de Educación Inclusiva

La DIGEBER reconoce las falencias de la educación inclusiva y acepta que esta situación mejoraría si se contara con una política que dote de responsabilidad a la EBR en la atención de esta población.

“No tienen llegada, Básica Especial intenta, en la medida de lo que puede, intenta llegar a la mayor cantidad de atención educativa pero obviamente; porque sus recursos, su dirección es pequeña; no hay forma de que ellos puedan atender a

tanta cantidad de estudiantes. Ellos no pueden atender a los estudiantes que están en nuestras aulas Educación Básica Regular, porque no les alcanza ni la capacidad técnica, ni el presupuesto, ni el nivel logístico les alcanzaría; por eso es que esta responsabilidad está llegando a Educación Básica Regular como dirección general que ve todas las direcciones de línea, se tiene que hacer cargo ayudado en apoyo técnico de la Básica Especial: sí. [La] Educación Básica Especial continuarían dando el apoyo técnico. Además, ellos tienen los CEBE y los PRITE” (Personal de DIGEBER. Entrevista 1).

“Esta secretaría técnica la tiene el DIGEBER que presentará una política de una propuesta de política al ministro y el ministro la tiene que aprobar mediante decreto supremo en consejo de ministro. A diferencia de los años anteriores la secretaría técnica la tiene DIGEBER; es una mirada esperanzadora, porque le estás diciendo al Ministerio que la responsabilidad de la política de inclusión y atención a la diversidad es de la DIGEBER de la Educación Básica Regular, no de la Dirección de Educación la Básica Especial” (Personal de DIGEBER. Entrevista 1).





### CAPÍTULO III: CONCEPTO Y PROTOTIPO DE INNOVACIÓN

En este capítulo se presenta lo referente al análisis de la innovación propuesta, consignando los avances que, hasta la fecha, se han presentado a nivel nacional y mundial buscando mejorar la situación educativa de estudiantes con esta condición. A partir de estas experiencias se expone la idea de innovación, que en este caso cuenta con dos propuestas, una de diagnóstico y otra de capacitación.

#### 3.1. Identificación del Desafío de Innovación

En la siguiente tabla se analiza cada una de las causas de la problemática identificada, bajo tres criterios: nivel de impacto, capacidad de modificación y capacidad legal.

Tabla 10: Análisis del nivel de impacto, capacidad de modificación y capacidad legal de las causas que originarían el problema público.

Causa	Nivel de impacto	Capacidad de modificación	Capacidad legal	Total
Falta de diagnóstico de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.	1	2	2	5
Falta de formación y capacitación de los docentes de EBR.	2	2	2	6
Inadecuado diseño del programa presupuestal 106 que no contempla como elemento central la Educación Inclusiva	2	0	0	2

Nota: Los valores asignados a los criterios son: Alto=2, Regular=1, Bajo=0  
Fuente: elaboración propia

La causa con mayor puntaje es la relacionada a la capacitación y formación docente pues como lo afirman diversas investigaciones un docente capacitado tiene las herramientas para enfrentar eficientemente el reto de la inclusión educativa y realizar una labor pedagógica más personalizada que responda a las necesidades individuales de cada discente.

Por otro lado, la segunda causa con un puntaje mayor está relacionado al diagnóstico de la población con discapacidad. Conocer la condición de un estudiante permite identificar las peculiaridades generales propias del trastorno y las particularidades específicas del niño o niña; de tal forma que el especialista en educación puede a partir de ellas idear formas innovadoras de atención educativa diferenciada para cada uno/a.

En lo que respecta a la causa identificada como, Inadecuado diseño del programa presupuestal 106 que no contempla como elemento central la Educación Inclusiva; se puede afirmar que el nivel de impacto es igual de importante que las otras dos causas; sin embargo, la capacidad de modificación y la capacidad legal no están dentro de las capacidades de la Dirección General de la EBR sino que le competen a la Dirección General de la EBE, en tal sentido no se pueden hacer los cambios que se requieren, ni se cuenta con la capacidad legal pertinente para las modificaciones.

### **3.2. Experiencias para enfrentar el desafío de innovación**

En las líneas siguientes se presentan las propuestas de alternativa de solución que se han planteado para cada una de las posibles causas de la problemática halladas en el capítulo anterior. Estas han sido agrupadas por país.

#### **3.2.1. Alternativas desde el gobierno peruano**

El Ministerio de Educación ha contemplado dos propuestas de alternativa para la situación que vienen atravesando la población “incluida” en la EBR. De un lado, se plantea el lanzamiento del Plan Nacional de Educación y, de otro, se ofrecen cursos de capacitación mediante plataformas web.

#### **Lanzar un Plan Nacional que amplíe el espectro de atención y dote de poder de ejecución a la EBR**

El plan Nacional en cuestión asegura el incremento de los destinatarios de la inclusión educativa en el Estado Peruano pasando a denominarse atención a la diversidad. Además, entre los cambios planteados propone que la DIGEBER sea el ente ejecutor de la política; siendo así, la EBE perdería la tutela de la educación inclusiva, la cual pasará totalmente a manos de la EBR. El inicio de esta transición ocurrió en agosto del 2017, fecha en la que se inició la planificación de la política a la que hace referencia, solicitándose a los involucrados presentar su propuesta hasta diciembre del mismo año; sin embargo, al no poder cumplir el plazo acordado se solicitó una ampliación hasta enero del 2018, pero en vista de las movidas políticas surgidas para esa fecha, el tema no se retomó sino hasta agosto del año en cuestión, bajo la dirección del Ministro Daniel Alfaro Paredes. Durante esta gestión, nuevamente a través de resolución ministerial, se convoca instalar la comisión sectorial y se designa a la DIGEBER como la encargada de la secretaría técnica, con esta designación se empodera a la dirección para asumir el liderazgo en la educación inclusiva.

“Esta secretaría técnica la tiene el DIGEBER que presentará una política de una propuesta de política al ministro y el ministro la tiene que aprobar mediante

decreto supremo en Consejo de Ministro. A diferencia de los años anteriores la secretaría técnica la tiene DIGEBER; es una mirada esperanzadora, porque le estás diciendo al Ministerio que la responsabilidad de la política de inclusión y atención a la diversidad es de la DIGEBER de la Educación Básica Regular, no de la Dirección de Educación la Básica Especial” (Personal de DIGEBER. Entrevista 1).

Se espera que para finales del 2018 la política haya sido evaluada y aprobada. Esto solo se logrará si el Ministro del MINEDU mantiene su posición por sacar el Plan Nacional adelante; ya que como se ha mencionado anteriormente el prototipo de este plan inició bajo la dirección ministerial de Marilú Martens Cortés, quien fuera sesada en su cargo y reemplazada por Idel Vexler Talledo; este último no consideró prioritaria la iniciativa y la desestimó. Este recorrido de intereses ministeriales nos confirma que la iniciativa es una disposición política en tanto que se requiere de un personaje ministerial que asuma la defensa de la propuesta de Plan Nacional, actúe con firmeza en la reestructuración necesaria, y defienda los intereses presupuestarios que requiere el sector para asumir un compromiso de este tipo.

De concretarse esta política su alcance sería a nivel nacional, se ampliaría el público objetivo y aunque no se conoce grandes detalles sobre el período de implementación y el rol de las instancias encargadas, se sabe que esta política generará grandes cambios en el nuevo público beneficiario, las entidades (direcciones y sus dependencias) y la gestión. Refiriéndonos a las posibles dificultades que podrían observarse en el proceso de implementación, estos podrían estar a nivel de capacidad institucional, capacidades del personal, voluntad política, presupuesto, entre otros.

“Aquí dentro del Ministerio el enfoque no está bien trabajado, aún no lo conocen. Creen que es solamente para la educación básica especial, no lo ven aún como una responsabilidad y eso es un trabajo de sensibilización que se tiene que hacer no solamente a nivel de escuelas, docentes, sino a nivel de Ministerio de Educación, porque según la estructura orgánica toda la responsabilidad de la atención a la discapacidad la ha tenido otra dirección; y cambiarles el chip de muchos años es muy complicado” (Personal de DIGEBER. Entrevista 1).

Así pues, pasar la responsabilidad de la inclusión a otra dirección evidenciará la poca capacidad del personal para la atención en estos temas. Incluso sacar el plan conlleva un fuerte nivel de voluntad política. Y si a esto se suma, el descontento del personal que labora en la entidad que pierde capacidad en el sistema de inclusión; podemos afirmar que los retos son numerosos e importantes.

## Capacitación en educación inclusiva y discapacidad

Refiriéndonos a la capacitación docente, es decir la formación que reciben los profesores en actividad, se cuenta con dos plataformas. La primera: PERÚEDUCA, que a través del, denominado, Sistema digital para el aprendizaje proporciona cursos virtuales con la intención de mejorar la calidad profesional de pedagogos contratados y nombrados en instituciones públicas en todo nuestro país. Esta plataforma, a la fecha, ofrece un curso de 120 horas titulado “Fortalecimiento de Capacidades en Inclusión Educativa para los Servicios de EBE”.

Otra experiencia de capacitación la ofrece la EBE a través de los CEBE, los cuales al menos una vez al año ofrecen una charla para todas las escuelas de EBR que se encuentran dentro de su jurisdicción. Cabe señalar, que las Escuela Valora que son nuestros referentes en escuelas inclusivas, no han recibido cursos o charlas de capacitación exclusiva; lo que sí han tenido es un único encuentro para exponer sus experiencias.

“Como Escuela Valora no se ha recibido capacitación en discapacidad ni en educación inclusiva. [Incluso], recién hace una semana [la organización de las Escuelas Valora] me han venido a visitar, después de un año” (Blas, Directora de Escuela Valora. Entrevista 6).

“Ser Escuela Valora nos ha servido para mejorar en infraestructura y materiales; espero que sí que en un futuro muy cercano se pueda brindar todo lo que es el apoyo [de] asesoramiento (refiriéndose a calidad y cantidad de capacitaciones de parte del SAANEE) y quizás acercamiento a instituciones (especializadas que les permitan estar mejor capacitadas) para ser foco de atención a los chicos con discapacidad o quizás a otras instituciones (otras escuelas educativas de EBR) pero veo como si fuera un reconocimiento que se quedó ahí” (Medrano, Directora de Escuela Valora. Entrevista 4).

Un dato importante a considerar es el ofrecido por la Defensoría del Pueblo (2020) quien explica el 53% de docentes encuestados manifestó conocer la oferta formativa que ofrecen tanto el MINEDU, como la DRE y la UGEL; empero, el 62% de este grupo afirmó que los contenidos de dichas capacitaciones no los ayudan a brindar un mejor servicio educativo a los estudiantes “incluidos”.

### 3.2.2. Alternativas desde el gobierno español

Bajo esta propuesta el Ministerio encargado plantea ampliar el espectro de atención, dando un gran e importante paso, pasar de la educación inclusiva a la atención a la diversidad. Un gran logro que todos los países deberíamos aspirar a alcanzar.

#### **Ampliar el grupo destinatario de la política de inclusión educativa:**

Al respecto, el gobierno español a través de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) plantea que los y las destinatarias de acciones que promuevan la equidad educativa beneficia a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, alumnado con altas capacidades intelectuales, aquellos con incorporación tardías al sistema educativo, con dificultades específicas de aprendizaje, con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDHA), y alumnado en situación de desventaja social (EUROPEAN COMMISSION). En el siguiente cuadro se presenta los grupos destinatarios de la atención a la diversidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.

Tabla 11: Grupo destinatario de medidas de atención a la diversidad del Gobierno español

<b>GRUPOS DESTINATARIOS DE MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	<b>MEDIDAS</b>
ALUMNADO DEL SISTEMA EDUCATIVO	Medidas de carácter ordinario
ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Necesidades educativas especiales               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Discapacidad física, psíquica o sensorial</i></li> <li>- <i>Trastorno grave de la conducta.</i></li> </ul> </li> <li>▪ Altas capacidades intelectuales</li> <li>▪ Incorporación tardía al sistema educativo               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Procedencia de otros países</i></li> <li>- <i>Otros motivos.</i></li> </ul> </li> <li>▪ Dificultades específicas de aprendizaje</li> <li>▪ Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).</li> </ul>	Medidas de carácter ordinario y extraordinario
ALUMNADO EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA SOCIAL <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Personas, grupos, ámbitos territoriales en situaciones desfavorables</li> <li>▪ Alumnado de zonas rurales.</li> </ul>	Medidas de carácter ordinario y extraordinario

Fuente: EUROPEAN COMMISSION - [Eurydice](#) España-REDIE (CNIIE, MECD) a partir de la normativa vigente.

Cabe destacar que Nueva Zelanda, al igual que otros países de Europa, también ha ampliado su espectro de atención en este campo, así lo denota el Plan de Acción de



Discapacidad y Apoyo al Aprendizaje; donde se emplea la categoría de estudiantes con necesidades adicionales, incluyendo aquí a estudiantes dotados y neurodiversos, entendiéndose estos últimos como aquellos diagnosticados con dislexia, dispraxias, discalculia, autismo, TDAH, síndrome del espectro alcohólico fetal (SAF), Tourette y otros.

A nivel nacional, el MINEDU a través de la DIGEBER viene estructurando un Plan Nacional que, entre otros puntos, busca ampliar el público objetivo de la educación inclusiva, incluyendo en este a estudiantes diagnosticados con trastornos de neurodesarrollo y, posiblemente, alumnado de diversidad étnica. Cabe destacar, que estudiantes con estas características han estado presente en nuestras escuelas públicas y privadas de EBR desde siempre, entonces no se les está incluyendo sino visibilizando<sup>10</sup>; muchas de ellas y ellos probablemente han recibido “etiquetas” de malcriados o desadaptados, esto refiriéndonos a los pertenecientes a trastornos de neurodesarrollo.

Esta nueva tarea engloba cambios importantes pues si los agentes de la implementación, como han manifestado, tienen serias complicaciones en la atención de esta población cuanto más se agravará su situación al tener la obligación de hacer una atención diferenciada sin el acompañamiento pertinente – en calidad y en cantidad-, sin el nivel de capacitación suficiente –antes y durante la carrera docente- y sin contar con una data pertinente, pues como ellos y ellas afirman hay muchos estudiantes ocultos y el personal docente termina dirigiendo aulas de más de 30 integrantes sin apoyo de auxiliares ni de especialistas.

“Tenemos bastante demanda de niños, tenemos 30 por cada una, hasta 33 por aula en 3 añitos; en cuatro añitos 34” (Directora de Escuela Valora, entrevista 5).

### **3.2.3. Alternativas desde el gobierno irlandés**

Estar en constante proceso de autoevaluación ha llevado a este gobierno a estar atento a las necesidades de la población educativa en general y los requerimientos de la población “incluida” en particular; es por ello que plantea dos propuestas muy interesantes: un plan de mejora del sistema educativo y un modelo de acceso a la inclusión.

#### **Mejora de la calidad del sistema educativo**

---

<sup>10</sup> Estudiantes con estas características siempre han estado presentes en nuestras aulas, pero hasta la fecha no han recibido una atención diferenciada.

Coolahan, Drudy, Hogan, Hyland y McGuinness (2017) detallan que el gobierno irlandés; a través del Departamento de Asuntos de la Infancia y juventud, el Departamento de Educación y el Departamento de Salud; están en el proceso de implementación del Programa de Educación y Cuidado de la Primera Infancia (ECCE). Esta propuesta intenta mejorar el sistema educativo mediante seis ejes esenciales: mejorar la calidad de la evaluación; mejorar la calidad de la enseñanza; el aprendizaje y liderazgo; desarrollar habilidades en todos los inspectores; incentivar la formación de inspectoría en cursos inspección y regulación; además, de mejorar las habilidades en TIC (Coolahan, Drudy, Hogan, Hyland y McGuinness 2017:144). En este punto se ha de resaltar el papel de los inspectores en el sistema educativo irlandés, pues son quienes supervisan la práctica docente y hacen el monitoreo y acompañamiento a los y las pedagogas en los mismos contextos de aprendizaje, es decir en el aula de clases; el fortalecimiento de los y las inspectoras incluye que estos tengan fuertes vínculos con European Agency for Special Needs and Inclusive Education, entidad que tiene por objetivo mejorar la política y práctica pedagógica referentes a NEE e inclusión educativa de sus países miembros.

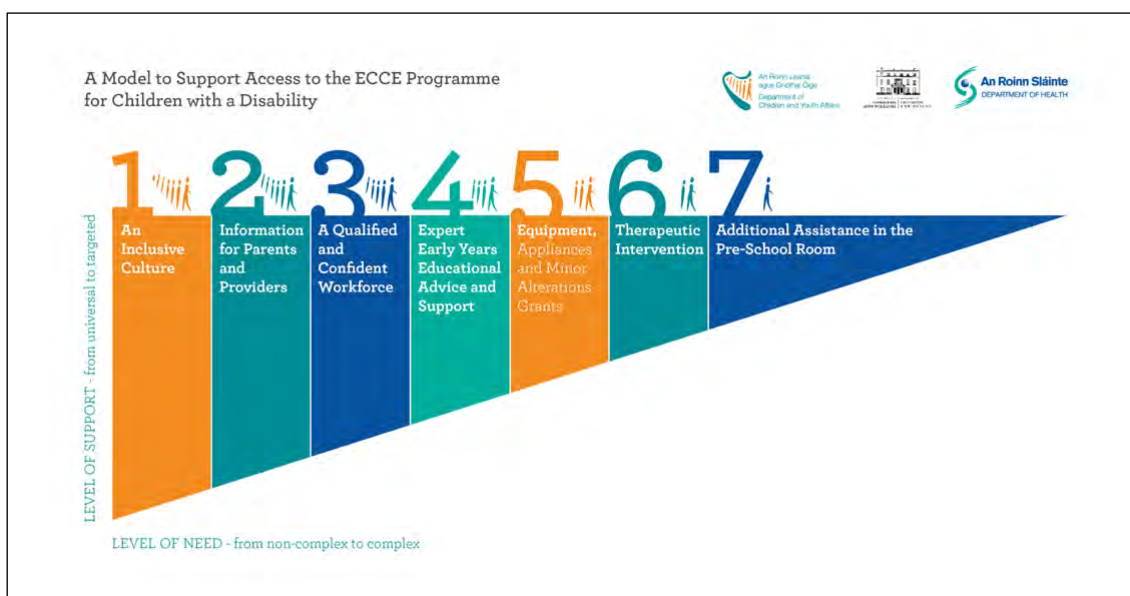
Irlanda, dentro de sus políticas de gobierno, ha entendido que la formación profesional no solo involucra el aspecto académico, sino que también debe haber una formación in situ, en el mismo espacio de aprendizaje enseñanza; por ello, la formación profesional pedagógica irlandesa incluye un periodo de inducción en el que el futuro docente es acompañado por un equipo de apoyo profesional (Professional Support Team – PST) el cual incluye, entre otros, al director y al mentor quienes deberán identificar las necesidades de aprendizaje del posible maestro o maestra (Coolahan, Drudy, Hogan, Hyland y McGuinness 2017:152).

### **Modelo de acceso a la inclusión (Access and Inclusion Model - AIM)**

Este modelo incluye el Programa de Educación y Cuidado Infantil Temprano (Early Childhood Care and Education - ECCE) por el cual se busca capacitar a los docentes de educación inicial a fin de ofrecer una educación preescolar inclusiva. AIM es un modelo de apoyo que se brinda en 7 niveles de apoyo progresivo. En los tres primeros niveles se busca capacitar e informar a la comunidad educativa sobre temas de discapacidad e inclusión, fortaleciendo las capacidades docentes, conocimiento de la comunidad educativa y empoderando la gestión de los directivos y promotores. Del cuarto al séptimo nivel, el modelo de acceso a la inclusión, incluye acciones más especializadas, por ejemplo, intervención terapéutica y acompañamiento en el salón de clases.

A continuación, se presentan los siete niveles del Access and Inclusion Model, que incluye: una cultura inclusiva; información para padres y proveedores; una fuerza laboral calificada y segura; equipamiento, accesorios y subvenciones de modificaciones menores; intervención terapéutica y asistencia adicional en el aula de pre-escolar.

Figura 17: Modelo de apoyo al acceso de niños con discapacidad de Irlanda



Fuente: <http://aim.gov.ie/>

### 3.3. Concepto de la innovación

A partir del análisis realizado se plantea atacar el problema identificado a través de la implementación de soluciones que respondan a las causas denominadas

- Falta de diagnóstico de NEE asociadas a discapacidad.
- Falta de formación y capacitación de los docentes de EBR.

Para tal fin se diseña la propuesta de innovación llamada “Educación personalizada basada en el pre-diagnóstico”. Bajo este nombre se proyecta ofrecer una educación personalizada que atienda las necesidades educativas de cada estudiante según su condición. Entendiendo condición como la situación de vida de cada persona, la cual está determinada por factores individuales biológicos que sumados a sus experiencias socioambientales van a determinar las peculiaridades propias del individuo.

La propuesta de innovación plantea una primera línea de acción que nos permita conocer la condición de cada estudiante con posibles trastornos de neurodesarrollo, identificando la caracterización general, propia del trastorno, y sus peculiaridades particulares a fin de responder de manera integral a sus necesidades. Acompañan a

esta iniciativa una serie de capacitaciones secuenciadas y organizadas que permitan al personal docente realizar el reconocimiento de la condición, identificar las características personales de aprendizaje y estar preparadas(os) para la atención pedagógica integral del estudiante identificado dentro del mismo tiempo y espacio escolar que sus compañeros y compañeras de aula.

Si bien se propone que las y los docentes de aula sean quienes ejecuten dichas acciones; por razones de idoneidad se plantea que sean, en un primer momento, solo las escuelas Valora las que realicen la identificación, el pre-diagnóstico y reciban las capacitaciones, básicamente porque cuentan con la experticia necesaria; también se considera importante abocarnos a la población escolar del primer nivel de la educación, siendo esta la educación infantil. Entonces la población beneficiaria, en esta fase piloto, sería niños y niñas de inicial de 3,4 y 5 años que asisten a las Escuelas Valora de gestión pública de Lima Metropolitana.

### **Contenidos de la propuesta de innovación (fase piloto)**

#### **Información general**

- Nombre:

“Educación personalizada basada en el pre-diagnóstico”

- Objetivo:

Brindar una educación personalizada que atienda las necesidades educativas de estudiante con posible trastorno de neurodesarrollo matriculado en inicial de 3, 4 y 5 años de Escuelas Valora de Lima Metropolitana.

- Entidad responsable

DIGEBER

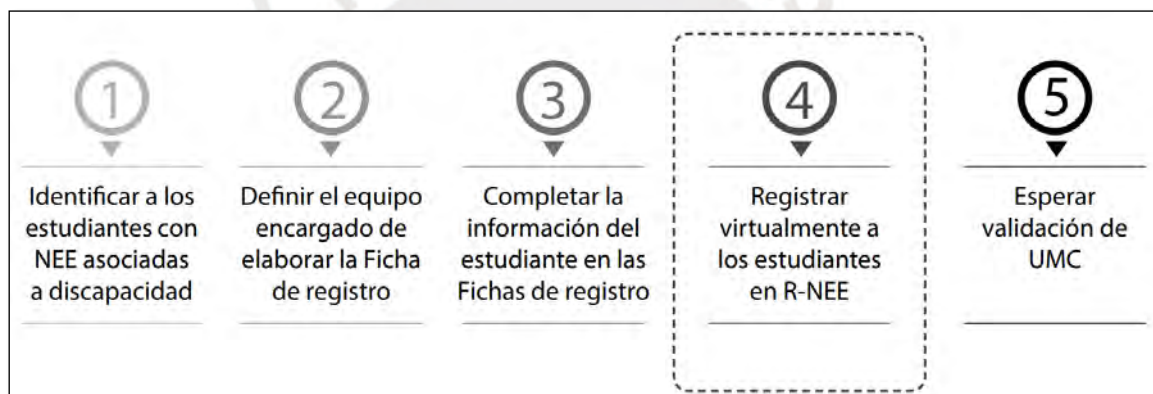
- Población objetivo

Niños y niñas de inicial de 3, 4 y 5 años con posible trastorno de neurodesarrollo matriculados en escuelas públicas reconocidas como Escuelas Valora de Lima Metropolitana.

En la actualidad, la educación inclusiva posee dos vías de ingreso, por derivación de los PRITE o por la identificación del estudiante durante el proceso educativo ya dentro de la EBR. La derivación por PRITE surge cuando un infante menor de 3 años evidencia algún tipo de discapacidad y de acuerdo a la evaluación posee capacidades suficientes para integrarse al sistema educativo regular, de no ser así pasa automáticamente a una escuela de la EBE.

Por otro lado, la identificación dentro de la institución educativa regular es ordenado y secuencial. Este proceso cuenta con cinco pasos que se describen en la figura siguiente.

Figura 18: Pasos para el registro virtual de un estudiante con NEE asociadas a discapacidad



Fuente: UMC

Cabe precisar que este sistema solicita el certificado de discapacidad o carné/resolución de Conadis para el registro de: baja visión, hipoacusia, sordoceguera, autismo, síndrome de asperger, retardo mental leve y moderado. Para que las familias cuenten con la certificación, de forma gratuita, deben transitar por un largo y frustrante proceso que puede durar hasta un año; demandando tiempo y recursos económicos pues dejan de laborar para asistir a las citas y, por tal motivo, los padres muchas veces abandonan el proceso.

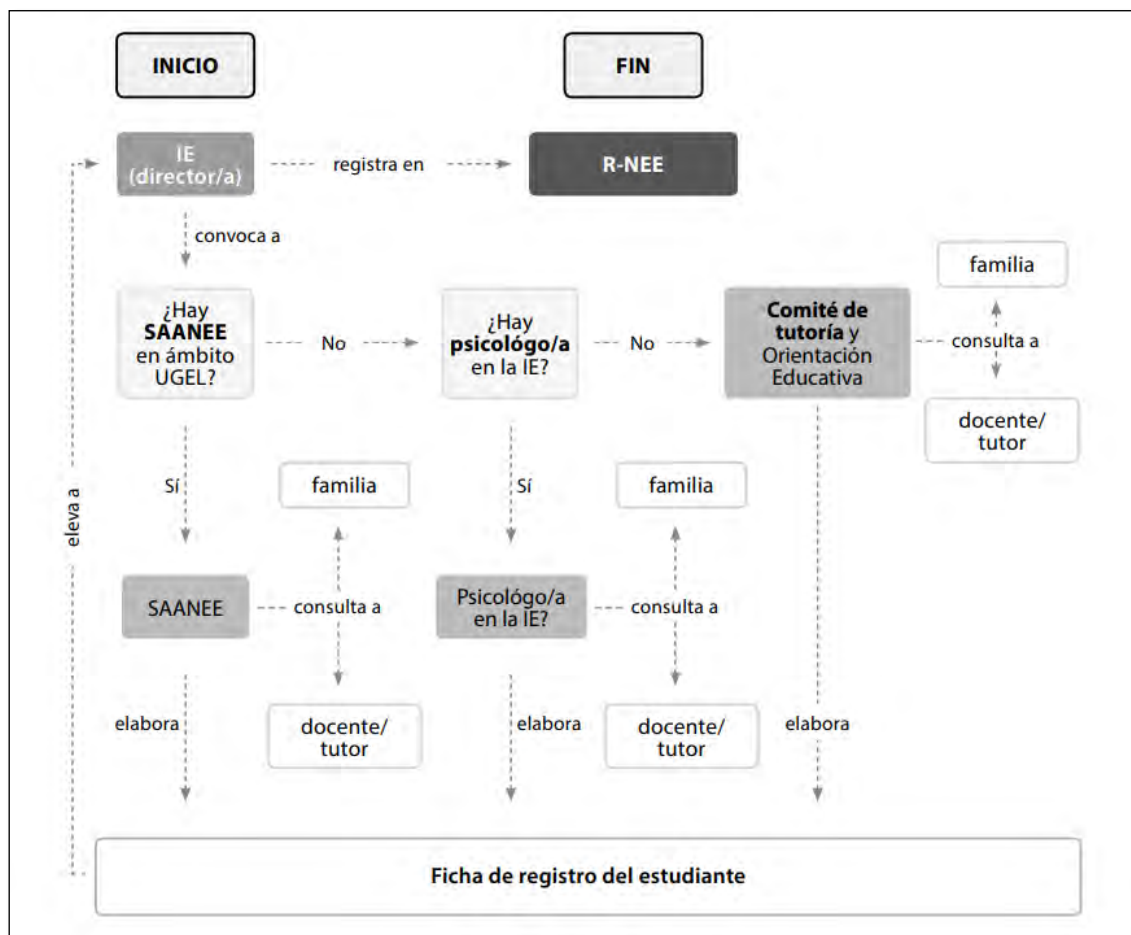
La segunda forma de identificación y registro posterior en el R-NEE, sin requerir certificación o carné del Conadis, empieza con la solicitud de apoyo que realiza la dirección a la instancia con la que cuente la institución educativa: SAANEE, psicólogo/a educativa o comité de tutoría y orientación educativa. La instancia designada realiza las coordinaciones para concluir con la validación o no del registro, pues de esta forma solo



pueden incluirse a estudiantes con discapacidad física-motora, ceguera total, sordera total, y síndrome de Down.

Si se alcanza la validación del registro el o la estudiante podrá contar con el acompañamiento en aula según la disposición del especialista pudiendo tener, en el mejor de los casos, asesorías una vez por semana.

Figura 19: Flujograma del registro de estudiantes

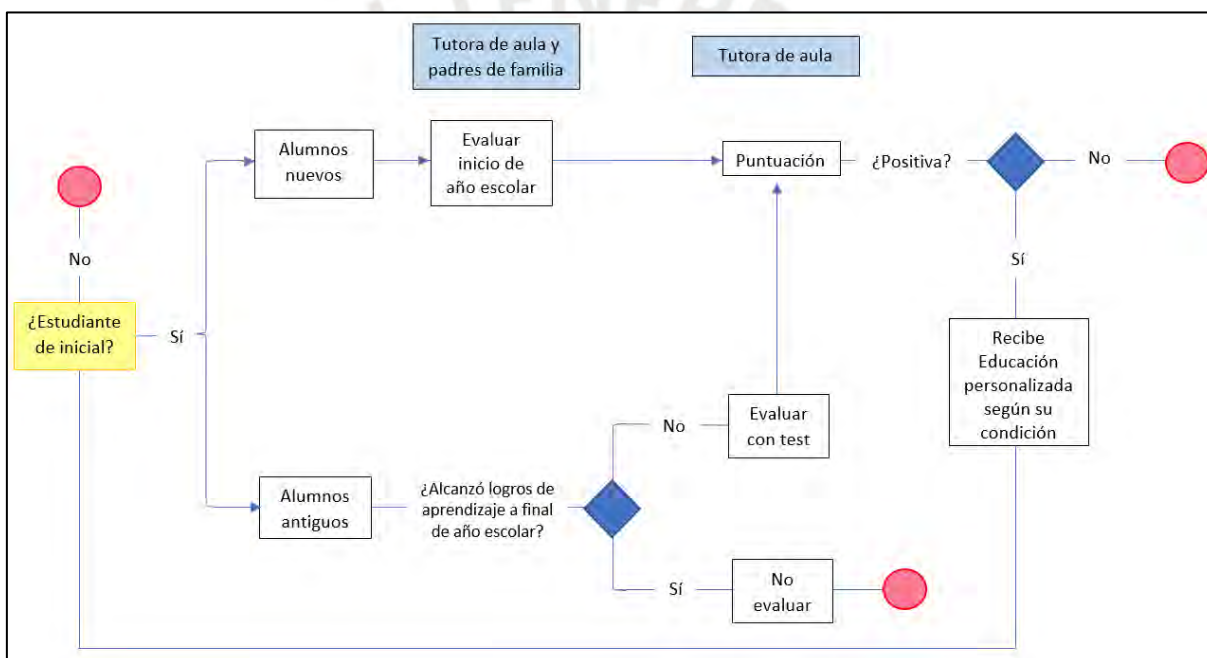


Fuente: UMC

Ante lo observado, esta propuesta innovación plantea acortar el proceso, considerando a una población docente que tiene experticia en la identificación de TND, docentes de las Escuelas Valora, y brindarles mayores recursos para favorecer su trabajo en aula. Sin que ello conlleve a la estigmatización del estudiante pues el resultado no puede ni debe considerarse un proceso finito y determinado. Por el contrario, la propuesta plantea realizar el pre-diagnóstico cada año; de modo tal, que se vaya observando una evolución positiva o la desaparición de los indicadores.

Así tenemos que el proceso de atención al público objetivo de la intervención iniciaría, como se observa en el flujograma, en el recuadro amarillo identificando si forma parte del nivel inicial, de ser la respuesta afirmativa se pasaría a identificar si es recién ingresado o no pues las rutas se bifurcan en este punto dependiendo de la respuesta, las principales diferencias tendrían que ver con la fecha de la evaluación, puesto que en el caso de ser estudiante recién ingresado requiere la evaluación a inicio del año lectivo y para ser lo más objetivos posible se debe solicitar el apoyo del padre y/o la madre. En ambas situaciones, alumno re-ingresante e ingresante, si la puntuación sale positiva para alguno de los trastornos evaluados el estudiante pasa a recibir educación personalizada según su condición.

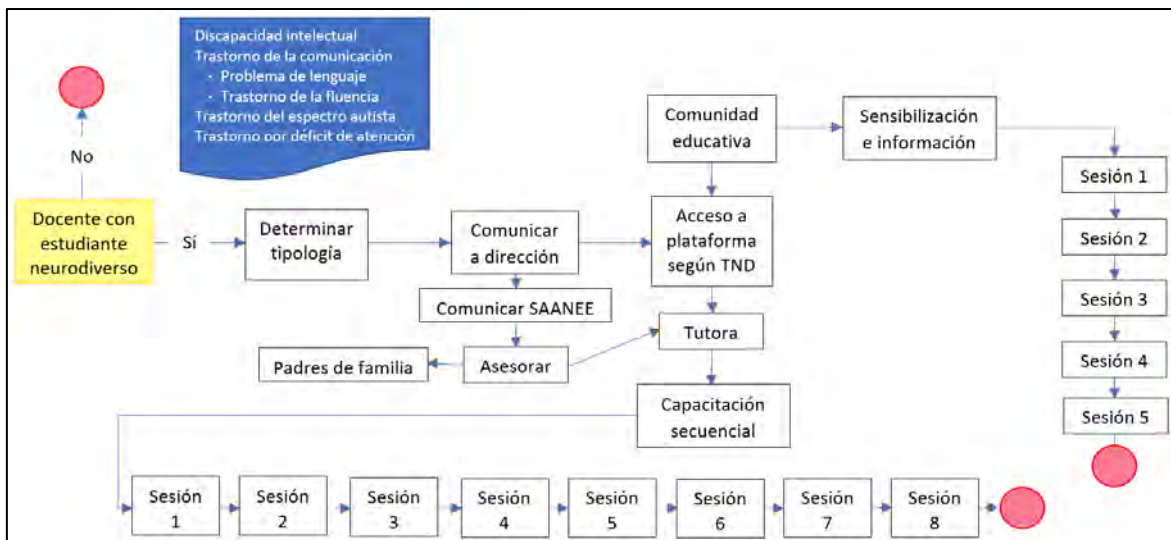
Figura 20: Flujograma de la atención al estudiante según la propuesta de innovación.



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, la mirada de la propuesta para docentes seguiría una ruta distinta, pues incluye realizar la evaluación, comunicar los resultados, y participar en la capacitación.

Figura 21: Flujograma de la atención al personal docente según la propuesta de innovación.



Fuente: Elaboración propia

### 3.4. Descripción del prototipo

Para alcanzar el enfoque de personalización del proceso enseñanza aprendizaje de niños y niñas con posibles trastornos de neurodesarrollo se ha planteado la identificación de esta población a través de la creación y validación de un test tipo screening – no diagnóstico. Este instrumento debe ser amigable, de fácil utilización y baremación, pues la idea es que sea empleado por docentes de aula, quienes al finalizar o iniciar el año escolar, según sea el caso, realicen la “evaluación” de cada estudiante. Como se observa en el flujograma referente al pre-diagnóstico, los padres de estudiantes de 3 años y alumnado nuevo de 4 y 5 años pasarán por la entrevista pre-diagnóstica sin excepción alguna; en el caso de quienes ya pasaron por la evaluación con anterioridad, solo se necesita que el o la docente de aula complete el cuestionario, sin apoyo familiar, analizando el nivel de desempeño y/o dificultades que ha evidenciado el o la alumna durante el año académico.

Esta primera iniciativa debe ser complementada con la capacitación permanente de los y las tutoras de aula. Por ello, se propone elaborar una secuencia de capacitaciones que vayan desde la fase introductoria de la condición, en la que conocerán conceptos básicos y características generales; y alcancen un nivel de acompañamiento en la práctica pedagógica, brindándole estrategias metodológicas generales las cuales podrán ser adaptadas a las realidades educativas de sus escuelas y cada uno(a) de sus estudiantes.

Ambas herramientas, el cuestionario y la capacitación, deben ser complementarias, pues tienen la intención de preparar al docente en la atención a la

diversidad<sup>11</sup> contando con la información necesaria para hacer la diversificación pertinente según las necesidades educativas de cada estudiante según su condición.

### **3.4.1 Propuesta de diagnóstico**

El test de evaluación tipo screening, debe ser un instrumento sencillo, pero también debe contar con la validación pertinente; en tal sentido, deberá pasar por dos fases previas a su empleo en las escuelas pública designadas de EBR de educación inicial.

En la primera fase, el prototipo de screening deberá pasar por juicio de expertos quienes con su aprobación aseguren la pertinencia de las preguntas formuladas. Sumado a esto el análisis estadístico correspondiente le brindará al instrumento la validación y confiabilidad requerida. Una vez realizadas las correcciones pertinentes se pasará a la fase dos, en la que se propone capacitar al personal docente, explicar nociones básicas de la prueba, objetivo, cantidad de preguntas, forma de llenado, etapa escolar en la que se administra, etc. En esta fase también se procederá a absolver las dudas surgidas y se brindará ejemplos prácticos de posibles situaciones que podrían surgir en medio de la evaluación. Esta fase se puede realizar máximo en tres sesiones: una introductoria, otra propiamente de la presentación del screening y una posterior para realizar ejercicios prácticos.

El scrennig test mencionado es un cuestionario que se encuentra dividido en cuatro bloques correspondientes a cuatro categorías de los trastornos de neurodesarrollo descritos en el Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders (DSM-5) elaborado por la American Psychiatric Association. El bloque para discapacidad intelectual contiene 13 afirmaciones. Mientas que el bloque de trastornos de la comunicación está dividido en dos subbloques; el primero referido a problemas de lenguaje, con nueve indicadores; y el segundo referido a trastornos de la fluencia, con once afirmaciones. El tercer bloque cuenta con 22 afirmaciones y lleva el título de trastorno del espectro autista. El último bloque cuenta con 16 indicadores relacionados al trastorno por déficit de atención. Cabe destacar que no se han consignado los trastornos del desarrollo de la coordinación ni el trastorno relacionado con los problemas específicos de aprendizaje por cuanto competen ser evaluados en el primer y segundo grado de educación primaria.

Una vez concluido este proceso se procede a la aplicación del test screenig, considerando que está destinado a niños de inicial de aulas de 3, 4 y 5 años; contiene

---

<sup>11</sup> Específicamente de alumnado con trastorno de neurodesarrollo.

71 preguntas, todas deben ser respondidas por la o el docente a cargo del aula, considerando las observaciones realizadas durante el año escolar. Solo en el caso de estudiantes ingresantes<sup>12</sup> deberá ser completada a inicios del año escolar y contar con el apoyo informativo del padre y/o la madre. Se plantea ejecutarlo a final de año en vista de que se contará con evidencia suficiente para no considerar el bajo rendimiento a problemas coyunturales que surgen en un periodo específico del tiempo, como pérdida de un ser querido, problemas familiares y otros acontecimientos que pudieran estar interfiriendo en el desarrollo integral del infante.

Los resultados, salvo futuras recomendaciones, que evidencien más de 50% de respuestas de un único bloque afirmativas evidenciarían la posible sospecha que el o la estudiante podría tener la condición descrita en dicho bloque; de ser así esta información debe ser comunicada a los padres de familia a fin de corroborar la información obtenida en aula y comprometerlos a realizar las evaluaciones pertinentes durante el periodo vacacional y de ser el caso, iniciar con las terapias recomendadas. De esta forma, se garantiza que el estudiante ingrese el siguiente año, con el diagnóstico respectivo. Se debe señalar que no contar con el diagnóstico, no excluye al estudiante de recibir la personalización académica requerida.

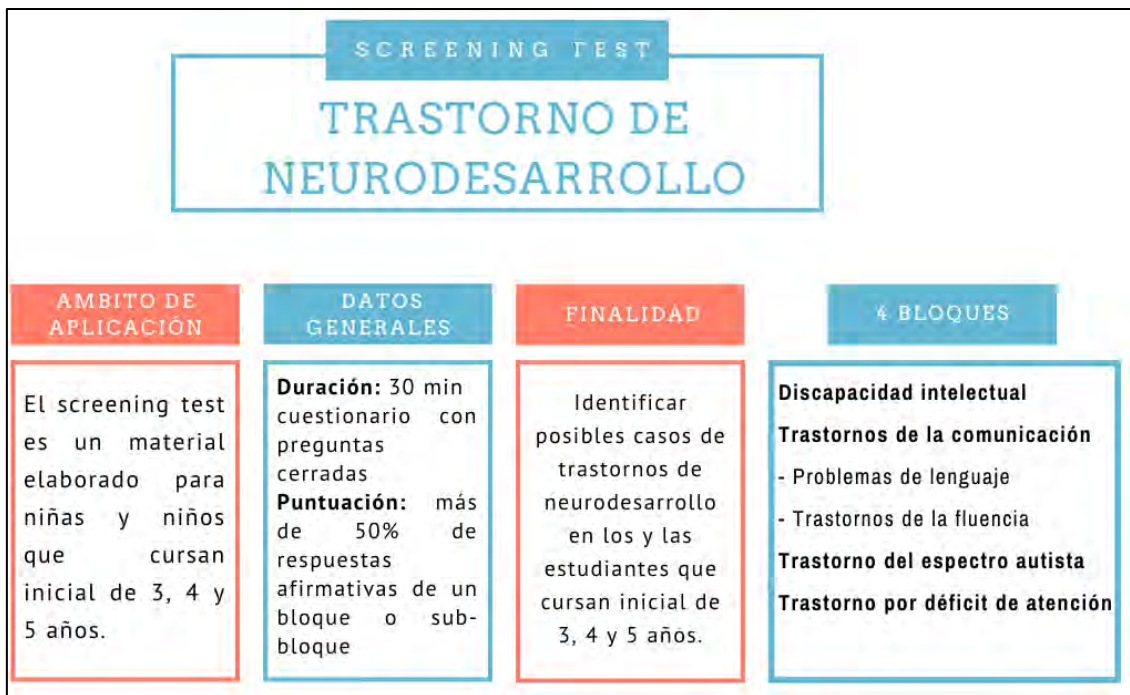
Se plantea que las evaluaciones se realicen al finalizar el año pues de esta forma el docente y los estudiantes recibirán el tiempo y apoyo pertinente para estar preparados para el siguiente año; además de evitar subjetividades buscando ser lo más objetivo posible. Por un lado, la docente será asesorada y podrá capacitarse en línea y el estudiante podrá iniciar el proceso de atención interdisciplinaria que requiere. Se busca que el pre-diagnóstico sea lo más eficiente posible para que el estudiante pueda ser supervisado por el SAANEE sin necesidad de transitar por todo el periplo de desgaste emocional, económico y de tiempo que conlleva querer obtener un diagnóstico de esta naturaleza en el Perú.

Figura 22: Propuesta de innovación: Screening test

---

<sup>12</sup> De inicial de 3, 4 o 5 años





Fuente: Elaboración propia

### 3.4.2 Propuesta de capacitación

Como se ha descrito en el acápite anterior, hay una capacitación previa al pre-diagnóstico y otro posterior al mismo. En este punto nos referiremos a la capacitación posterior a la identificación de un/una estudiante con posible trastorno de neurodesarrollo. Una vez identificado al estudiante con un posible diagnóstico positivo, la docente puede ingresar a la plataforma correspondiente donde encontrará todos estos archivos destinados a un trastorno específico.

- Sesión 1: Introducción
- Sesión 2: Información general
- Sesión 3: Características generales del trastorno
- Sesión 4: Cómo identificar las características específicas de mi estudiante
- Sesión 5: Qué estrategias metodológicas puedo emplear en el salón de clase según sus características específicas
- Sesión 6: Qué habilidades debo potenciar según sus necesidades
- Sesión 7: Qué tipo de actividades debo evitar en el salón de clase
- Sesión 8: Preguntas frecuentes

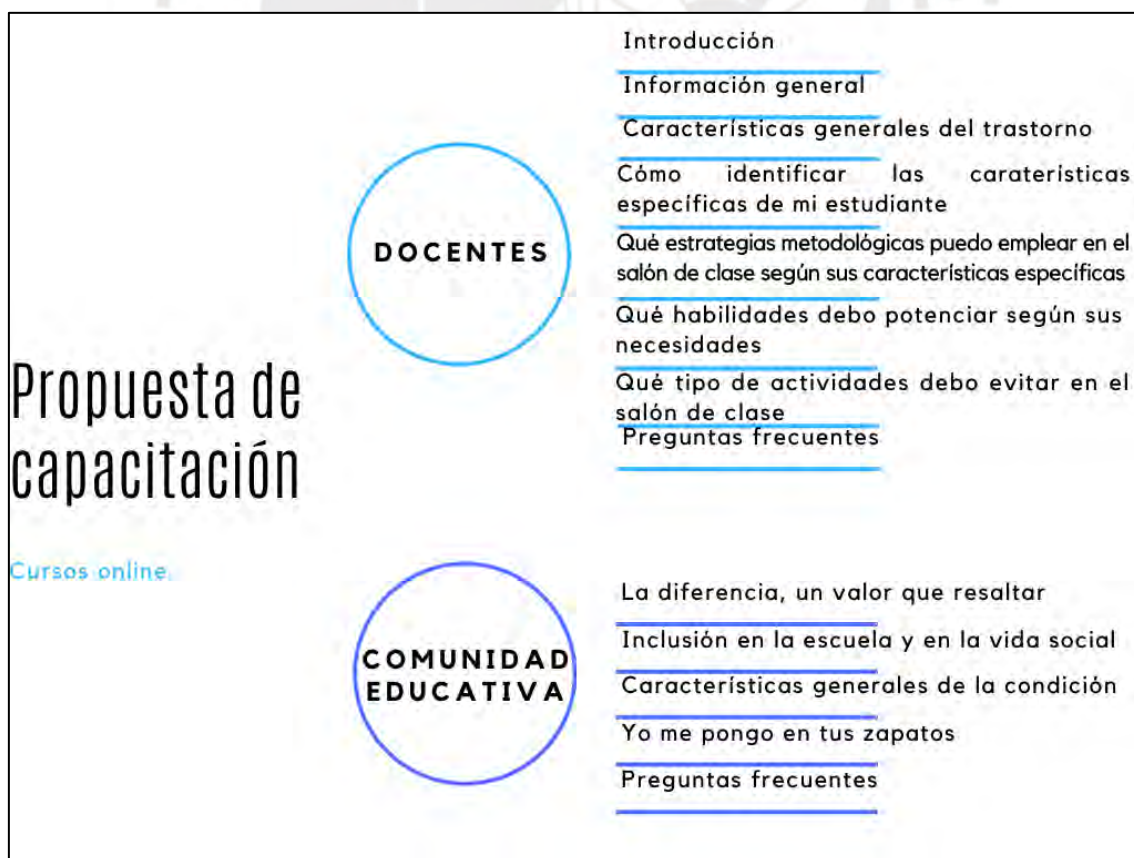
Durante el periodo vacacional de los estudiantes, las docentes podrán acceder a capacitación respecto a los casos detectados en las aulas. Las capacitaciones deberán incluir temas relacionados con las características de los y las niñas con los síndromes

detectados y las particularidades de su forma de aprendizaje y cómo las docentes a cargo podrían contribuir en el desarrollo personal, social y académico de cada estudiante. Del mismo modo, toda la comunidad educativa recibirá un vídeo informativo sobre cómo acompañar al niño detectado, donde también se incluirán videos sobre Educación Inclusiva y atención a la diversidad.

- Sesión 1: La diferencia, un valor que resaltar
- Sesión 2: Inclusión en la escuela y en la vida social
- Sesión 3: Características generales de la condición...
- Sesión 4: Yo me pongo en tus zapatos
- Sesión 5: Preguntas frecuentes

Además, se ha de hacer incidencia en la importancia de la intervención terapéutica temprana en los casos detectados pues esto contribuye a desarrollar todas las potencialidades de los niños y niñas. En tal sentido, el personal directivo comunicará al equipo SAANNE sobre el apoyo adicional que el niño requiere y al estar menos ocupado en la formación y capacitación de la tutora, el equipo SAANEE puede brindar orientación terapéutica a los padres de familia y tener sesiones terapéuticas en la escuela.

Figura 23: Propuesta de innovación: Capacitación



Fuente: Elaboración propia

## CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA DESEABILIDAD, FACTIBILIDAD Y VIABILIDAD DEL PROTOTIPO

En este capítulo se presenta el análisis de la deseabilidad, factibilidad y viabilidad de cada una de las alternativas de solución planteadas en el capítulo 3, incluyendo la propuesta del proyecto denominado “Educación personalizada basada en el pre-diagnóstico”. Así a manera de resumen se exhibe la siguiente tabla.

Tabla 12: Análisis de deseabilidad, factibilidad y viabilidad de las alternativas de solución propuestos para responder al problema público.

Alternativas de solución	Deseabilidad	Factibilidad	Viabilidad	Impacto	Disrupción	TOTAL
Ampliar el grupo destinatario de la política de inclusión educativa:		X	X	X	X	4
Lanzar un Plan Nacional que amplíe el espectro de atención y dote de poder de ejecución a la EBR		X	X	X	X	4
Capacitación en educación inclusiva y discapacidad	X	X	X			3
Mejora de la calidad del sistema educativo	X					1
Modelo de acceso a la inclusión				X	X	2
Educación personalizada basada en el pre-diagnóstico	X		X	X	X	4

Fuente: Elaboración propia

Así podemos apreciar que la propuesta de mejora de la calidad de sistema educativo solo cuenta con la característica de deseabilidad pues toda la comunidad educativa considera que es un anhelo gozar de un sistema educativo de calidad en todos sus niveles y tipos; sin embargo, carece de los criterios de factibilidad, viabilidad, impacto y disrupción. Por otro lado, el modelo irlandés de acceso a la inclusión puede considerarse como una propuesta disruptiva y que generaría impacto, pero lamentablemente el desconocimiento, la falta de presupuesto y otras barreras le impiden gozar de los criterios de deseabilidad, factibilidad y viabilidad. En la misma línea se ubica la propuesta de capacitación en educación inclusiva y discapacidad, ya que esta no garantiza cambios disruptivos o que generen impacto; a pesar de ser deseables, ser factibles y gozar de viabilidad.

A diferencia de las propuestas anteriores las tres siguientes gozan de factibilidad, viabilidad, impacto y disrupción puesto que estas propuestas se encuentran ligadas y tienen objetivos similares; la única diferencia que hace que la propuesta de educación personalizada sea más valorada es contar con la deseabilidad, pues las personas entrevistadas aseguran querer contar con un proyecto similar.

De esta forma se ha seleccionado la propuesta: Educación personalizada basada en el pre-diagnóstico, por haber obtenido la mayor puntuación en el análisis presentado. Para tener mayor detalle de los tres principales criterios, estos son presentados a continuación.

#### **4.1. Análisis de deseabilidad**

La propuesta del presente proyecto de innovación cuenta con el respaldo de los diferentes actores involucrados en la inclusión educativa. En tal sentido, se exponen las principales ideas que validan esta afirmación

##### **Ministerio de educación**

Desde el Ministerio de Educación hay un claro deseo por implementar proyectos de esta naturaleza, pues reconocen las dificultades por las que está atravesando el programa de inclusión educativa en nuestro país; asimismo, aceptan que como entidad gubernamental no se está respondiendo a las necesidades de la población incluida, es más aceptan que hay población no visibilizada que asiste a las escuelas de EBR, pero no reciben formación integral adaptada a su condición. Esto se evidencia con la propuesta ministerial de lanzar una Política de atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

“En esa mirada desde el año pasado (2017) se viene gestando una política de la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo que incluye estudiantes con discapacidad, trastorno de neurodesarrollo, estudiantes en situación de hospitalización, estudiantes con talento y superdotación, estudiantes con problemas de aprendizaje, y con diferentes estilos y ritmos. A nivel ministerial se busca generar estas condiciones que permiten que los estudiantes puedan ser atendidos” (Personal de DIGEBER. Entrevista 1).

Lo expresado demuestra que no se está atendiendo eficientemente a toda la población estudiantil y la iniciativa de la política confirma la deseabilidad de la propuesta, Educación personalizada basada en el pre-diagnóstico. Por un lado, ante la desatención de grupos invisibilizados; y, por otro, ante las deficiencias del sistema que delega la



responsabilidad de estudiantes incluidos a una dirección distinta a la pertenecen docentes a cargo de su formación escolar.

“Creen que es solamente para la EBE, no lo ven aún como una responsabilidad y eso es un trabajo de sensibilización que se tiene que hacer no solamente a nivel de escuelas, docentes, sino a nivel de Ministerio de Educación, porque según la estructura orgánica toda la responsabilidad de la atención a la discapacidad la ha tenido otra dirección” (Personal de DIGEBER. Entrevista 1).

Lo expresado demuestra que la sensibilización y capacitación de la comunidad educativa respecto al tema de inclusión y atención a la diversidad es una necesidad, si se quiere brindar una educación de calidad para todos y todas.

### **Directores y docentes**

Desde la dirección de las escuelas entrevistadas se oyó un clamor unánime, no existe data confiable de estudiantes incluidos. Hasta hace unos años, un estudiante con discapacidad evidente<sup>13</sup>, no podía ser acompañado por un especialista de SANNE si no contaba con el carnet del CONADIS o la documentación médica que sustente su pedido. Si bien, esto se ha modificado para la matrícula de 2021, aún es necesario que docentes de la EBR aprendan a identificar condiciones neurológicas que podrían interferir en el logro del aprendizaje de sus estudiantes; ya que gracias a ello podríamos tener una data más confiable.

Al respecto, es solo a partir del 2017 que la oficina de Operaciones Censales de la Unidad de Estadística del MINEDU empieza a visibilizar un grupo de la población que vive con la condición de trastorno de neurodesarrollo. En ese mismo año, el área de Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE) respecto a los resultados del censo educativo 2017, afirma que la cantidad de estudiantes incluidos registrados; es decir, alumnado que recibe el servicio del SAANEE; asciende a nivel nacional al 16.8% en el nivel primaria y 12.4% a nivel secundaria. Sin embargo, dicha información estaría en tela de juicio.

“Esa Data quién lo tiene que dar es la directora del colegio, como dirección uno tiene que ser responsable de la información que uno da y estos deben ser con un sustento. En este caso con el informe psicológico o con el certificado del CONADIS” (Blas, directora EV 2017. Entrevista 6).

---

<sup>13</sup> Por ejemplo, discapacidad motora, síndrome de Down, etc.



“El beneficio lo tiene aquellos niños que vienen con un informe, puesto que hay niños que detectamos en el proceso. Lamentablemente esos niños que no han sido registrados desde el inicio de año ya no pueden formar parte de esta atención. Hay bastantes niños ocultos. La data que maneja el Ministerio es de los niños que ya tienen su carnet del CONADIS o algún informe donde esté diagnosticado, mas hay muchos niños que están en ese proceso” (Castillo, directora EV 2017. Entrevista 13).

De otro lado, contar con la formación en el reconocimiento e identificación de población con TND, en algunos casos, complementaría el nivel de experticia que han ido adquiriendo con los años el equipo docente de algunas escuelas, y evitaría situaciones como la siguiente:

“Una vez detectamos a un niño que podría ser asperger y –los padres- se fueron a quejar hasta la UGEL –argumentando- que estaba discriminándolo. Lo hacemos para recibir la ayuda y dar la ayuda oportuna a los niños, porque mientras –el diagnóstico de obtenga- más temprano –será- mejor. Generalmente nos acusan de eso, de discriminar” (Castillo, directora EV 2017. Entrevista 13).

Respecto a la capacitación y sensibilización de la población educativa algunas directoras detallan lo siguiente

“Los maestros de primaria y secundaria les falta de sensibilidad. Nosotros no hemos sido formados para esto, tienes que desaprender para aprender” (Castillo, directora EV 2017. Entrevista 13).

“No toda la comunidad educativa está preparada para la atención a niños con discapacidad- si bien- mi persona o el personal ha asistido a alguna capacitación o ciertos talleres esto no es suficiente, pues cada año los niños vienen con diferentes dificultades” (Blas, directora EV 2017. Entrevista 6).

Esto afirma que la deseabilidad es positiva en los directivos y docentes de las escuelas regulares, pues de no incentivar esta práctica la función docente carece de compromiso y se vuelve algo rutinario.

“Legaba la hora y ellas cumplían su función, pero cuando ellas mismas se llegan a capacitar y sensibilizar, -aprenden- a reconocer que ese niño es diferente y que necesita ayuda, es ahí cuando toman conciencia y empiezan a ayudarse” (xxx, directora EV 2017. Entrevista 7).

Contar con personal capacitado no solo beneficia al estudiante y al cuerpo docente, también trae ventajas a toda la comunidad educativa, pues un personal capacitado cuenta con las herramientas para acompañar y sensibilizar a todos los padres de familia.

“... orientar a los padres con respecto a las dificultades que los niños tienen para que ellos puedan recibir el apoyo en casa, hacer Escuela de Padres, talleres; no sólo los padres de los niños con dificultad, sino a toda la comunidad educativa, para tener una sensibilización de parte de ellos y conozcan el trabajo” (Blas, directora EV 2017. Entrevista 6).

### **Padres de familia**

Ellos también consideran que el proyecto es una necesidad en vista que hay problemas para acceder y permanecer en un sistema educativo cualificado. Contar con una iniciativa de este tipo en todas las escuelas estatales peruanas evitaría que el sistema no admita limite la permanencia de esta población. Así lo detallan las siguientes aseveraciones.

“Muchas familias terminan matriculando a su hijo en una escuela que está muy lejos de casa porque los recibieron, porque creen que cuentan con las condiciones... las personas con discapacidad terminan yendo a un lugar mucho más lejos por su condición” (Gamboa, Representante de la Coalición por el Derecho a una Educación Inclusiva. Entrevista 8).

“Muchos papás dicen: - “yo quiero que regrese al especial”- lo dicen porque ahí lo atendían mejor y la verdad no es que lo atendieran mejor, porque las expectativas de logro eran también bajísimas. - “Ahí o mejor ya no lo envío al colegio”-” (Pineda, Jefa del Programa de Defensa y Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Entrevista 3).

“Los temas de demanda son: sufrir discriminación, falta de acceso a una vacante, falta de oportunidades, perdida de vacante. -Ejemplos de denuncia- la madre de familia me narra “dicen que hay vacante pero cuando le dije que mi hijo tenía una discapacidad me dijeron que no”. Si ya está estudiando y descubrieron que tiene una discapacidad empiezan a mirarlo mal y le advierten, “mira te voy a visando que para el próximo año vayas buscando otro colegio porque este niño tiene que estar en un colegio especial, no puede estar en este colegio” reclamos como estos tienen que ver con el desconocimiento de la norma, de sus funciones, de la necesidad de estar capacitados para la atención” (Pineda, Jefa del Programa

de Defensa y Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Entrevista 3).

Tabla 13: Nivel de influencia y deseabilidad de la propuesta de innovación por actores

Actor	Influencia	Deseabilidad
Ministerio de Educación	Alto	Medio
Directores y docentes	Alto	Alto
Padres de familia	Medio	Alto

Fuente: elaboración propia

En la tabla se resume el nivel de deseabilidad e influencia de cada actor involucrado en esta propuesta de innovación. En primer lugar, observamos al MINEDU con un alto nivel de influencia pues es el ente encargado de hacer las modificatorias organizacionales para llevar a la práctica esta propuesta; sin embargo, se considera un nivel medio de deseabilidad en vista a la falta de impulso que ha evidenciado al no promover la propuesta política elaborada por la DIGEBER que aguarda desde el 2017 y que viabilizaría la puesta en marcha de iniciativas que la presente.

La influencia y deseabilidad de las/los directivos y docentes de las escuelas de EBR es alto en vista de que conocen la problemática, pero no cuentan con las herramientas suficientes para mejorar la situación de estudiantes con discapacidad. Esta situación interfiere negativamente en su buen desempeño profesional. Por otro lado, si bien la influencia de la familia es medio su deseabilidad es alta; así lo evidencian las organizaciones entrevistadas, quienes expresan el malestar y frustración que sienten al ver que sus hijas e hijos no tienen las mismas oportunidades de aprendizaje de estudiantes sin discapacidad, pero su línea de acción se reduce a la esfera familiar y en cierta medida al escolar.

#### **4.2. Análisis de factibilidad**

Lamentablemente se debe afirmar que en general la propuesta de innovación presenta ciertos problemas de factibilidad no relacionados con la pertinencia e idoneidad en la ejecución del proyecto sino con el sistema que debería ejecutarlo. Para conocer esto a mayor detalle se analizan dos vertientes importantes; el primero, relacionado con la factibilidad legal o normativa; y el segundo, relacionado a la factibilidad técnica operativa.

## **Factibilidad legal**

Respecto a la factibilidad legal, la propuesta se enfrenta a una gran vaya, la EBR no cuenta con competencias normativas que viabilicen la ejecución del proyecto. Esto imposibilitaría la ampliación del espectro de atención a estudiantes con trastornos de neurodesarrollo y la capacitación de personal perteneciente a la EBR; ya que, en la actualidad, es la DIGEBE la entidad que dirige el programa de inclusión educativa. En tal sentido, se sugiere que la DIGEBER asuma la responsabilidad de la Educación Inclusiva.

Esta propuesta ya ha sido planteada en el Ministerio, es más ya se tiene avanzada una Política Nacional para la Educación Inclusiva liderada por la EBR así lo detalló una funcionaria del Ministerio de Educación perteneciente al Viceministerio de Gestión Pedagógica de la Dirección de Educación Básica Regular.

“... intenta llegar a la mayor cantidad de atención educativa pero obviamente porque sus recursos, su dirección es pequeña no hay forma de que ellos puedan atender a tanta cantidad de estudiantes. Ellos no pueden atender a los estudiantes que están en nuestras aulas Educación Básica Regular porque no les alcanza ni la capacidad técnica, ni el presupuesto, ni el nivel logístico les alcanzaría” (Funcionaria del Viceministerio de Gestión Pedagógica de la Dirección de Educación Básica Regular. Entrevista 1).

Ante esta problemática el MINEDU reconoce, entre otros puntos:

1. Hay una población que no está siendo atendida: estudiantes con discapacidad por trastorno de neurodesarrollo, estudiantes en situación de hospitalización, y estudiantes con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.
2. La Educación Inclusiva no está alcanzando los logros esperados porque la entidad actualmente encargada no es la adecuada para dirigir este proyecto.
3. No se cuenta con información multisectorial sobre la condición de las y los estudiantes que acceden al servicio educativo.

Con la creación de esta política nacional se lograría ampliar el ámbito de operación de la inclusión, transferir la responsabilidad a la EBR, y crear un registro único de población inclusiva a nivel nacional. Es en esta iniciativa donde podría insertarse el presente proyecto, pues contribuiría con el reconocimiento de la población con NEE (punto 3) y su atención en las aulas de EBR.

En tal sentido, se afirma, que el proyecto de innovación “Educación personalizada basada en el pre-diagnóstico” podría ser factible de ejecutar si se introduce como parte de la “Política para la Atención de Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de la Educación Básica, Técnico Productiva y Superior” que se viene gestando desde el 2017.

### **Factibilidad técnica**

En cuanto a la factibilidad técnica, la operatividad de la propuesta se ve afectada por lo mencionado en la factibilidad normativa, la dirección de la educación inclusiva está a cargo de una dirección que no cuenta con capacidad de operatividad a la escala requerida. Por ello se insiste en adjudicar esta responsabilidad a la DIGEBER para poseer la capacidad de actuar directamente con el personal que labora en la EBR; esto haría viable la presente propuesta de investigación, pues las profesoras de inicial estarían en la disposición de participar activamente; del mismo modo lo harían otras personas integrantes de la comunidad educativa de las escuelas de inicial.

Haciendo referencia al tiempo requerido para la implementación de este proyecto de innovación, se plantea que sea puesto en marcha en un periodo de corto plazo. Tiempo que será destinado para la capacitación de las profesoras de inicial de los colegios públicos designados. Si bien la propuesta completa puede tomar más de un año para que funcione eficientemente, se puede hacer una fase inicial y una vez que se cuente con la validación y los cambios respectivos se puede difundir a todas las escuelas públicas a nivel nacional.

### **4.3. Análisis de viabilidad**

El presente proyecto aseguraría su financiación económica si esta formara parte del Plan Nacional de Educación Inclusiva, propuesta que espera su aprobación. Pues como es conocido el Decreto Supremo que regula las Políticas Nacionales, en el Título IV Del cumplimiento de las políticas nacionales, y el correspondiente artículo 19 referente a las Obligaciones y responsabilidades, detalla en el inciso d, la obligatoriedad de asignarse recursos, entre otros, financieros a políticas nacionales.

Al enmarcarse la idea de innovación presentada en una Política Nacional, este contará con el financiamiento requerido para su organización y ejecución, ya que el MINEDU deberá velar por el adecuado cumplimiento de la norma establecida en el 2018. Del mismo modo, bajo esta normativa se garantiza su implementación en todo el territorio nacional, así como el adecuado proceso de seguimiento y evaluación requerido



para hacer las modificaciones pertinentes, así lo detalla el artículo 26 y 27 de la referida norma.

Como no se tiene certeza de la publicación del Plan Nacional de Educación Inclusiva, se realiza el siguiente análisis de viabilidad, que incluye el costeo del proyecto y la fuente de recursos.

### Costeo de proyecto

Para asignar un costo del proyecto se ha considerado que la propuesta cuente con una fase piloto antes de su puesta en marcha en nuestro territorio. Esta fase inicial contaría con la colaboración de Escuelas Valora de Lima Metropolitana 2016 y 2017 de modalidad EBR, gestión pública y que cuenten con el nivel inicial. La siguiente tabla detalla las instituciones que encajan en el perfil propuesto.

Tabla 14: Escuelas valora 2016 y 2017 de gestión pública, nivel inicial y modalidad EBR de Lima Metropolitana.

ESCUELA VALORA	COD LOCAL	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	MODALIDAD	GESTIÓN	NIVEL INICIAL
2016	324212	0115 07 Kumamoto	EBR	Pública	Sí
2017	337380	096 Emilia Barcia Boniffatti	EBR	Pública	Sí
2017	332679	0009	EBR	Pública	Sí
2017	310823	0351 San Martín de Porres	EBR	Pública	Sí
2017	332146	004 Niño Jesús de Praga	EBR	Pública	Sí
2017	342800	42 Elizabeth Espejo de Marroquín	EBR	Pública	Sí
2017	324170	0115 02 Niño Jesús Mariscal Chaperito	EBR	Pública	Sí
2017	343545	558 Casa Montessori	EBR	Pública	Sí
2017	346346	643 Divino Niño Jesús de Praga	EBR	Pública	Sí
2017	343673	652 17 Capullito	EBR	Pública	Sí

Fuente: elaboración propia

Los costes para cada uno de los insumos empleados en esta fase piloto, estaría dividido en los concernientes al test screening y a la capacitación. Se propone que todos los materiales sean digitales a fin de facilitar la descarga del documento o emplearlo directamente desde el celular, laptop o computadora.

De otro lado, se plantea que la capacitación se realice online empleando la plataforma PERUEDUCA<sup>14</sup> perteneciente a la Dirección de Innovación Tecnológica en Educación. La fase piloto de esta iniciativa sentará las bases para la propuesta nacional perfeccionando la capacitación virtual para llevarla al nivel de curso similares a los que brinda esta plataforma con certificación incluida.

Tabla 15: Gastos de la propuesta “Educación personalizada basada en el pre-diagnóstico”

<b>Piezas</b>	<b>Ítems</b>	<b>Costo</b>
1: Screening	Validación del test	500
	Diseño de la guía para el empleo del test	1000
	Diseño Manual para el docente	1000
	Diseño Manual para directivos	1000
	Diseño Manual para los padres de familia según resultado de diagnóstico	1000
	Diseño Test screening	1000
2 Capacitación	Diseño Guía para acceder al curso/taller de capacitación	1000
	Diseño Fascículos según tipo de discapacidad	4000
	Diseño de Capacitación Virtual para docentes	4000
	Diseño de Capacitación Virtual para comunidad educativa	4000
	Gastos de mantenimiento	1000
	Diseño Encuesta de satisfacción	1000
	Análisis estadístico de la encuesta	1000
	<b>Total</b>	<b>21.500</b>

En vista de que esta es una fase piloto solo se evaluará mediante encuesta de satisfacción administrada a docentes, directivos y PPF a finales del año lectivo<sup>15</sup>, luego de poner en práctica las recomendaciones de la capacitación virtual. El resultado del análisis estadístico determinará si la propuesta “Educación personalizada basada en el pre-diagnóstico” puede ser extrapolada al ámbito nacional en los diferentes niveles de la educación básica. Y ya en ese tramo final sería recomendable encargar a la UMC informar sobre el desempeño de esta población en las pruebas censales por un periodo secuencial de al menos tres años.

<sup>14</sup> El Sistema Digital para el Aprendizaje

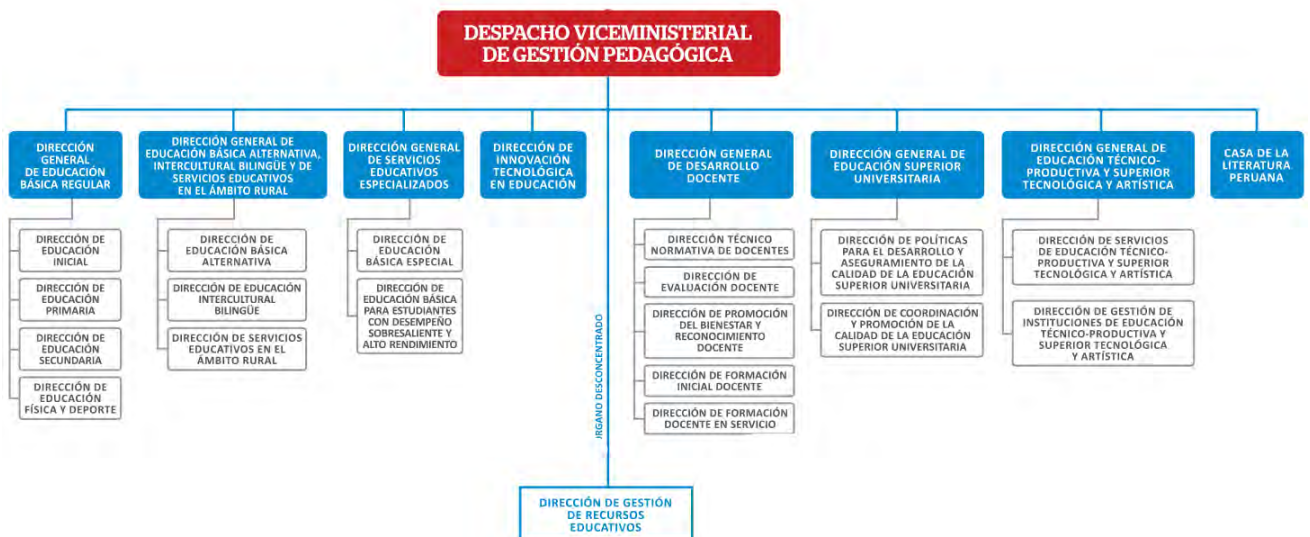
<sup>15</sup> Esta información se puede contrastar con los resultados académicos de fin de año obtenidos por cada estudiante.

## Fuente de recurso

Como se ha observado el proyecto de innovación denominado “Educación personalizada basada en el pre-diagnóstico” no requiere un financiamiento importante, ya que actualmente el MINEDU posee recursos humanos y plataformas ya implementadas para su puesta en marcha. Sin embargo, cabe destacar que en la actualidad el mayor inconveniente está relacionado con las responsabilidades de dirección y ejecución de la Educación Inclusiva.

Como ya se ha mencionado la responsabilidad de dirigir este proceso y lo concerniente al presupuesto 106 recae sobre la Dirección General de Servicios Educativos Especializado, pero la comunidad educativa que atiende a la población objetivo de la Educación Inclusiva pertenece a la Dirección General de Educación Básica Regular. Es decir, ambas entidades pertenecientes al Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica requieren un nivel de coordinación muy alto, que lamentablemente, en la actualidad no tienen.

Figura 24: Organigrama



Fuente: MINEDU

La articulación entre ambas direcciones aseguraría la fuente de recursos necesarios para implementar esta propuesta de innovación. Así, el recurso económico se obtendría del PP 106 exactamente de la actividad denominada: Programas de formación para los profesionales de los servicios de Instituciones Educativas Inclusivas; actividad que forma parte de producto 3000791: Personal con competencias para la atención de estudiantes con discapacidad. Mientras que docentes, funcionarios de PERUEDUCA, y otros formarían partes del recurso humano necesario

## CONCLUSIONES Y/O RECOMENDACIONES

- No podríamos afirmar que la inclusión de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad es un éxito, ya que la información revela que aún la matrícula está condicionada, y como lo demuestra el problema público identificado, los logros de aprendizaje se presentan de manera parcial y, de quienes se tiene registro, la mayoría no alcanza los estándares mínimos adecuados al nivel educativo en el que transitan.
- Visibilizar para atender a la población oculta es un requerimiento importante que no se viene realizando por la falta de personal calificado y presupuesto; pero el diagnóstico temprano y la atención oportuna juegan un rol muy importante para realizar ajustes en la didáctica de enseñanza y, así, personalizar el proceso de enseñanza aprendizaje posibilitando que cada estudiante alcance niveles de logro de aprendizajes esperados. Es recomendable garantizar un proceso de identificación libre de estigmatización y estereotipos.
- La iniciativa de transversalizar el enfoque inclusivo en la formación inicial docente contribuyen de manera general; en tal sentido, debe ser complementado con el incremento de horas en el plan de estudio de futuros docentes de inicial, primaria y secundaria. Y ha de continuar posteriormente en forma de capacitaciones, para suplir las carencias que deja el programa de acompañamiento en la atención a la diversidad, empoderando a docentes en esta ardua tarea, bríndales facilidades e incentivos para continuar formándose.
- Es necesario organizar el financiamiento y la coordinación interministerial, falencias que se han detectado y que pueden ser subsanadas con la aprobación del Plan Nacional de Educación Inclusiva que espera encarpado desde el 2018
- El análisis de las causas del problema, detallan que la más viable a atender; según impacto y capacidad de modificación y legal; es la que involucra exclusivamente a los y las docentes; seguido por la visibilización de la población oculta; la menos viable tiene que ver con el aspecto de gestión intraministerial, por requerir aprobaciones y cambios desde las altas esferas gubernamentales.
- El piloto del prototipo de innovación pretende atender a la población invisibilizada y empoderar al personal docente en la identificación y atención personalizada de estudiantes con posible trastorno de neurodesarrollo que reciben el servicio en instituciones educativas de inicial de las Escuelas Valora, esto en vista de la experiencia en la atención a la diversidad que posee su personal y la necesidad de la identificación temprana.

- Ambos componentes, identificación y capacitación, deberían aplicarse como fase piloto en Lima Metropolitana e incluyen un test screening y 7 sesiones de capacitación para docentes, más 5 para sensibilizar a la población educativa en general. El resultado de la evaluación no es concluyente, no pretende estigmatizar ni encasillar al estudiante; por ello, es necesario que toda la comunidad reciba el acompañamiento para evitar concepciones de este tipo.
- El prototipo final deberá ejecutarse a nivel nacional, previa validación del instrumento, en escuelas públicas de nivel inicial. Posteriormente, con los cambios requeridos según edad de desarrollo, podrá implementarse en espacios de atención de cero a 12 años, especialmente en población vulnerable de pobreza y pobreza extrema.
- Los niveles de deseabilidad obtenidos son altos en gestores y padres de familia y medio en el Ministerio encargado de su puesta en marcha. Los agentes de la entidad reconocen la importancia de la propuesta, pero los cambios a realizarse requieren capacidad política importante, con la que no cuentan.
- A pesar que el Ministerio ya cuenta con recursos tecnológicos, humanos y financieros necesarios para la puesta en práctica de este proyecto, esta idea requiere compromiso político para la reestructuración que viabilice la propuesta.
- Lo anterior señalado tiene que ver con la factibilidad, pues el área actual encargada de la educación inclusiva no posee factibilidad técnica para ejecutar la propuesta y el área que sí la tiene no posee la normativa que los faculte a ponerla en marcha.
- En vista de lo anterior, se plantea apoyar la iniciativa de aprobar el Plan Nacional de Educación Inclusiva que dote a la DIGEBER de capacidades normativas para la atención de esta población. Otra alternativa plantea la posibilidad de hacer reestructuraciones a nivel intraministerial que realice la misma operación.



## REFERENCIAS

AGUILAR VILLANUEVA, L. F.

2007 La implementación de las políticas. México D. F.: Miguel Ángel Porrúa.

AGUILAR VILLANUEVA, L. F.

1996 La hechura de las políticas. México D. F.: Miguel Ángel Porrúa.

ALCÁNTARA MASÍAS, Mónica

2018 Instrumentos de recojo de información fase II y listado de Escuelas valora 2016 y 2017. Correo electrónico del 25 de mayo a Nidia Cayhualla Quihui

ALLDAY, R., NEILSEN-GATTI S., HUDSON T.

2013 "Preparation for Inclusion in teacher education pre-service curricula". *Teacher Education and Special Education*: 36(4) 298-311. Consulta 28 de setiembre de 2019.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.887.9792&rep=rep1&type=pdf>

ARNAIZ SÁNCHEZ, P.

2003 Educación inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Ediciones Aljibe.

ARTIGAS-PALLARÉS, J., GUITART, M., GABAU-VILA, E.

2013 "Bases genéticas de los trastornos". *Revista Neurología*; 5 (Supl 1): S23-34. Consulta 27 mayo 2019.

<https://www.psyciencia.com/wp-content/uploads/2013/03/Bases-gen%C3%83%C2%A9ticas-de-los-trastornos-del-neurodesarrollo-1.pdf>

ATV (canal 9)

2016 "Los Olivos: Madre denuncia discriminación en colegio". ATV Noticias. Lima. Emisión: 25 de julio 2016

AUTOR DESCONOCIDO

Manual diagnóstico DSM-IV TR. Consulta: 12 de mayo de 2018.

<http://www.psicocode.com/resumenes/DSMIV.pdf>

BANCO MUNDIAL

Banco mundial. Consulta: 10 de mayo de 2018

<http://www.bancomundial.org/es/topic/disability>

BRITTO GONZALES, Katherine Dayana

2018 Concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de estudiantes universitarios de la carrera de educación primaria. Tesis de licenciatura en Psicología con mención en Psicología Educacional. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

CALDERÓN, Meybol

2012 "La educación inclusiva es nuestra tarea". Revista Educación. Lima, Vol. XXI, pp 43-58. Consulta 06 julio 2018

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2505/2450>

CASADO MUÑOZ, R., & LEZCANO BARBERO, F.

2012 Educación en la escuela inclusiva. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

CEEDIS - Comisión de Estudios de Discapacidad. Congreso de la República

2005 La educación de las personas con discapacidad. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

CEPAL - Comisión Económica para América Latina

2005 *Metodología del Marco Lógico para la Planificación, el Seguimiento y la Evaluación de Proyectos y Programas* [Manual]. Santiago de Chile. Consulta 01 de octubre del 2018.

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf)

COLLINS PY, PRINGLE B, ALEXANDER C, DARMSTADT GL, HEYMANN J, HUEBNER G

2017 "Global services and support for children with developmental delays and disabilities: Bridging research and policy gaps". *PLoS Med* 14(9): e1002393. Conulta 28 de setiembre 2019.

<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002393>

#### CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2003 *D.S. N° 026-2003-ED*. Disponen que el ministerio lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de acciones sobre educación inclusiva en el marco de una “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012”. Lima, 11 de noviembre de 2003

<http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/ds/026-2003-ed.htm>

#### CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2006 *R. D. N° 3054*. Normas complementarias para la conversión de Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial – CEBE y los servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales - SAANEE. Lima, jueves 16 de mayo de 2006

[http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rd\\_0354-2006-ed.pdf](http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rd_0354-2006-ed.pdf)

#### CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2017 *Ley N° 30512*. Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes. Lima, viernes 25 de agosto de 2017

<http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/pdf/reglamento-de-la-ley-n-30512-ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-carrera-docentes.pdf>

#### CONGRESO DE LA REPÚBLICA

1998 *Ley N° 27050*. Ley general de la persona con discapacidad. Lima, 31 de diciembre. Consulta: 26 de junio de 2018.

[http://www.minedu.gob.pe/files/266\\_201109141525.pdf](http://www.minedu.gob.pe/files/266_201109141525.pdf)

#### CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2003 *Ley N° 28044*. Ley general de educación. Lima, 28 julio. Consulta: 14 de mayo de 2018

[http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)

#### CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2003 *D.S. N° 026-2003-ED*. Disponen que el ministerio lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de acciones sobre educación inclusiva en el marco de una “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012”. Lima, 11 de noviembre de 2003

<http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/ds/026-2003-ed.htm>

#### CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2004 Decreto Supremo N° 013-2004-ED. Lima, 28 julio. Consulta: 26 junio 2018.

<http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/ds/013-2004-ed.htm>

#### CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2006 R. D. N° 3054. Normas complementarias para la conversión de Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial – CEBE y los servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales - SAANEE. Lima, jueves 16 de mayo de 2006

[http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rd\\_0354-2006-ed.pdf](http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rd_0354-2006-ed.pdf)

#### CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2017 Ley N° 30512. Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes. Lima, viernes 25 de agosto de 2017

<http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/pdf/reglamento-de-la-ley-n-30512-ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-carrera-docentes.pdf>

#### CONSTANTINO CAYCHO, Renato Antonio

2015 Un salto por dar: El derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados. Tesis para optar por el título profesional de abogado. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Derecho.

[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5994/CONSTANTINO\\_CAYCHO\\_RENATO\\_DERECHO\\_EDUCACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5994/CONSTANTINO_CAYCHO_RENATO_DERECHO_EDUCACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

#### CONSEJO NACIONAL PARA LA INTEGRACIÓN DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD (CONADIS)

Consejo nacional para la integración de la persona con discapacidad: CONADIS. Consulta: 07 de junio de 2018

<https://www.conadisperu.gob.pe/institucional/nosotros>

#### CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2016 - 2017 Proyecto educativo Nacional. Balance y Recomendaciones. Consulta: 06 de julio de 2018.

<http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/balance-del-pen-enero-2016-junio-2017.pdf>

#### CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2017 "Aportes para el desarrollo de la política nacional de educación inclusiva". Boletín del Consejo nacional de educación. Lima, año 7, número 43, pp. 1-12. Consulta: 10 de mayo de 2018.

<http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-43.pdf>

#### COORDINADORA NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS

2015 Informe anual 2014 - 2015. Lima

1990 Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marcos de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York: s/e. Consulta: 6 de mayo de 2018.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

#### COOLAHAN, DRUDY, HOGAN, HYLAND Y MCGUINNESS

2017 Towar a better future. A review of the Irish school system.

<http://mural.maynoothuniversity.ie/10001/1/TowardsaBetterFuture-AReviewoftheIrishSchoolSystemMarch2017.pdf>

#### CHIHUAN D., Ricardo

2018 Data de población inclusiva. Correo electrónico del 19 de abril a Nidia Cayhualla Quihui

#### CHIHUAN D., Ricardo

2021 Data de población inclusiva. Correo electrónico del 12 de febrero a Nidia Cayhualla Quihui

#### CHIPANA SALAZAR, María Gracias

2016 *Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en*



*cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima. Tesis de licenciatura en Educación con especialidad en Educación Inicial. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación.*

#### DEFENSORÍA DEL PUEBLO

2011 Los niños y niñas con discapacidad: alcances y limitaciones en la implementación de políticas públicas de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria. Lima. Consulta: 04 de mayo de 2018

<http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/informe-155.pdf>

#### DEFENSORÍA DEL PUEBLO

2019 El Derecho a la Educación Inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas. Lima. Consulta: 13 de julio de 2020

<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-EI-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>

#### ESTADÍSTICA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (ESCALE)

2017 Censo educativo 2017: Matrícula, docentes, recursos y local educativo. Lima: Estadística de la calidad educativa.

#### EUROPEAN AGENCY

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Consulta: 31 de octubre de 2018.

<https://www.european-agency.org/about-us>

#### EUROPEAN COMMISSION

Eurydice. Consulta: 23 de octubre de 2018.

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-70\\_es](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-70_es)

#### FERNÁNDEZ CASTILLO, P.

2007 ¿Cómo se dan los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Perú? Lima: Foro Educativo.

#### GALLARDO-LÓPEZ, J. Y GARCÍA-LÁZARO, I.

2020 Coeducación en el sistema educativo español: un puente para alcanzar la equidad y la justicia social

## GESTIÓN

2016 “CADE 2016: Esta fue la presentación del ministro de Educación Jaime Saavedra”. Gestión. Lima, 02 de diciembre de 2016.

<https://gestion.pe/peru/politica/cade-2016-presentacion-ministro-educacion-jaime-saavedra-149407?foto=43>

## GRADE – Grupo de Análisis para el Desarrollo

2018 Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. En Grupo de Análisis para el Desarrollo-GRADE. Consulta 18 de setiembre 2018.

<https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/di87.pdf>

## INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)

2015 Perú. Características de la población con discapacidad. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Consulta: 12 de mayo de 2018

[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1209/Libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1209/Libro.pdf)

## JEFATURA DEL ESTADO

2013 Ley Orgánica de Educación. Madrid, 10 de diciembre de 2013

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

## MARCHESI, Á., TEDESCO, J., & COLL, C.

2009 Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: s/e.

## MARTÍNEZ ESPINOZA, M. I.

2013 Una propuesta de modelo para la evaluación de los proyectos de cooperación al desarrollo basado en el análisis de políticas públicas. *Andamios*. s/l: pp. 119 - 150.

## MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS (MEF)

Programa presupuestas 0106: inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva. Consulta: 02 de mayo de 2018

[https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu\\_public/ppr/prog\\_presupuestal/articulados/0106\\_NNA\\_discapacidad\\_educacion\\_productiva.pdf](https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_public/ppr/prog_presupuestal/articulados/0106_NNA_discapacidad_educacion_productiva.pdf)

MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS (MEF)

Ministerio de economía y finanzas: MEF. Consulta: 2 de mayo de 2018

<http://apps5.mineco.gob.pe/transparencia/Navegador/default.aspx?y=2016&ap=ActProY>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

Ministerio de educación: MINEDU. Consulta: 09 de mayo de 2018.

[http://escale.minedu.gob.pe/resultado\\_censos](http://escale.minedu.gob.pe/resultado_censos)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

Ministerio de educación: MINEDU. Consulta: 09 de mayo de 2018

<http://www.minedu.gob.pe/educacioninclusiva/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

Ministerio de educación: MINEDU. Consulta: 15 de mayo de 2018

<http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-29973/ds-002-2014-mimp-29973-24-11-2017.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

Ministerio de Educación. MINEDU. Consulta: 23 de octubre de 2018.

<http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=44104>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

Ministerio de educación: MINEDU. Consulta: 16 de mayo de 2018

<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

Ministerio de Educación. MINEDU. Consulta: 10 de octubre de 2018.

<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/categoria-producto/publicaciones/dcbn/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

2007 Proyecto educativo nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú.  
Consulta: 26 de junio de 2018

<http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

2005 Plan nacional de Educación para todos 2005-2015. Consulta: 26 de junio 2018.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/323>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

2012 Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balances y Perspectivas: 01 de setiembre 2020.

<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 (MINEDU)

2017 Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2018 en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica. Consulta: 05 de julio 2018.

<http://www.minedu.gob.pe/compromisos-gestion-escolar/pdf/norma-tecnica-anio-escolar-2018.pdf>

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (MIMP)

2002 Plan nacional de acción por la infancia y la adolescencia 2002-2010. Consulta 26 de junio 2018.

[https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/pdf/Documento\\_PNAIA.pdf](https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/pdf/Documento_PNAIA.pdf)

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (MIMP)

2008 Plan de igualdad de oportunidades (2009 - 2018). Consulta: 26 de junio 2018.

<https://www.mimp.gob.pe/files/planes/plan-igualdad-de-Oportunidades.pdf>

MINISTERIO DE SALUD (MINSAL)

2018 Lineamientos de Política Sectorial en Salud Mental. Consulta: 30 de mayo 2019.

<http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4629.pdf>

MOORE, Mark H.

1998 Gestión estratégica y creación de valor público en el sector público. Barcelona: Paidós.

NAVARRO-MONTAÑO, M.; LÓPEZ-MARTÍNEZ, A.; RODRIGUEZ-GALLEGO, M.

2021 Estudio sobre una propuesta de indicadores de calidad desde la perspectiva del profesorado en ejercicio para orientar la formación en clave de inclusión educativa

OFICINA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES (UMC)

2020 Resultados Necesidades Educativas 2019. Correo electrónico del 19 de agosto a Nidia Cayhualla Quihui

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS)

2005 Estrategia para la rehabilitación, la igualdad de oportunidades, la reducción de la pobreza y la integración social de las personas con discapacidad. Consulta 23 de marzo de 2021.

[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43126/9243592386\\_spa.pdf;jsessionid=596CA905357288192CA8B55F18DCE3E6?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43126/9243592386_spa.pdf;jsessionid=596CA905357288192CA8B55F18DCE3E6?sequence=1)

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS)

2011 Informe Mundial sobre la Discapacidad

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS)

2011 World report on disability. Malta. Consulta: 10 de mayo de 2018.

[http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf)

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)

1994 Declaración de Salamanca y Marcos de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca. Consulta: 06 de mayo de 2018.

[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)



2017a Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Francia: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consulta: 24 de mayo de 2018

<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

#### ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)

2017b Revisión de las políticas educativas 2000-2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada. Lima: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consulta: 07 de julio 2018

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002491/249171s.pdf>

PARRA DUSSAN, C.

2010 Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos. Revista\_ISEES, pp. 73-84.

PERÚEDUCA

Perúeduca Sistema Digital para el Aprendizaje. Consulta: 17 de octubre de 2018.

<http://aulavirtual.perueduca.pe/course/search.php?search=discapacidad>

PERÚ21

2018 “Menores ocupan el 70% de atenciones en salud mental”. Perú 21. Lima, 03 de febrero de 2018.

<https://peru21.pe/peru/cifras-salud-mental-peru-menores-ocupan-70-atenciones-infografia-394376>

SOCIEDAD PERUANA DE SÍNDROME DOWN

Sociedad Peruana de Síndrome Down. Consulta: 23 de octubre de 2018.

<https://www.spsd.org.pe/sin-categoria/cual-es-la-situacion-de-la-politica-de-educacion-inclusiva/>

SODIS – ONG Sociedad y Discapacidad (página de Facebook). Consulta: 20 de agosto de 2020

<https://www.facebook.com/sodisperu/videos/329204344930299/>

SOJO GARZA-ALDAPE, E.

2006 Política públicas en democracia. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

SUBIRATS, J., KNOEPFEL, P., LARRUE, C., & VARONNE, F.

2008 Análisis y gestión de políticas públicas. Barcelona: Ariel S. A.

TÁRRAGA-MÍNGUEZ, R., VÉLEZ-CALVO, X., SANZ-CERVERA, P., PASTOR-CEREZUELA, G. & FERNÁNDEZ-ANDRÉS, M. I.

2021 Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores

TÉLLEZ RUÍZ, H.

2020 El Educador Físico y las Adaptaciones Curriculares en la Educación Inclusiva, Disyuntivas Entre lo Teórico Y Lo Contextual

TERIGI, F., PERAZZA, R., & VAILLANT, D.

2009 Estudio de políticas inclusivas: segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid: s/e.

VALDÉS-PINO, M., CALVO-ÁLVAREZ, M.I., & MARTÍNEZ-ABAD, F.

2021 Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas

ANEXO

Pregunta	Objetivos	Hipótesis	Fuente de datos	Herramientas
Principal: ¿Cuál es la realidad de los y las estudiantes "incluidos" matriculados en las Escuelas Valora de Lima Metropolitana en el 2018?	Describir la situación de los y las estudiantes "incluidos" matriculados en las Escuelas Valora de Lima Metropolitana en el 2018			
Secundaria 1: ¿Los y las estudiantes "incluidos" matriculados en las Escuelas Valora de Lima Metropolitana durante 2016 - 2018 reciben una educación de Calidad?	Determinar las causas que impiden que los y las estudiantes de las Escuelas Valora de Lima Metropolitana, matriculados durante el 2016 - 2018, reciban una educación de calidad.	Los y las estudiantes "incluidos" no reciben una educación de calidad debido a la falta de recursos, falta de diagnóstico, y falta de capacitación del personal docente.	Defensoría del Pueblo Directivos de Escuelas Valora Sociedad civil Representante del MINEDU	Entrevistas
Secundaria 2: ¿Existen estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial asociadas a discapacidad que no son visibilizados en las Escuelas Valora de Lima Metropolitana en el periodo 2016 - 2018?	Identificar las características de la población no visibilizada matriculada en las Escuelas Valora de Lima Metropolitana en el periodo 2016 - 2018	Sí existe población oculta no identificada que no está siendo correctamente atendida en las Escuelas Valora de Lima Metropolitana en el periodo 2016 - 2018	Directoras Sociedad civil	Entrevistas
Secundaria 3: ¿Los y las docentes de las Escuelas Valora de Lima Metropolitana que laboraron durante el 2016 - 2018 cuenta con formación pertinente para la atención pedagógica de los y las Estudiantes con NEE asociadas a discapacidad que atienden?	Describir el nivel de formación en educación inclusiva y atención a la diversidad con el que cuentan los y las maestras que atienden a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad que laboraron en Escuelas Valora de Lima Metropolitana durante el 2016 - 2018	Los y las maestras que laboraron en el 2018 en las Escuelas Valora cuentan con una formación básica en lo que respecta a educación inclusiva, y en lo correspondiente a atención a la diversidad su formación es muy básica y en algunos casos inexistente.	Directoras	Entrevistas

## CADENA DE VALOR

Insumos	Procesos	Productos	Efecto	Impacto
Docentes capacitados para identificar y brindar atención educativa especializada a niños y niñas posible trastorno de neurodesarrollo (TND)	Evaluación anual con el screening. Capacitación docente para emplear el screening. Análisis de cada screening. Capacitación docente en la atención educativa a estudiantes con posible TND.	Estudiantes con posible TND identificados. Docentes capacitados en la atención educativa especializada a esta población.	Estudiantes con posible trastorno de neurodesarrollo que reciben atención educativa especializada	Estudiantes con posible TND desarrollan todas sus competencias de aprendizaje.



# **TRASTORNO DE NEURODESARROLLO**

## **SCREENING TEST**

Nidia Cayhualla Quihui

## **MANUAL**

LIMA, 2021



## INTRODUCCIÓN

Los trastornos de neurodesarrollo son una condición que se visibiliza cada vez con mayor frecuencia en nuestro país. Según la valoración de la OMS y la estadística nacional emitida por el Ministerio de Salud (MINSA), solo refiriéndonos al Trastorno del Espectro Autista (TEA) habría un infradiagnóstico pues la población identificada por el MINSA no alcanzaría la prevalencia mundial señalada por la OMS. Las directoras de las escuelas inclusivas de Lima Metropolitana visitadas coinciden con esta afirmación pues expresan que tienen estudiantes que no han sido diagnosticados, pero son poseedores de conductas particulares propias de trastornos de este tipo. Ellas los denominan población “oculta”.

A decir de las directoras entrevistadas, anualmente se presentan casos de estudiantes ocultos, a quienes ellas y las docentes a cargo no pueden ayudar puesto que no reciben orientación de ningún tipo para hacer el acompañamiento pedagógico respectivo; ya que para que el personal del SAANEE intervenga como apoyo y orientador el niño debe contar con un diagnóstico. Si los padres escuchan las recomendaciones de la profesora acudirán a los establecimientos de salud, pero este proceso puede tardar hasta más de medio año y mientras tanto la docente no recibe orientación para emplear metodología pertinente que posibilite la consecución de metas de aprendizaje. En la misma línea, estas directoras aseveran que el apoyo que se recibe del SAANEE es muy pobre y no cubre las expectativas de las profesoras.

En vista de ello y del sub-diagnóstico o diagnóstico tardío que se da en el ámbito de salud, caracterizado, principalmente, por la falta de procesos de detección que orienten a las familias a buscar apoyo en los centros médicos; se presenta esta propuesta que además de pretender ser un instrumento de detección, también quiere servir para realizar modificaciones educativas que mejoren los procesos de aprendizaje enseñanza de la población analizada.

## 1.- DESCRIPCIÓN GENERAL

### 1.1. FICHA TÉCNICA

Nombre: TRASTORNO DE NEURODESARROLLO - Screening Test

Autora: Nidia Cayhualla Quihui

Aplicación: estudiantes de inicial de 3, 4 y 5 años

Duración: 30 minutos

Finalidad: Identificar posibles casos de trastornos de neurodesarrollo en los y las estudiantes que cursan inicial de 3, 4 y 5 años.

### 1.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A decir de Artigas Pallarés, Guitart y Gabau-Vila (2015) los Trastornos del Neurodesarrollo (TND) “se caracterizan por una alteración o variación en el crecimiento y desarrollo del cerebro, asociadas a una disfunción cognitiva, neurológica o psiquiátrica” (pp24). Para estos autores los TDN se agrupan en tres variantes entre los que se encuentran los TND sindrómicos de carácter hereditario y relacionado a genes específicos; los TND vinculados a una causa ambiental conocida por el ejemplo el síndrome alcohólico fetal; y aquellos TND sin una causa específicas identificada.

De otro lado, según el DSM-5 los trastornos de neurodesarrollo agrupan a un conjunto de trastornos que provocan impedimentos en diferentes áreas y que ven sus primeros signos a una edad temprana del desarrollo, a menudo antes de iniciar el periodo escolar. Dependiendo del tipo de trastorno, puede presentar impedimentos para el desenvolvimiento personal, social, académico y laboral. Dentro de este conjunto se introduce al trastorno del espectro autista, déficit intelectual, trastornos de la comunicación, trastorno por déficit de atención/hiperactividad, trastorno motor de neurodesarrollo, y dificultades específicas del aprendizaje.

A decir de OMS el trastorno del espectro autista involucra la presencia de ciertas dificultades relacionadas con la comunicación y la interacción social, además de evidenciar un repertorio de intereses y actividades restringido que son repetidos con cierta frecuencia. En cambio, el déficit intelectual es caracterizado por un déficit mental general tanto en el razonamiento, resolución de problemas, planeamiento, pensamiento abstracto y dificultades en el aprendizaje.

Del mismo modo, cabe destacar que según el DSM 5 los trastornos de la comunicación agrupan, a su vez, a los problemas de lenguaje, trastornos del habla, trastornos de la comunicación social (pragmática), y trastornos de la fluencia (tartamudez). Se conoce que el trastorno de la comunicación se relaciona con el déficit pronunciado en el uso del lenguaje (problemas de lenguaje), mientras que los trastornos del habla tienen que ver con la producción del mismo, en tanto el trastorno de la comunicación social hace referencia a una dificultad evidente en la utilización social del lenguaje.

Detectar estos trastornos a una edad temprana garantiza, en primer término, la aceptación de la condición a nivel familiar, y posteriormente el diagnóstico y la atención

temprana necesarios. Para ello, Hernández y otros (2005) determinan que la detección temprana eficaz debe transitar por tres niveles importantes. Nivel 1: vigilancia del desarrollo; nivel 2: detección específica, que debe ir seguida del proceso diagnóstico y de la intervención temprana. Nivel 3: derivación a un servicio diagnóstico especializado y la puesta en marcha del programa de atención temprana.

En la misma línea, se puede afirmar que el diagnóstico temprano permite estar atento a posibles dificultades de aprendizaje que pudieran presentarse en la primaria; pues, como lo afirma Artigas Pallarés, Guitart y Gabau-Vila (2013) la comorbilidad es latente en los TND, por ejemplo es habitual que el trastorno por déficit de atención e hiperactividad se acompañe de trastornos de aprendizaje, y los trastornos específicos de lenguaje –a nivel fonológico- pueden acompañarse de dislexia. Siendo así, conocer oportunamente el diagnóstico permite crear líneas de acciones presente y futuras para mejorar el desarrollo de las capacidades de cada estudiante.

Lo antes presentado asegura la pertinencia de la detección temprana en la mejora de la calidad de vida de las personas; pues como

lo afirma Medina Alva MDP, Caro-Kahn I, Muñoz Huerta P, Leyva Sánchez J, Moreno Calizto J, y Vega Sánchez SM (2015) una detección precoz repercute positivamente en el desarrollo máximo del potencial de las capacidades y habilidades de cada ser humano. En esta línea, se conoce de la existencia de diferentes programas educativos que intentan, a través de ciertas modificaciones en el salón y en las actividades pedagógicas y curriculares mejorar las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes.

Bajo esta mirada surge la siguiente propuesta, que no solo quiere ser un test screening, sino que busca a partir de la aplicación de esta prueba pensar cómo el personal docente de educación inicial podría contribuir a la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes, empleando estrategias innovadoras acordes a los ritmos de aprendizaje y las características personales del estudiante, de manera que alcance la mayor cantidad de hitos académicos, participe de un entorno que lo acepte y se sienta parte de una comunidad educativa que lo conoce como persona, lo respete y lo motive a ser mejor cada día.

#### 1.4. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

Este cuestionario está dividido en cuatro categorías de trastornos de neurodesarrollo descritos por el Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders (DSM-5) elaborado por la American Psychiatric Association. En esta prueba se han excluido los trastornos relacionados con el trastorno del desarrollo de la coordinación y los relacionados con los problemas específicos de aprendizaje por cuanto competen ser evaluados en el primer y segundo grado de educación primaria. En tal sentido, cuenta con cuatro cuestionarios, cada uno con preguntas relacionadas a trastorno del espectro autista, déficit intelectual,

trastornos de la comunicación, y el trastorno por déficit de atención/hiperactividad.

Se sugiere que, en las primeras aplicaciones, el administrador de la prueba complete todos los cuestionarios y una vez capacitado por la experiencia podrá elegir solo aquellos cuestionarios que de acuerdo a su práctica podrían ser más a fin al trastorno del niño a evaluar.

Cada cuestionario contiene una parte de preguntas generales para ser completada con la información que el administrador(a) obtenga de documentos oficiales del

estudiante, es decir: DNI, partida de nacimiento, entre otros.

Luego de completar la información básica la o el docente procederá a completar el cuestionario propiamente dicho, para ello deberá leer la información del lado izquierdo y marcar **SI** si el enunciado se ajusta a la descripción del estudiante a evaluar. Si el enunciado no guarda relación con el estudiante evaluado deberá marcar el recuadro **NO**

Se sugiere que el cuadernillo sea completado por la maestra que haya tenido a su cargo al estudiante a evaluar por lo menos cuatro meses antes y viéndolo frecuentemente en el horario regular de clases. A demás la profesora o profesor

debe haber participado en las sesiones de capacitación para aprender a identificar ciertas conductas.

El cuestionario cuenta con un número variable de preguntas para cada categoría. Es obligatorio responder a todas las preguntas, pudiendo usar un cuaderno de anotaciones y/o incidencias que detallen las conductas observadas durante estos primeros meses. Una vez completado el cuestionario se pasa a realizar la sumatoria que arrojará la cantidad de respuestas afirmativas y respuestas negativas.

Se procede a considerar que el o la estudiante podría tener un trastorno de neurodesarrollo si más del 50% de uno de los bloques o subbloques son afirmativas.

## 1.5. ÁMBITO DE APLICACIÓN

El screening test es un material elaborado para niñas y niños que cursan inicial de 3, 4 y 5 años.

## 1.6. MATERIAL

- Manual
- Ejemplar del cuestionario
- Material auxiliar: Anotaciones con las observaciones realizadas en la primera mitad del año.

## 2. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

### 2.1. INSTRUCCIONES GENERALES

Las normas siguientes se refieren a la aplicación individual. Este instrumento debe ser ejecutado por la docente de aula quien al menos ha pasado cuatro meses dirigiendo el grupo al que se pretende evaluar.

Antes de aplicar el Screening Test, la docente debe asegurarse que el estudiante no presente problemas sensoriales relacionados con la audición y visión.

Cada cuestionario puede resolverse en una sesión de 30 minutos, 25 de los cuales se emplean para la realización de la encuesta propiamente dicha.

Previamente se sugiere identificar a aquellos estudiantes que en el transcurso del año no hayan alcanzado un desempeño académico adecuado.

Se han de observar las condiciones de todo cuestionario: que haya silencio, que la docente tenga disponibilidad de tiempo para absolver las preguntas tranquilamente, etc.

Antes de iniciar, la o el docente debe tener en mente al estudiante en cuestión y de ser posible debe tener al lado un cuaderno con las observaciones que se han registrado del o la niña. Una vez identificada la presunción diagnóstica comuníquese con los padres de

familia para sugerir el diagnóstico respectivo.





## 2.2. INSTRUCCIONES ESPECÍFICAS

- a) Tenga a mano la prueba completa o seleccione la o las secciones que más se relacionen con las dificultades que ha observado en el estudiante.
- b) Tenga a mano las observaciones que ha podido realizar del estudiante a lo largo de la primera mitad del año.
- c) Coloque el nombre del estudiante de quien planea responder el cuestionario, consignando nombre completo, grado, etc.
- d) Complete el cuestionario respondiendo sí o no a cada una de las preguntas del lado izquierdo, marcando con un aspa en la columna correspondiente. Continúe así con cada una de las categorías del cuadernillo.
- e) Realice la sumatoria de cada categoría del cuestionario. Escriba en el recuadro correspondiente la presunción diagnóstica.
- f) Comuníquese con los padres del niño para comunicar sus observaciones y para sugerir iniciar el despistaje requerido y de ser el caso la intervención terapéutica necesaria.

## 3. NORMAS DE CORRECCION Y PUNTUACIÓN

Cada bloque posee un número diferente de indicadores. Solo debe considerar el número de respuestas afirmativas de cada bloque, así si el bloque contaba con 20 indicadores y 10 de ellos han sido identificados como afirmativos, se podría considerar que el screening en el bloque o sub-bloque identificado es positivo para ese estudiante. En tal sentido, contar con más del 50% de afirmaciones en un bloque indica la posibilidad de tener el TND propio del bloque identificado.

## 4. BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. M. y MORENO SANTANA, A. M.

2001 *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona: MASSON, S.A.

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. M., & MORENO SANTANA, A. M.

2003 *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. Barcelona: STM Editores.

AGUADO, G.

1999 *Trastorno específico del lenguaje*. Málaga: Ediciones Aljibe.

AGUADO, G.

2002 *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE, S. L.

ALVES BOSA, CLEONICE

2006 "Autismo: Intervenciones psicoeducativas". *Rev Bras Psiquiatr.* s/l: 28 (Supl 1), pp. S47-53. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf>

ALBORES-GALLO, L; HERNÁNDEZ-GUZMÁN, L; DÍAZ-PICHARDO, J. A; CORTES-HERNÁNDEZ, B.

2006 "Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión". *Salud Mental.* s/l: vol. 31, N° 1, enero-febrero, pp. 37-44. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v31n1/v31n1a6.pdf>

ARTIGAS-PALLARÉS, JOSEP; GUITART, MIRIAM; Y GABAU-VILA, ELISABETH

2013 "Bases genéticas de los trastornos del neurodesarrollo". *Rev Neurol.* s/l: 56 (Supl 1): S23-S34. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

<https://www.psyciencia.com/wp-content/uploads/2013/03/Bases-gen%C3%83%C2%A9ticas-de-los-trastornos-del-neurodesarrollo-1.pdf>

ARTIGAS-PALLARÉS, J.

2003 "Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad". *REVISTA DE NEUROLOGÍA.* s/l: 36 (Supl 1), pp. S68-S78. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

ARCO TIRADO, JOSÉ LUIS; FERNÁNDEZ MARTÍN, FRANCISCO D.; HINOJO LUCENA, FRANCISCO JAVIER

2004 "Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica" *Psicothema.* Oviedo, vol.16, núm, 3, pp. 408-414. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

<http://www.psycothema.com/pdf/3011.pdf>

BARKLEY, R.A.

2009 "Avances en el diagnóstico y la subclasificación del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: qué puede pasar en el futuro respecto al DSM-V". *REV NEUROL.* s/l: 48 (Supl 2), pp. S101-S106. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

<https://docplayer.es/4778697-Avances-en-el-diagnostico-y-la-subclasificacion-del-trastorno-por-deficit-de-atencion-hiperactividad-que-puede-pasar-en-el-futuro-respecto-al-dsm-v.html>

CARDO, E. Y SERVERA, M.

2008 “Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación”. *REVISTA DE NEUROLOGÍA*. s/l: 46(6), PP. 365-372. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

<https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/130.2-tdha.pdf>

CISNEROS ESTUPIÑÁN, MIREYA Y SILVA VILLENA, OMER

2010 “Aproximación a la neuropsicología y trastornos del lenguaje”. *Boletín de lingüística*. s/l: XXII, 34, pp. 133-138. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

<http://ve.scielo.org/pdf/bl/v22n34/art07.pdf>

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA

2011 *Informe. ¿Qué es una buena práctica en la educación de personas con autismo?* Consulta: 30 agosto de 2019.

<http://aetapi.org/download/una-buena-practica-la-educacion-personas-autismo/?wpdmdl=3778&refresh=5d718b4c002e91567722315>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION

2013 *Diagnostic And Statical Manual Of Mental Disorders (DSM-5)*

Arlington: s/e

ETCHEPAREBORDA, MAXIMO y DIAZ LUCERO, ANDRES

2009 “Aspectos controvertidos en el trastorno de déficit de atención”. *MEDICINA*. Buenos Aires, volumen 69, número 1/1, pp. 51-63. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

HERNÁNDEZ BANDERA, N; MAYORGA ALDAZ, E; NETO MULLO, B; PEDROZA, X; ROMÁN PROAÑO, Z.

2019 “Diagnóstico inicial para la prevención de la tartamudez en pre-escolares, escolares y adolescentes”. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Toluca, VI, número 3, pp. 1-13. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/files/200004689550f156050/19.05.08%20Diagn%C3%B3stico%20inicial%20para%20la%20prevenci%C3%B3n%20de%20la%20tartamudez%20en%20pre-escolares....pdf>

HINCAPIÉ, L., GIRALDO, M., CASTRO, R., LOPERA, F., PINEDA, D., & LOPERA, E.

2007 “Propiedades lingüísticas de los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje”. *Revista Latinoamericana de Psicología*. s/l: volumen 39, número 1, pp. 47-61. Consulta: 6 de setiembre de 2019.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n1/v39n1a04.pdf>

LOPEZ-VILLALOBOS, JA., LOPEZ-SANCHEZ, MV. Y ANDRES-DE LLANO, J.

2019 “Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Revisión del tratamiento psicológico”. *REIDOCREA*. s/l: volumen 8, artículo 9, pp, 95-105. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

<https://www.ugr.es/~reidocrea/8-9.pdf>

MARTOS-PÉREZ, J.

2006 “Autismo, neurodesarrollo y detección temprana”. *REV NEUROL*. s/l: 42 (Supl 2), pp. S99-S101. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

[https://www.astrade.es/admin/bibliografia/autismo\\_ndt.pdf](https://www.astrade.es/admin/bibliografia/autismo_ndt.pdf)

MEDINA ALVA, M.D.P.; CARO-KAHN, I; MUÑOZ HUERTA, P; LEYVA SÁNCHEZ, J; MORENO CALIXTO, J; VEGA SANCHEZ, SM

2015 “Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años”. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*. Lima, 32(3):565-573. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

<https://www.scielosp.org/pdf/rpmesp/2015.v32n3/565-573/es>

MIGUEL VILLA DE GREGORIO, M; RUIZ PÉREZ, L. M; BARRIOPEDRO MORO, M. I.

2019 “Análisis de las relaciones entre el Trastorno en el Desarrollo de la Coordinación (TDC/DCD) y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la edad escolar”. *Retos*. s/l: Número 36, pp. 625-632. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

[https://www.researchgate.net/publication/333681918\\_Analysis\\_of\\_the\\_relationships\\_between\\_Developmental\\_Coordination\\_Disorder\\_DCD\\_and\\_Attention\\_Deficit\\_and\\_Hyperactivity\\_Disorder\\_ADHD\\_in\\_school\\_age](https://www.researchgate.net/publication/333681918_Analysis_of_the_relationships_between_Developmental_Coordination_Disorder_DCD_and_Attention_Deficit_and_Hyperactivity_Disorder_ADHD_in_school_age)

MULAS, F; ROS-CERVERA, G; MILLÁ, M. G; ETCHEPAREBORDA, M. C; ABAD, L; TÉLLEZ DE MENESES, M.

2010 “Modelos de intervención en niños con autismo”. *Rev Neurol*, s/l: 50 (Supl 3), pp. S77-S84. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

<https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1839.1-bdS03S077.pdf>

NARBONA, J., & CHEVRIE-MULLER, C.

2000 *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: MASSON. S.A.

RAMASCO JORRÍN, ANA MARÍA

2014 *Análisis de los indicadores de riesgo de tartamudez infantil en la etapa de 2 a 5 años*. Tesis de Licenciatura. Valladolid: Universidad de Valladolid, Facultad de Medicina. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

<http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7207/TFG-M-L158.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

RODRÍGUEZ-BARRIONUEVO, A.C; RODRÍGUEZ-VIVES, M.A.

2002 “Diagnóstico clínico del autismo”. *REVISTA DE NEUROLOGÍA*. s/l: 34 (Supl 1), pp. S72-S77. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

[https://usal-psicopatoinfanto.webnode.com.ar/files/200000291-1b5061c4e5/Rodriguez\\_Diagnostico%20Clinico%20del%20Autista.pdf](https://usal-psicopatoinfanto.webnode.com.ar/files/200000291-1b5061c4e5/Rodriguez_Diagnostico%20Clinico%20del%20Autista.pdf)

SANTOS DE SOUZA, LÍVIA MARIA

2018 *Influência do prolongamento em final de palavra na percepção da fluência de fala*. Tesis de bachiller en fonoaudiología. Brasilia: Universidad de Brasilia, Faculdade de ceilândia. Consulta: 5 de setiembre de 2019.

[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/20723/1/2018\\_LiviaMariaSantosDeSouza\\_tc.c.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/20723/1/2018_LiviaMariaSantosDeSouza_tc.c.pdf)

VILLEGAS LIROLA, F.

2010 *Materiales de logopedia: Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas*. Madrid: Pirámide



## TRASTORNO DE NEURODESARROLLO

### SCREENING TEST

Apellidos: ..... Nombre: ..... Sexo: M - F

Edad: Años ..... Meses ..... Fecha de nacimiento: .....

Institución Educativa: .....

Grado: ..... Distrito: ..... Fecha de aplicación: .....

Lea cuidadosamente cada pregunta y responda en el recuadro que corresponda. Si la respuesta es afirmativa complete la columna que dice SÍ. Si la respuesta es negativa complete la columna que dice NO. No puede marcar dos recuadros a la vez en una sola respuesta. Si tiene dudas revise el cuaderno de anotaciones y/o incidencias del niño. Si lo requiere puede anotar las observaciones en el espacio correspondiente.

1.	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	MARCAR	
		SÍ	NO

1.1	Cuando usted brinda una indicación sobre una actividad que realizarán; el estudiante la mira y escucha pero parece no haber entendido qué es lo que tenía que hacer. A diferencia de sus compañeros, él necesita que le repita la indicación nuevamente y de manera personal.	SÍ	NO
1.2	Ante un concepto o tema nuevo el niño la observa, escucha la explicación, pero parece olvidarla muy rápidamente. A diferencia de sus compañeros él necesita que le explique el mismo concepto más de una vez y en diferentes ocasiones.	SÍ	NO
1.3	A diferencia de otros niños usted tiene que ayudar a este estudiante porque no puede realizar actividades de manera independiente, sean estas académicas, de aseo y/o de juego.	SÍ	NO
1.4	Es un niño que no emplea palabras nuevas presentando un repertorio menor a 1000 palabras expresadas. Vocabulario muy pobre para su edad	SÍ	NO
1.5	Suele contar la misma historia más de una vez porque le es más fácil repetir que organizar ideas y crear nuevas historias.	SÍ	NO
1.6	Su nivel conversacional es pobre, pues sus respuestas son puntuales, no empleando palabras preguntas como: ¿Dónde?, ¿adónde?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuándo?, etc. al crear preguntas.	SÍ	NO
1.7	No logra realizar actividades de cuidado e higiene que otros niños y niñas de su edad ya realizan. Por ejemplo: lavarse las manos, limpiarse luego de ir al baño, etc.	SÍ	NO

1.8	Ante cuentos o historias nuevas (no cuentos clásicos) no responde adecuadamente a preguntas referente al texto.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
1.9	Parece no aprender conceptos que otros niños de su edad ya manejan, por ejemplo: contar, nombrar colores, identificar números, relaciones espaciales, etc.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
1.10	Narrar historias y da explicaciones simples para su edad, no empleando variedad de verbos, tiempos verbales (pasado, presente, futuro), preposiciones (en), formas posesivas (mío, tuyo, de), pronombres personales (yo, tú, él, ella)	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
1.11	Presenta desarrollo motor inferior al de sus pares. No logrando alcanzar hitos como correr, saltar, saltar alternando pies, abotonar, pintar, punzar, etc. con la misma destreza y al mismo tiempo que sus compañeros de aula.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
1.12	Cuando se le solicita dibujar, él realiza líneas y garabatos que no tienen la intención de comunicar y/o representar algo.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
1.13	Evidencia rechazo a texturas y sonidos, que sus compañeros aceptan con naturalidad.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>

**OBSERVACIONES:**

<b>2.</b>	<b>TRASTORNO DE LA COMUNICACIÓN</b>	<b>MARCAR</b>	
		<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>2.1</b>	<b>TRASTORNO DE LA COMUNICACIÓN: PROBLEMAS DE LENGUAJE</b>		

2.1.1	Posee vocabulario pobre, inferior al esperado para su edad (no conoce nombre de animales, alimentos, prendas de vestir, útiles de escritorio, entre otros)	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.1.2	Crea oraciones que son expresadas de forma desordenada (Ejm: niño come no manzana), observándose esta misma dificultad al narrar historias y/o cuentos.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.1.3	Presenta una comunicación inferior a la de sus pares, pudiendo emplear palabras sueltas u oraciones muy simples para su edad.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.1.4	Ante cuentos o historias nuevas (no cuentos clásicos) no responde adecuadamente a preguntas referente al texto.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>

2.1.5	Es difícil entender lo que el niño intenta comunicar, tanto por lo desordenada de sus oraciones y/o porque no habla correctamente (habla infantil).	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.1.6	Narrar historias y da explicaciones simples para su edad, no empleando variedad de verbos, tiempos verbales (pasado, presente, futuro), preposiciones (en), formas posesivas (mío, tuyo, de), pronombres personales (yo, tú, él, ella)	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.1.7	Su nivel conversacional es pobre, pues sus respuestas son puntuales, no empleando palabras preguntas como: ¿Dónde?, ¿adónde?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuándo?, etc. al crear preguntas.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.1.8	Se le dificulta pronunciar palabras largas, pudiendo acortarlas, reemplazar una o más sílabas y/o omitir alguna de las sílabas que contiene la palabra (no incluya la pronunciación de la r vibrante como en "carro").	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.1.9	Entona canciones con ritmo pero las palabras pronunciadas son poco comprensibles.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>OBSERVACIONES</b>			

<b>2.2</b>	<b>TRASTORNO DE LA COMUNICACIÓN: TRASTORNOS DE LA FLUENCIA</b>
------------	--

2.2.1	Repite la primera sílaba de las palabras solo en ciertas ocasiones, especialmente cuando está ansioso o nervioso. Por ejemplo: so so so solo	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.2.2	Repite la misma palabra hasta en tres ocasiones consecutivas, especialmente cuando está ansioso o nervioso. Por ejemplo: miss, miss, miss mira.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.2.3	Realiza gestos como pestañar, cerrar los ojos, fruncir el ceño, entre otros cuando pronuncia ciertas palabras y en ciertas ocasiones, especialmente cuando está ansioso o nervioso.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.2.4	Repite palabras monosílabas en ciertas ocasiones, especialmente cuando está ansioso o nervioso. Ejm: la-la, yo-yo	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.2.5	Pronuncia palabras fragmentadas o bloqueos haciendo pausas en medio de las palabras o en medio de las oraciones, especialmente cuando está ansioso o nervioso. Ejm: Mi mamá (pausa) está (pausa) en mi casa.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.2.6	Repite el sonido inicial de las palabras en ciertas ocasiones, especialmente cuando está ansioso o nervioso. Ejm: s... s... silla	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.2.7	Repite parte de la palabra en ciertas ocasiones, especialmente cuando está ansioso o nervioso. Ejm: pelo... pelo... pelota	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.2.8	Realiza pausas al hablar, pudiendo ser estas audibles como las interjecciones humm o silenciosas. Estas se pueden presentar	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>

	en ciertas ocasiones, especialmente cuando está ansioso o nervioso.		
2.2.9	Emplea estrategias como realizar interjecciones, pausas largas o reemplazar la palabra inicial que considerada difícil por una más fácil de producir, a fin de evitar repetir el sonido, sílaba o palabra inicial.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.2.10	Evidencia tensión física, especialmente en el rostro al intentar producir palabras consideradas difíciles para él o ella. Esto surge en ciertas ocasiones y ante situaciones de ansiedad o nerviosismo.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
2.2.11	Si es consciente de su dificultad al hablar, intentará evadir situaciones que lo pongan en público como: exposiciones. No considerar actividades como canto o repeticiones grupales.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>OBSERVACIONES</b>			

<b>3.</b>	<b>TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA</b>	<b>MARCAR</b>	
		<b>SÍ</b>	<b>NO</b>

3.1	El niño no se comunica ni con palabras ni con gestos.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.2	Parece no escuchar. No responde cuando se le llama.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.3	Evita mantener contacto visual (mirar a los ojos) por un periodo de tiempo.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.4	Se mantiene aislado. Disfruta jugar solo. No busca amigos de su edad y no comparte juegos ni juguetes.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.5	Tiene preferencia por jugar con objetos, parece no necesitar de compañía para divertirse. No le interesa el juego social.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.6	Frecuentemente alinea bloque, carros o juguetes formando una fila o una columna.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.7	No conversa con sus compañeros. Se acerca a ellos pero no interactúa con ellos.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.8	Presenta episodios de llanto y/o gritos y/o "pataletas" aparentemente sin motivo aparente.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.9	Se torna agresivo cuando se cambia una rutina, se le quita un juguete o se culmina una actividad que le agrada.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.10	No tolera o tolera demasiado bien los ruidos fuertes.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>

3.11	Le desagradan o le agradan excesivamente ciertas texturas.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.12	Repite las mismas palabras y/o frases frecuentemente sean estas en español y/o inglés.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.13	Tiene vocabulario más desarrollado que un niños de edad (conoce vocabulario específico poco familiar para sus pares)	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.14	Realiza ciertas actividades de manera repetitiva. Por ejemplo: correr de un lado al otro, balancearse, caminar de puntillas, oler objetos, aleteo, ver girar o caer objetos, etc.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.15	Realiza el mismo movimiento en diversas situaciones. Ante episodios que podrían generarle ansiedad o estrés (situaciones que no tolera) se balancea para auto estimularse.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.16	Hiper o hipo sensibilidad olores, sonidos, temperatura y/o dolor.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.17	No señala para mostrar a otro(a) lo que le interesa.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.18	Se refiere a él mismo en tercera persona.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.19	No comparte situaciones de alegría, tristeza, enojo, etc. con sus compañeros. No comparte emociones.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.20	Presenta una entonación "particular" al hablar, diferente a sus compañeros de clase. No realiza inflexiones de voz variable según la situación sino que mantiene la entonación "particular" todo el tiempo.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.21	No realiza juegos imaginativos con otros. Ausencia de imaginación compartida.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
3.22	Realiza ciertas "rutinas" que incluyen probar, oler y/o tocar.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>OBSERVACIONES</b>			
<b>4.</b>	<b>TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN</b>	<b>MARCAR</b>	
		<b>SÍ</b>	<b>NO</b>

4.1	Se mueve constantemente sin razón aparente.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
4.2	A diferencia de sus compañeros, le cuesta permanecer sentado por periodos de tiempo prolongados.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
4.3	Cuando se le brinda una indicación parece no haberla escuchado requiriendo que se le repita la instrucción más de una vez.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
4.4	Le cuesta mantener contacto visual (mirar a los ojos) por un periodo de tiempo.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
4.5	Para que realice adecuadamente una actividad debe darle la instrucción de manera individual y repetirla cada cierto tiempo.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
4.6	Parece haber olvidado lo aprendido con anterioridad y requiere que le repitan los conceptos nuevamente.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>



4.7	Fija su atención en objetos no relevantes	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
4.8	No sigue indicaciones o las sigue por partes, no logrando completar la tarea sin supervisión permanente.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
4.9	No completa tareas, especialmente las que tienen que ver con lápiz y papel o tiende a hacerlas demasiado rápido sin respetar las indicaciones propuestas.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
4.10	Se muestra desordenado. Deja colores regados en la mesa. No guarda sus cosas correctamente.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
4.11	Ante una tarea parece no pensar en el orden de acciones que debe seguir para cumplir con la tarea. Presenta problemas para organizarse.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
4.12	Usualmente pierde materiales y objetos por no organizarlos y guardarlos correctamente. Dice no recordar dónde los dejó.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
4.13	Requiere recordarle las rutinas de trabajo pues tiende a olvidar actividades.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
4.14	Realiza sonidos con manos y/o pies, evidenciando con ello su intranquilidad.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
4.15	Salta o/y corre en situaciones no apropiadas	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
4.16	Habla excesivamente. En una conversación presenta dificultad para esperar su turno.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>

