

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Título

Estudio de caso

Implementación del Registro de estudiantes con discapacidad para la inclusión educativa en la Región Lima, en el periodo 2016 a 2019

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN GERENCIA SOCIAL CON MENCIÓN EN GERENCIA DE PROGRAMAS Y PROYECTOS DE DESARROLLO

AUTORES

Ayala Rojas, Daniela Nataly

García Ramírez, Walter Eduardo

ASESORA

Patricia Rosa Fernández Castillo

Abril, 2020

RESUMEN

El registro de estudiantes con discapacidad (R-NEE) recoge información de estos estudiantes para que participen de las evaluaciones de logros de aprendizaje del Ministerio de Educación. Su implementación contempla componentes físicos y virtuales, así como la participación de diversos actores de la comunidad educativa. Mediante este tipo de registro se hace relevante la identificación de esta población, no solo con fines estadísticos sino como el sustento de políticas que promuevan su participación y desarrollo integral; desde la gerencia social, se busca comprender el contexto en el que se desarrolla el R-NEE para conocer la eficacia del proceso, identificar el rol que asumen sus actores, conocer la percepción y la reflexión de la comunidad educativa sobre discapacidad e identificar las acciones clave para mejorar su gestión e implementación. Nuestra investigación es un estudio de caso cualitativo que analiza cuáles son los factores que favorecen o limitan el uso y el beneficio de la información consignada en el R-NEE durante el proceso de su implementación en el contexto de las evaluaciones de logros de aprendizaje en la Región Lima, en el periodo de junio a setiembre de 2019. Para ello empleamos la revisión documental y las entrevistas semiestructuradas, así como un grupo focal en una muestra significativa de actores involucrados: especialistas de las UGEL, directores y docentes de instituciones educativas, padres de familia de estudiantes con discapacidad, integrantes del SAANEE y monitores Minedu. El análisis se basa en el *modelo pedagógico* de la educación inclusiva que busca el acceso a una educación de calidad en función a la atención de la diversidad de las necesidades y las condiciones de aprendizaje que requiere una respuesta educativa para que el estudiante afronte las limitaciones personales y las de su contexto que, según el *paradigma ecológico* de la evaluación, influyen en la construcción de conocimientos y en la medición de estos. Los principales resultados evidencian que es imprescindible la participación de la familia y del docente del estudiante con discapacidad; es importante el conocimiento que tienen los actores involucrados sobre discapacidad, así como del proceso del registro y el manejo de las TICs.

Palabras clave: registro de estudiantes con discapacidad, discapacidad, evaluación de logros de aprendizaje, educación inclusiva.

ABSTRACT

The Register of Students with Disabilities (R-NEE) collects information from these students to participate in the Ministry of Education's learning achievement assessments. Its implementation includes physical and virtual components, as well as the participation of various actors in the educational community. Through this type of registry, the identification of this population becomes relevant, not only for statistical purposes but as the basis of policies that promote their participation and integral development; from social management, the aim is to understand the context in which the R-NEE is developed to know the effectiveness of the process, identify the role that its actors assume, know the perception and reflection of the educational community on disability and identify key actions to improve its management and implementation. Our research is a qualitative case study that analyses what factors favor or limit the use and benefit of the information recorded in the R-NEE during the process of its implementation in the framework of the assessments of learning achievements in the Lima Region, in the period from June to September 2019. For this purpose, we use the documentary review and semi-structured interviews, as well as a focus group on a significant sample of actors involved: UGEL specialists, directors and teachers of educational institutions, parents of students with disabilities, SAANEE members and Minedu monitors. The analysis is based on the pedagogical model of inclusive education that seeks access to quality education based on the attention to the diversity of needs and learning conditions that an educational response requires for the student to face personal limitations and those of their context that, according to the ecological paradigm of evaluation, influence the construction of knowledge and its measurement. The main results show that the participation of the family and the teacher of the student with disabilities is essential; the knowledge that actors involved have about disability is important, as well as the process of registration and management of ICT.

Key words: register of students with disabilities, disabilities, evaluation of learning achievements, inclusive education

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y familias que sortean cada día las barreras educativas y sociales. También a los directores y docentes por la labor que realizan diariamente para garantizar el derecho a una educación de calidad de cada uno de sus estudiantes, trabajo complicado y poco reconocido.

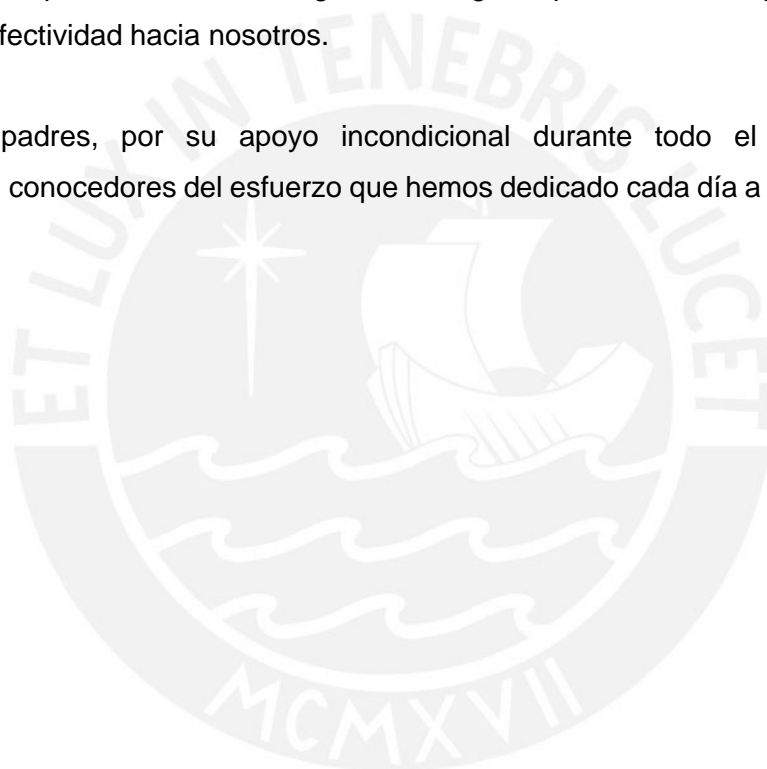


AGRADECIMIENTO

La realización de esta investigación ha sido posible gracias a la experiencia, el conocimiento y las palabras de las personas que han participado en ella y que compartieron sus opiniones y cuestionamientos sobre la educación inclusiva. Gracias a los profesionales que han colaborado con nosotros y a cada persona con la que nos encontramos en este camino de la gerencia social, la educación y la inclusión social.

A Patricia Fernández, profesora que nos asesoró durante la realización de esta tesis, deseamos expresar toda nuestra gratitud por el apoyo y la orientación entregados en las distintas etapas de esta investigación, al igual que valorar su preocupación constante y afectividad hacia nosotros.

A nuestros padres, por su apoyo incondicional durante todo el proceso de investigación, conocedores del esfuerzo que hemos dedicado cada día a terminar esta investigación.



CONTENIDO

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTO	4
CONTENIDO	5
LISTA DE TABLAS	6
LISTA DE FIGURAS	6
SIGLAS	8
I. INTRODUCCIÓN	9
1.1. Planteamiento del problema	10
1.2. Justificación	14
1.3. Objetivos	15
II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	17
2.1. Diagnóstico situacional	17
2.2. Descripción de la política social	27
2.3. Marco teórico	40
III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	51
3.1. Diseño	51
3.2. Variables	52
3.3. Metodología	54
IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	59
4.1. Elementos que influyen en el proceso de recojo de la información en el R-NEE para que los estudiantes con discapacidad sean incluidos en las evaluaciones de logros de aprendizaje.	62
4.2. Influencia del conocimiento sobre discapacidad que tienen los actores involucrados en el proceso de R-NEE.	92
4.3. Valoración que tienen los actores involucrados sobre el proceso del R-NEE, el recojo de información para el registro y su funcionalidad en el marco de las evaluaciones de logros de aprendizaje.	107

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	129
5.1. Conclusiones	129
5.2. Recomendaciones	135
VI. PROPUESTA DE MEJORA	137
Referencias	139
Anexos	148

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Descripción de la población de estudio	52
Tabla 2 Descripción operacional de las variables	52
Tabla 3 Criterios de selección de la población	55
Tabla 4 Provincias a las que pertenecen los participantes	55
Tabla 5 Información sobre el R-NEE en instituciones educativas (IE)	59
Tabla 6 Información sobre el R-NEE de los estudiantes con discapacidad registrados	60
Tabla 7 Tipos de discapacidad que requieren sustento	111
Tabla 8 Porcentaje de la población de seis a más años que accede a internet, según ámbito geográfico, área de residencia y región natural	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Personas con discapacidad, según el sexo	20
Figura 2 Personas con discapacidad, según grupo de edad	20
Figura 3 Personas con discapacidad, según tipo de limitación permanente.....	21
Figura 4 Personas con discapacidad, según departamento (porcentaje).....	22
Figura 5 Personas con discapacidad, según área de residencia.....	23
Figura 6 Personas con discapacidad de 3 y más años de edad, según nivel educativo	23
Figura 7 Personas con discapacidad de 6 a 17 años de edad que asisten a algún centro educativo por área de residencia, en la Región Lima	24
Figura 8 Personas con discapacidad con tenencia de Documento Nacional de Identidad (DNI)	25
Figura 9 Personas con discapacidad que cuentan con certificado de discapacidad, según área de residencia	25

Figura 10 Personas con discapacidad que cuentan con certificado de discapacidad, según edad y sexo.....	26
Figura 11 Personas con discapacidad registradas en el Conadis, según área de residencia	26
Figura 12 Tipos de discapacidad atendidos en 2015 y 2016 en las evaluaciones de logros de aprendizaje	29
Figura 13 Tipos de discapacidad atendidos en el R-NEE entre los años 2017 y 2019 en las evaluaciones de logros de aprendizaje	30
Figura 14 Modelo del funcionamiento y la discapacidad que sirve de fundamento a la CIF	35
Figura 15 Evolución de la normativa en el tiempo sobre la persona con discapacidad	37
Figura 16 Población en edad escolar con algún tipo de discapacidad de la Región Lima	59
Figura 17 Actores involucrados en el proceso de registro del R-NEE	61
Figura 18 Etapas del proceso de registro del R-NEE	62
Figura 19 Equipo responsable del llenado de la ficha de registro del estudiante con discapacidad.....	66
Figura 20 Flujograma para completar la Ficha de registro – R-NEE 2019	80
Figura 21 Ejemplo de flujograma para la tramitación del certificado de discapacidad	82
Figura 22 Actores involucrados principales de la comunidad educativa	93
Figura 23 Metodología de intervención del SAANEE.....	99
Figura 24 Actores de soporte involucrados en el proceso del R-NEE	100
Figura 25 Transmisión para directores sobre el R-NEE y las evaluaciones de logros de aprendizaje	109
Figura 26 Plataforma virtual del R-NEE – página de inicio del usuario director.....	112
Figura 27 Plataforma virtual del R-NEE – página de registro del estudiante con discapacidad.....	113
Figura 28 Total de estudiantes registrados en el R-NEE y con información validada de su discapacidad	117
Figura 29 Subprocesos para determinar las acomodaciones de los estudiantes registrados en el R-NEE	125

SIGLAS

CDPD:	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CEPAL:	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIF:	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
CNE:	Consejo Nacional de Educación
CONADIS:	Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad
DNI:	Documento Nacional de Identidad
DRE:	Dirección Regional de Educación
DUE:	Diseño Universal de Evaluación
EBE:	Educación Básica Especial
EBR:	Educación Básica Regular
ECE:	Evaluación Censal de Estudiantes
ENEDIS:	Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad
GRE:	Gerencia Regional de Educación
IGED:	Instancias de Gestión Educativa Descentralizada
INEI:	Instituto Nacional de Estadística e Informática
INR:	Instituto Nacional de Rehabilitación
IPRESS:	Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud
MIMP:	Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables
MINEDU:	Ministerio de Educación
OMS:	Organización Mundial de la Salud
RENIEC:	Registro Nacional de Identificación y Estado Civil
R-NEE:	Registro de estudiantes con discapacidad
SAANEE:	Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales
SIAGIE:	Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa
SINAPEDIS:	Sistema Nacional para la integración de la persona con discapacidad
SIREG:	Sistema de Registro
SIRIED:	Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad
TIC:	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UGEL:	Unidad de Gestión Educativa Local
UIS:	Instituto de Estadística de la UNESCO
UMC:	Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
DV:	Discapacidad visual
DM:	Discapacidad motora
DI:	Discapacidad intelectual
DA:	Discapacidad auditiva
SC:	Sordoceguera
TEA:	Trastorno del espectro autista

I. INTRODUCCIÓN

El artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad estipula que los Estados Parte asegurarán que “las personas con discapacidad puedan acceder a una enseñanza primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás y en las comunidades en que vivan” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2010, párr. 19).

El Perú firmó la Convención y su Protocolo el 30 de marzo del 2007 y la ratificó el 30 de enero del 2008, ambos documentos entraron en vigor el 3 de mayo del 2008. Y, entre otras cosas, los países que ratifiquen están obligados a garantizar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el sistema general de educación y darles el apoyo que se requiera (Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad [CONADIS], 2017).

En nuestro país, un total de 92 378 escolares con algún tipo de discapacidad son atendidos por los servicios de educación básica alternativa, regular, especial y técnico-productiva que ofrece el Ministerio de Educación (Minedu). Sin embargo, las personas con discapacidad tienen más probabilidad de no asistir a la escuela o abandonarla antes de terminar la educación primaria o secundaria (Instituto de Estadística de la UNESCO [UIS], 2017, 2018).

Por ello, a partir del 2015, se realizan esfuerzos para promover la participación progresiva de los estudiantes con discapacidad en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) y que los funcionarios del sector educativo puedan tomar decisiones informadas a fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

El R-NEE¹, hoy conocido como Registro de estudiantes con discapacidad, nace en el 2017 como una medida desde la política de educación inclusiva que busca la participación de los estudiantes con discapacidad en las evaluaciones de logros de aprendizaje.

¹ El Registro de Necesidades Educativas Especiales (R-NEE) posteriormente fue nombrado Registro de estudiantes con discapacidad, pero mantuvo las siglas.

La presente investigación se desarrolla en seis capítulos. En el primero se presenta el planteamiento del problema, la justificación del tema que se investiga y los objetivos. En el segundo capítulo se describe los siguientes aspectos: diagnóstico situacional, descripción de la política social y marco teórico. En el tercer capítulo se desarrolla el diseño de la investigación, que incluye el tipo de investigación, las variables y la metodología. En el cuarto capítulo se analiza los resultados obtenidos de las entrevistas, el grupo focal y la revisión documental sobre el tema que se investiga. En el quinto capítulo se presenta las conclusiones y las recomendaciones. En el sexto capítulo se hace mención de la propuesta de mejora en relación con los resultados de la investigación. Finalmente se presenta las referencias utilizadas para la investigación, al igual que los anexos de la misma.

1.1. Planteamiento del problema

Las personas con discapacidad son mayormente excluidas y discriminadas; asimismo, se les niega oportunidades y encuentran a diario barreras no solo físicas sino sociales. Ante ello se elaboró un tratado internacional que entró en vigor el 3 de mayo del 2008; se trata de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que establece las obligaciones de los Estados Parte, entre ellos el Perú.

Si bien es necesario implementar medidas legislativas y administrativas para el cumplimiento de las normas planteadas en este tratado, es primordial identificar primero a las personas con discapacidad.

En el mundo se percibe una diferencia en el resultado de la obtención de datos sobre las personas con discapacidad que responden a causas como la voluntad política, la falta de presupuesto, personal no calificado o dificultades conceptuales. Sobre este último punto, según el Informe Estadístico Multisectorial de la Dirección de Investigación y Registro del Conadis, de los 34 países de Latinoamérica y el Caribe que han recolectado datos sobre la discapacidad hasta el 2018, aproximadamente la mitad de ellos disponía de una definición de la discapacidad al realizar encuestas y/o censos, mientras que la otra mitad no contaba con una definición operativa (Conadis, 2019).

Desde el Censo de 1981, los resultados obtenidos sobre la prevalencia de la discapacidad variaron debido a la conceptualización de la “discapacidad”, como fue el caso de la Encuesta Nacional Especializada (Enedis) realizada por el Instituto Nacional

de Estadística e Informática (INEI) en el 2012. Esta adoptó el concepto de la CDPD del 2006 (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2014).

En este documento los resultados indicaban que el grupo de edad en mayor proporción es representado por las personas mayores de 65 años, luego seguían los de 15 a 64 años y después los menores de 15 años de edad. Asimismo, según el Informe mundial sobre la discapacidad (Organización Mundial de la Salud [OMS] y Banco Mundial, 2011a), las personas con discapacidad tienen más probabilidades de estar desempleadas y ganar menos cuando trabajan, situación que se agrava si no tienen una carrera profesional o, como en el caso de Perú, solo llegaban al 5,3%. Entonces, el nivel educativo de esta población se convierte en un punto clave para analizar dado que, según la Enedis, el porcentaje de personas con discapacidad que llegaban a tener una instrucción superior era muy reducido debido a que la mayoría solo culmina la primaria (INEI, 2014).

Además, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2009) estimó que más del 90% de los niños y niñas con discapacidad de los países en desarrollo no asistía a la escuela y, en una de sus recientes investigaciones, se afirma además que la brecha aún no se ha reducido y se confirma que las personas con discapacidad tienen una menor probabilidad de asistir a la escuela.

Sin embargo, no solo se trata de analizar el aspecto de la instrucción, sino que también es necesario abordar temas como el de la implementación de los centros de estudios como son: la infraestructura, el personal calificado y los materiales pedagógicos adecuados que son el resultado de las medidas legislativas y administrativas referidas.

Si bien el Perú firmó y ratificó la Convención y su Protocolo, en nuestro país se han dado avances legales en relación con la inclusión de personas con discapacidad como la Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley 29973, 2012) que establece la protección y atención de estas personas para que logren su desarrollo e integración social, económica y cultural. Además, se han establecido compromisos como los del Acuerdo Nacional (2014, 2016) o el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (RM 119-2016-MIMP, 2016) para “garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad para todos y todas, y a la incorporación de las personas con discapacidad”. En cuanto a educación se refiere, se emitió la Ley General de Educación (Ley 28044, 2003), la cual señala

que “el enfoque inclusivo debe darse en todas las modalidades y niveles de educación”, promoviendo la integración de estos estudiantes y evitando la segregación de estas minorías.

Si bien es cierto que existe el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad, a cargo del CONADIS, cuya función es la de compilar, procesar y organizar la información referida a la persona con discapacidad, el 75.3% de los estudiantes que padecen algún tipo de discapacidad no se encuentra registrado (CONADIS, 2019). Este dato también se recoge en el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa – SIAGIE (RM 609-2018-MINEDU, 2018), que es el aplicativo informático del Minedu para la gestión de los procesos de matrícula y evaluación de estudiantes; sin embargo, solo se trata de información declarativa que no necesariamente se corresponde con el diagnóstico de un certificado de discapacidad que presentan los estudiantes.

No obstante, a pesar de la implementación de políticas educativas referentes a la inclusión y a la información estadística con la que se cuenta sobre la población estudiantil con discapacidad, sobre sus características específicas de manera global o incluso las ayudas, técnicas o apoyos para superar sus limitaciones, esto es insuficiente en cuanto a los logros en los aprendizajes de estos niños, niñas y adolescentes.

En este proceso inclusivo de los estudiantes con discapacidad que busca conocer sus particularidades y atender sus necesidades dentro del aula, donde no solo aprenden, sino que se forman como ciudadanos independientes y seguros, el Minedu ejecutó en el 2015 una prueba piloto para la adaptación de los instrumentos que permitieran atender a los estudiantes con discapacidad en el marco de las evaluaciones de logros de aprendizaje. Los resultados de esta primera experiencia mostraron que la información reportada en el SIAGIE no fue de ayuda para el desarrollo de las acomodaciones de las pruebas que se propusieron, dado que no se ajustaban a la discapacidad del estudiante ni a la gravedad de la misma (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [UMC], 2017a, p. 2).

Para el 2016, se implementó el Sistema de Registro (SIREG) para el reporte de datos específicos sobre los estudiantes con discapacidad. Los especialistas de Educación Básica Especial - EBE de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) debían identificar qué tipo específico de acomodación requerían estos estudiantes y registrar

la información en la plataforma virtual. Este proceso fue desordenado, lo que generó una recopilación incompleta de datos y que se tomen en cuenta documentos no válidos (Minedu, 2016a; Pinto de la Sota y León, 2017).

En el 2017, ante estas dificultades, se implementó una plataforma virtual denominada Registro de estudiantes con discapacidad², como una alternativa más completa y que buscaba la participación de diferentes actores como el director, el docente del aula, el padre de familia y otros especialistas (RM 350-2017-MINEDU, 2017). Sin embargo, surgieron otros tipos de dificultades que no permitieron que se cuente con información certera del tipo y subtipo de discapacidad que presenta cada estudiante, como, por ejemplo, la demora del trámite administrativo para la certificación de la discapacidad, que en muchos casos se complica aún más por la lejanía de algunos centros poblados hacia los centros de salud que cuenten con especialistas autorizados y, en su defecto, deben recurrir a otros documentos sustentatorios. Es por ello que el diagnóstico de la discapacidad de esta población se basa, en gran parte, en otros documentos de sustento (informes pedagógicos, psicológicos o clínicos) que no son especializados.

Frente a lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué factores favorecen o limitan el uso y beneficio de la información consignada en el Registro de estudiantes con discapacidad (R-NEE) durante el proceso de su implementación en el marco de las evaluaciones de logros de aprendizaje, en la Región Lima, durante los años 2016-2019?

Para ello, hemos planteado las siguientes preguntas secundarias: ¿Qué elementos influyen en el proceso de recojo de la información en el R-NEE para que los estudiantes con discapacidad sean incluidos en las evaluaciones de logros de aprendizaje?, ¿Cómo influye en el proceso del R-NEE el conocimiento que tienen los actores involucrados sobre discapacidad? y ¿Cuál es la valoración que tienen los actores involucrados sobre el proceso del R-NEE, el recojo de información para el registro y su funcionalidad en el marco de las evaluaciones de logros de aprendizaje?

La importancia de llevar a cabo esta investigación es su contribución a la mejora de la política de educación inclusiva y a la construcción de conocimiento sobre la atención a esta población. Centrándonos más en la parte técnica, examinar esta herramienta y

² El Registro de estudiantes con discapacidad es una plataforma virtual que complementa la información que se reporta en el sistema educativo.

los factores que influyen en su proceso nos permitirá identificar nuevas estrategias para su implementación, reconsiderar esfuerzos sobre aspectos de coordinación y articulación con actores clave, entre otros puntos que ayuden a fortalecer esta iniciativa.

1.2. Justificación

Teniendo en cuenta las reflexiones finales del informe del Seminario-Taller “Los censos de 2010 y la salud”, capítulo IX, llevado a cabo por la CEPAL en el 2009, se hace relevante una adecuada identificación de las personas con discapacidad, según el tipo y el grado de severidad, no solo como un asunto estadístico sino como base para el desarrollo y la ejecución de políticas a favor de esta población, a fin de promover su participación y su desarrollo integral. Además de generar acciones articuladas a través de la información compartida por las organizaciones privadas y los diferentes niveles de las entidades del Estado (CEPAL, 2010).

Desde el sector educación, específicamente en las primeras evaluaciones estandarizadas, se ha tenido experiencias respecto a la atención de los estudiantes con discapacidad que no habían considerado criterios diferenciados o adaptados a las necesidades y características propias de estos estudiantes, lo que evidenció la inequidad en cuanto a los procedimientos y resultados de las evaluaciones.

En este contexto, el Minedu implementó el registro de los estudiantes con discapacidad, con el propósito de atender las necesidades de este grupo poblacional mediante el recojo de información a través de esta plataforma y de esta manera puedan participar de las evaluaciones de logros de aprendizaje usando pruebas con acomodaciones de acuerdo con su tipo de discapacidad y promover así la calidad e inclusión educativa. Es importante la información de este registro para las evaluaciones, así como para la toma de decisiones a nivel político desde el Minedu que se consideren convenientes.

En la presente investigación se examinará el proceso de implementación del R-NEE, que es complementario a la política de educación inclusiva para la reducción de brechas que afrontan las personas con discapacidad. También se analizará el involucramiento de los diversos actores durante el proceso de registro, la articulación de acciones concretas, los compromisos asumidos de acuerdo con el rol que corresponda y los vínculos que se generan en dicho proceso.

Esta investigación responde al reto de desarrollo que tiene la gerencia social en relación con la justicia y los derechos humanos, el cual está basado en los objetivos de desarrollo sostenible. El análisis del problema está basado en el enfoque de derechos y busca comprender el contexto social en el que se desarrolla el proceso del R-NEE. El aporte a la gerencia social pone en evidencia la importancia de contar con un registro de personas con discapacidad que contenga información cuantitativa y cualitativa de esta condición y sea de utilidad para procesos de planificación en los diferentes niveles de gobierno. Además, el resultado de esta investigación permitirá también conocer la eficacia del proceso de registro de los estudiantes con discapacidad para su participación en las evaluaciones estandarizadas, con la finalidad de medir el progreso de sus aprendizajes (Defensoría del Pueblo, 2011, p. 159); identificar el rol que asumen los actores involucrados tanto del sector público (gobierno regional y local, Ugel, instituciones educativas) como de la sociedad civil (padres de familia) referente a fines comunes; y conocer la percepción y la reflexión de la comunidad educativa en cuanto a la participación de estos estudiantes en garantía de su derecho a una educación de calidad.

Con este análisis se pretende también identificar las acciones clave para una mejor gestión e implementación del R-NEE y así obtener información más específica y de calidad de los estudiantes con discapacidad en la Región Lima. Esta mejora implica tener en cuenta aspectos formativos para los actores involucrados sobre lo que es discapacidad, sobre las necesidades de estos estudiantes en el aula y sobre los efectos que este proceso tendrá para su vida escolar. Además, involucra el fortalecimiento y/o desarrollo de capacidades de dichos actores, promoviendo de esa manera que asuman responsabilidades sobre el bienestar de los estudiantes con discapacidad. Esto ayudará a que estos estudiantes puedan participar en igualdad de condiciones dentro del aula de clases durante las evaluaciones estandarizadas.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Identificar y examinar los factores que favorecen o limitan el uso y beneficio de la información consignada en el Registro de estudiantes con discapacidad (R-NEE) durante el proceso de su implementación en el marco de las evaluaciones de logros de aprendizaje en la Región Lima durante los años 2016-2019.

1.3.2. Objetivos específicos

- ❑ Identificar los elementos que influyen en el proceso de recojo de la información en el R-NEE para que los estudiantes con discapacidad sean incluidos en las evaluaciones de logros de aprendizaje.
- ❑ Identificar cómo influye en el proceso del R-NEE el conocimiento sobre discapacidad que tienen los actores involucrados.
- ❑ Conocer la valoración que tienen los actores involucrados sobre el proceso del R-NEE, el recojo de información para el registro y su funcionalidad en el marco de las evaluaciones de logros de aprendizaje.



II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. Diagnóstico situacional

En el documento emitido por el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) del Ministerio de Salud, titulado “Análisis de la situación de discapacidad en el Perú 2007”, se presentan algunos modelos que influyeron en el abordaje de la discapacidad: por ejemplo, el demonológico (Edad Media), en el que se entendía que estas personas estaban malditas o fueron castigadas por Dios, y el organicista (1400-1500), que atribuía causas orgánicas a esta condición en la que la persona era un ser pasivo e incapaz. Asimismo, aparecen el modelo socioambiental (1913-1918), que buscaba la reincorporación de estas personas a su medio, y los modelos rehabilitador e integrador (a partir de la Segunda Guerra Mundial), que se apoyan en el desarrollo de la medicina y la tecnología para hacer más eficientes los métodos de rehabilitación pero no logran que el individuo se integre a su entorno. Por último, se propone el modelo de la autonomía personal (1970-1990), que enfatiza la solidaridad y el respeto por estas personas, así como la igualdad de oportunidades (INR, 2008).

Desde ese punto, la comunidad científica acordó el término “personas con discapacidad” para referirse a aquellos individuos que poseen una condición diferente a los estándares comunes. A partir de esto se forma el modelo médico, que entiende la discapacidad como un fenómeno que es producto de la enfermedad (deficiencia) que restringe la capacidad de la persona (discapacidad) y la pone en desventaja (minusvalía); todo ello, con base en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) centrado en las consecuencias y las repercusiones de la enfermedad.

Luego de un análisis desde el enfoque social, se identificaron factores contextuales vinculados con las condiciones del entorno social y la relación individuo-sociedad, lo que motivó la nueva propuesta de la OMS, después de su reunión en Ginebra de 1998, para la elaboración de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) que permite identificar la funcionalidad y la capacidad de las personas con discapacidad.

En América Latina se han adecuado las legislaciones a estos estándares internacionales referentes a las personas con discapacidad, puesto que la nominación

legal del término discapacidad determina la orientación de la política que se adopte a nivel de Estado, según lo referido por Diez-Canseco (2009) en “Situación de la discapacidad en la región andina (legislación y políticas de Estado)”.

Es así que, en el Perú, la Ley N° 23285: Ley de trabajo para personas con limitaciones físicas, sensoriales e intelectuales establecía una bonificación para aquellas empresas que dieran ocupación a estas personas y, en cuanto a las personas con discapacidad, el goce de todos los beneficios por ley (Ley 23285, 1981).

En 1985 se publicó la Ley N° 24067: Ley de promoción, prevención, rehabilitación y prestación de servicios al impedido, a fin de lograr su integración social (Ley 24067, 1985). Con esta ley se buscaba la regulación del sistema de prestaciones de salud y servicios de educación, trabajo y promoción social; el órgano rector era el Consejo Nacional para la Integración del Impedido. Además, con los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980 como insumo, se dispuso la creación de la Oficina del Registro Nacional del Impedido como parte del Instituto Nacional de Estadística (INE).

La Ley N° 27050: Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley 27050, 1998) buscaba establecer un régimen legal para el desarrollo e integración social, económica y cultural de estas personas, y hacía referencia a sus derechos y los roles del Estado y la familia para con ellas. Como parte de las disposiciones estaba la creación del Conadis, cuya función, entre otras, fue dirigir el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad en coordinación con el INEI y el Registro Nacional de Identificación y Estado Civil (Reniec).

Según la Resolución de Presidencia N° 052-2016-CONADIS/PRE³, en la que se desarrolla el Reglamento del Registro Nacional de la Persona con Discapacidad, se define a la persona con discapacidad como:

aquella persona que tiene una o más deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente que, al interactuar con diversas barreras actitudinales y del entorno, no ejerza o pueda verse impedida en el ejercicio de sus derechos y su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás. (RP 52-2016-CONADIS/PRE, 2016).

³ Reglamento del registro nacional de la persona con discapacidad a cargo del consejo nacional para la integración de la persona con discapacidad - CONADIS

Si bien parte de la definición hace énfasis en el aspecto social y de derechos de esta realidad, la función que se especifica en su reglamento lo limita a ser solo un sistema de información con procesos ordenados que pueden limitar el sustento a las políticas de Estado relacionadas con la inclusión social de las personas con discapacidad.

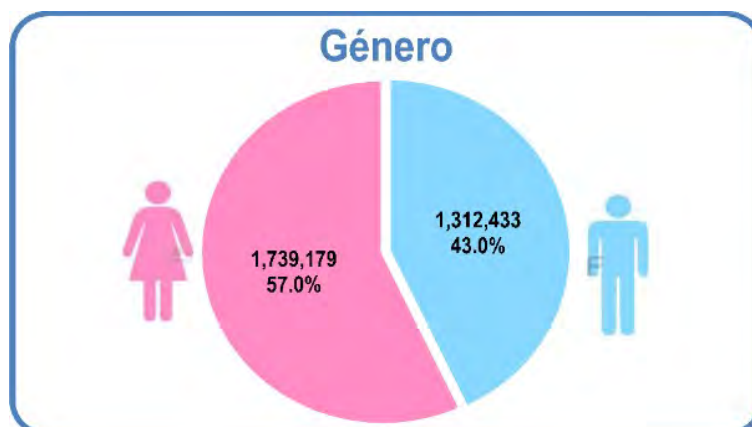
En el 2012 se adoptó la Ley N° 29973: Ley General de la Persona con Discapacidad, que buscaba promover el desarrollo y la inclusión plena y efectiva en la vida política, económica, social, cultural y tecnológica de las personas con discapacidad. Asimismo, se establece que las Oficinas Regionales de Atención a las Personas con Discapacidad (Oredis) y las Oficinas Municipales de Atención a las Personas con Discapacidad (Omaped) administren el registro correspondiente a su jurisdicción, considerando los lineamientos emitidos por el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad (Ley 29973, 2012).

Ese mismo año se realizó la Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad, que estimaba que en el Perú existía 1 millón 575 mil 402 personas (5,2% de la población nacional) que tenían algún tipo de discapacidad, mientras que en el Informe sobre el Perfil Sociodemográfico del Perú del 2017 se indicaba que esta población se había incrementado en el país y había alcanzado los 3 millones 051 mil 612 personas, lo que llegaba a representar el 10,4% del total de la población (INEI, 2014, p. 42, 2018, p. 177).

La información estadística reportada en la Enedis nos permite tener un panorama y un acercamiento sobre las personas con discapacidad en nuestro país y de esta manera comprender la situación actual referente a aspectos demográficos, de desarrollo, salud y educación. A continuación, analizamos algunos puntos importantes a tener en cuenta:

Figura 1

Personas con discapacidad, según el sexo



Nota. Tomado de *Censos Nacionales de Población y Vivienda, 2017*, INEI.

La población femenina es la que representa el mayor porcentaje de personas con discapacidad y, dado que en nuestra sociedad está latente la discriminación basada en el género, la brecha de las niñas y las mujeres en esta condición que acceden a una educación en igualdad de condiciones se incrementa, lo que acentúa la falta de oportunidades para acceder al mercado laboral e impide el ejercicio pleno de sus derechos.

Figura 2

Personas con discapacidad, según grupo de edad



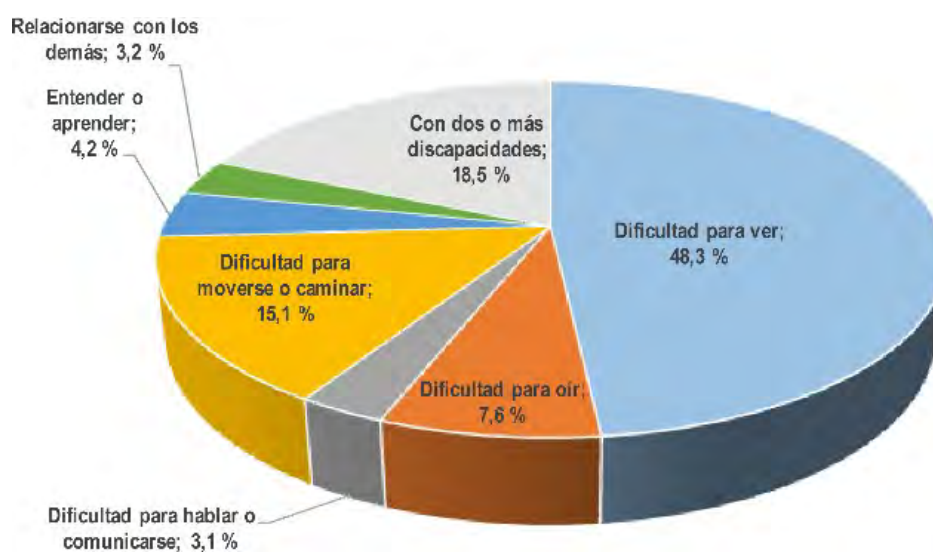
Nota. Tomado de *Censos Nacionales de Población y Vivienda, 2017*, INEI.

Según la Unesco (2009, como se citó en Cepal, 2010, p. 209), el 90% de los niños con discapacidad no asiste a la escuela y, en la figura anterior, visualizamos que la población con discapacidad en edad escolar se acerca al 24,8%, solo considerando

los grupos de 0 a 29 años de edad. Es por ello que resulta importante atender sus necesidades a través de la identificación de ciertas características, de manera que estos niños, niñas y adolescentes que empiezan la escuela puedan terminarla y se combata así el ciclo de la pobreza y se contribuya a reducir las desigualdades y a lograr la igualdad de género, referida en el punto anterior.

Figura 3

Personas con discapacidad, según tipo de limitación permanente

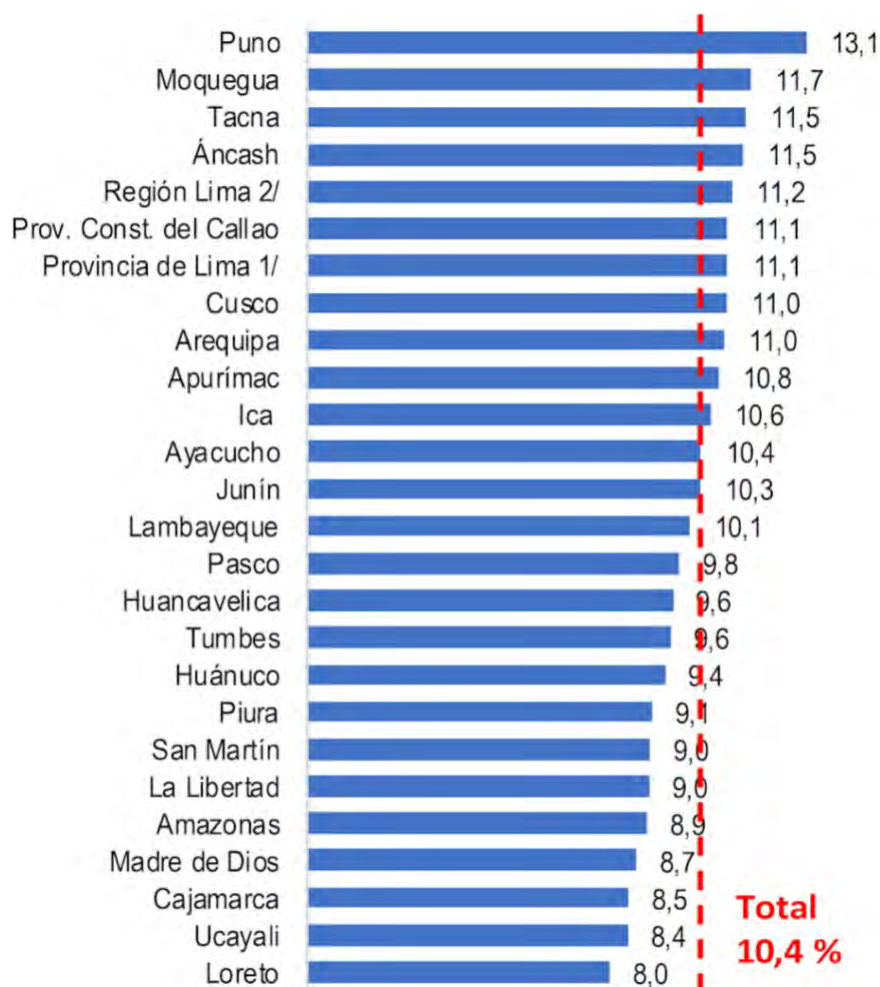


Nota. Tomado de *Censos Nacionales de Población y Vivienda, 2017*, INEI.

Según el Censo del 2017, del total de la población que presenta alguna discapacidad, el 81,5% (2 millones 487 mil 690) tienen una sola discapacidad y el 18,5% (563 922) dos o más discapacidades. Y, aunque existen más tipos de discapacidad que no están considerados en la figura anterior, desde el Minedu se busca atender a la mayoría de esta población en los niveles de educación de primaria y secundaria a través del R-NEE, que contempla el registro de seis tipos de discapacidad, como un primer esfuerzo para mejorar su política de educación inclusiva. Cabe señalar que se puede registrar a estudiantes que tengan más de un tipo de discapacidad, y se trata de atender la discapacidad de mayor severidad en caso no pueda atenderse ambas.

Figura 4

Personas con discapacidad, según departamento (porcentaje)



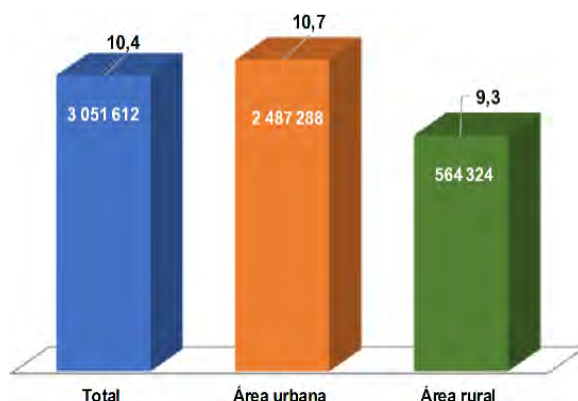
Nota. Tomado de *Censos Nacionales de Población y Vivienda, 2017*, INEI.

Según la Enedis (2017), la Región Lima⁴ está entre las once regiones con un porcentaje (11,2%) mayor al promedio nacional (10,4%) en relación con la población con discapacidad identificada. Esta diferencia en el porcentaje que se muestra en la figura anterior podría responder a la efectividad de las iniciativas de las instituciones públicas a niveles regional y local para el fortalecimiento de la atención de la discapacidad, las mismas que deben articularse e integrarse de forma que partamos del dato estadístico para luego abordar la complejidad de la discapacidad a través de políticas públicas que involucren una cantidad mayor de actores sociales en el país.

⁴ Región Lima comprende las provincias de Barranca, Cajatambo, Canta, Cañete, Huaral, Huarochirí, Huaura, Oyón y Yauyos.

Figura 5

Personas con discapacidad, según área de residencia

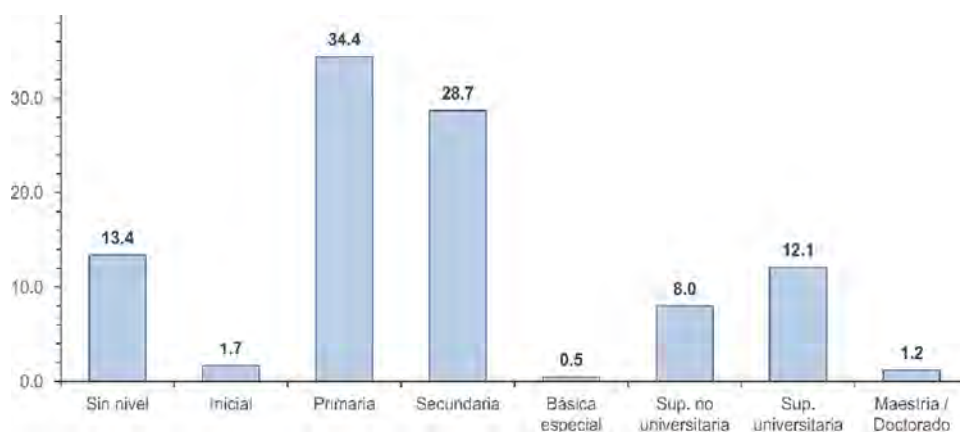


Nota. Tomado de *Censos Nacionales de Población y Vivienda, 2017*, INEI.

En la figura anterior se muestra que la mayor proporción de la población con discapacidad se encuentra en el área urbana, lo que significa, muchas veces, diferencias en los beneficios sociales, económicos u otros frente a aquella que vive en el área rural. Con base en la propuesta del modelo social sobre la discapacidad, se afirma que es el propio contexto en el que interacciona el individuo donde se encuentran las barreras que dificultan u obstaculizan su plena participación. Por ello, las políticas que se gesten deben asegurar la prestación de servicios que atiendan las necesidades de la población de los sectores más desfavorecidos y marginados, más aún si se quiere propiciar las condiciones que permitan una mayor autonomía e inclusión de las personas con discapacidad.

Figura 6

Personas con discapacidad de 3 y más años de edad, según nivel educativo

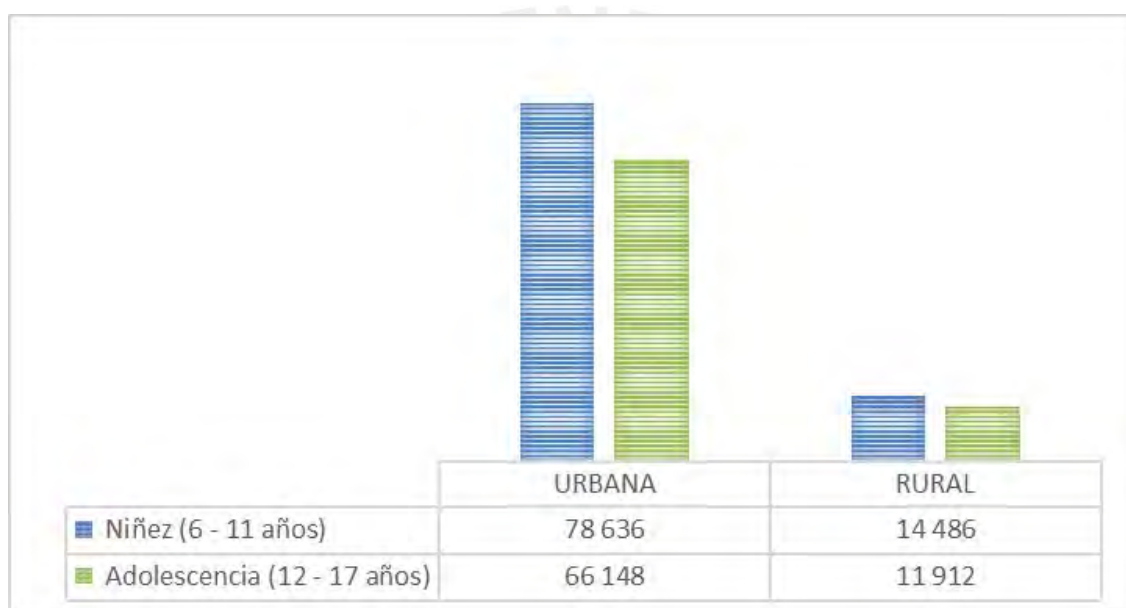


Nota. Tomado de *Censos Nacionales de Población y Vivienda, 2017*, INEI.

En la figura 6 visualizamos que existe un mayor porcentaje de personas con discapacidad en los niveles de educación primaria y secundaria en comparación con otros niveles educativos. Además, hay un alto porcentaje de personas con discapacidad que no tienen nivel alguno de educación. Esto refleja que aún hay deficiencias en las acciones que se toman para garantizar el ejercicio de los derechos de estas personas, fundamentalmente el de la educación.

Figura 7

Personas con discapacidad de 6 a 17 años de edad que asisten a algún centro educativo por área de residencia, en la Región Lima

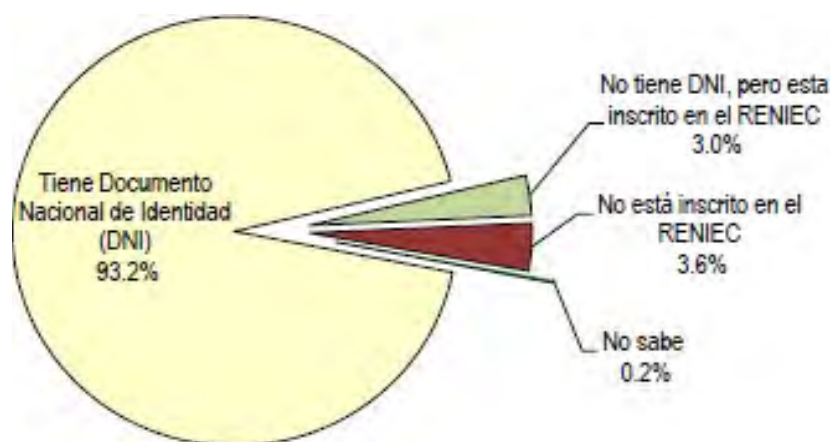


Nota. La información es referencial a la consulta de las preguntas: (1) población de 3 años a más, si actualmente asiste a algún colegio, instituto o universidad, (2) población según ciclo de vida y (3) población con alguna discapacidad, según área de residencia rural y urbana. Adaptado de Censos Nacionales 2017, Sistema de consulta de Base de datos, 2017, INEI. Obtenido de <https://censos2017.inei.gob.pe/redatam/>

Como se muestra en la figura 7, las personas con discapacidad se encuentran en mayor porcentaje en el área urbana más que en el área rural en la Región Lima. Estas cifras podrían reflejar el acceso que tienen las personas que residen en el área urbana a los centros especializados que diagnostican su condición, los servicios de atención del estado u otro tipo de organización relacionada con el tema de discapacidad que velan por el cumplimiento de sus derechos. Por ello, desde el sector Educación, se debe dar prioridad a identificar a la población estudiantil que tenga algún tipo de discapacidad y así poder garantizar su inclusión y la atención a sus necesidades.

Figura 8

Personas con discapacidad con tenencia de Documento Nacional de Identidad (DNI)

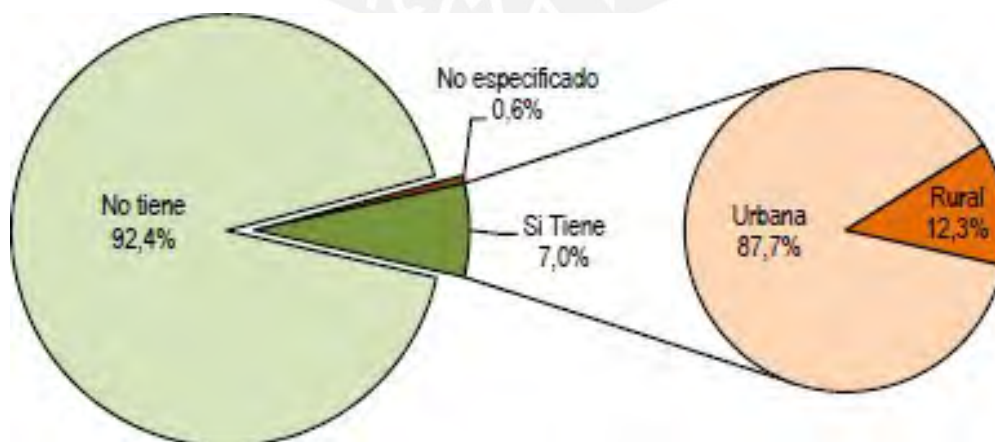


Nota. Tomado de ENEDIS, 2012, INEI.

Y, si se trata de identificar a esta población, primero debemos referirnos al Documento Nacional de Identidad (DNI) no solo como un medio para acreditar la identidad, sino que representa el acceso a los derechos fundamentales para una vida digna. Y, aunque es alto el porcentaje de quienes tienen DNI, como se aprecia en la figura anterior, hay personas con discapacidad que ni siquiera están inscritos en el Reniec, situación que las coloca en una condición de exclusión social.

Figura 9

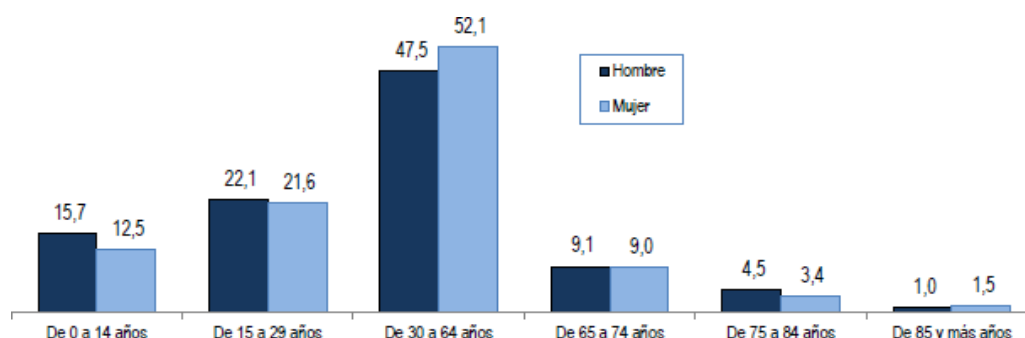
Personas con discapacidad que cuentan con certificado de discapacidad, según área de residencia



Nota. Tomado de Enedis, 2012, INEI.

Figura 10

Personas con discapacidad que cuentan con certificado de discapacidad, según edad y sexo

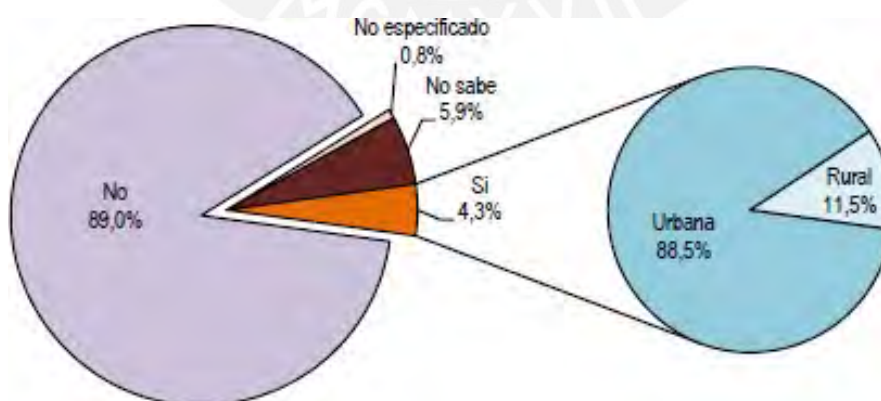


Nota. Tomado de *Enedis*, 2012, INEI.

Además, las personas con discapacidad requieren que se acredite, a través de un certificado de discapacidad, su condición para acceder a ciertos beneficios y derechos bajo un marco legal. Sin embargo, como se muestra en las dos figuras anteriores, hasta el 2012 era alto el porcentaje de la población con discapacidad que no contaba con dicho certificado (INEI, 2014). Por otro lado, se observa que el mayor porcentaje de personas que sí contaban con este documento eran adultos, lo que lleva a cuestionar la atención a su discapacidad recibida en edad temprana o escolar, mucho más si pertenecen a zonas rurales.

Figura 11

Personas con discapacidad registradas en el Conadis, según área de residencia



Nota. Tomado de *Enedis*, 2012, INEI.

Adicionalmente, con el fin de garantizar el reconocimiento y la protección de los derechos de las personas con discapacidad, estas deberían estar en el Registro

Nacional de la Persona con Discapacidad dirigido por el Conadis (RP 52-2016-PRE, 2016), entidad adscrita al Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), una situación contraria a la mostrada en la figura anterior. De esta manera, estas personas pueden obtener el carnet o la resolución Conadis, documento que acredita oficialmente su discapacidad pero que no garantiza ser un sistema de información plenamente útil ante sus necesidades en la sociedad.

Esta revisión documental nos permite cuestionar y reflexionar acerca de los estudios realizados sobre discapacidad. Al revisar las preguntas que se utilizaron en la Enedis del 2012, en el Censo Nacional del 2017 y en los contenidos del Anuario Estadístico del Registro Nacional de la Persona con Discapacidad 2000-2014, publicado en el 2016 y elaborado por la Dirección de Investigación y Registro del Conadis en coordinación con el INEI, podemos mencionar que la información que se recoge se centra en cuestiones médicas debido a que la documentación de este tipo es la de mayor prevalencia. Esto centra el análisis a la cuestión médica, dejando relegados aspectos como la inclusión y la participación social de estas personas; también limita el conocimiento que se tiene sobre la complejidad de esta condición o de los factores que acentúan la discriminación de esta población (Conadis, 2019).

Esto último nos lleva a repensar en los aspectos técnicos y conceptuales de estos registros para obtener información, tanto cuantitativa como cualitativa, que no solo sea usada con un fin estadístico, sino que oriente la creación de políticas que atiendan de mejor manera este hecho social desde una perspectiva integral. Por ende, se hace necesario elaborar otras metodologías e instrumentos que traten de recoger información más cercana y real de la persona con discapacidad y sus particularidades.

2.2. Descripción de la política social

En el desarrollo de las evaluaciones de logros de aprendizajes en el Perú, la atención de los estudiantes con discapacidad es aún un desafío debido a sus características y los limitantes propios del entorno dentro de la comunidad educativa.

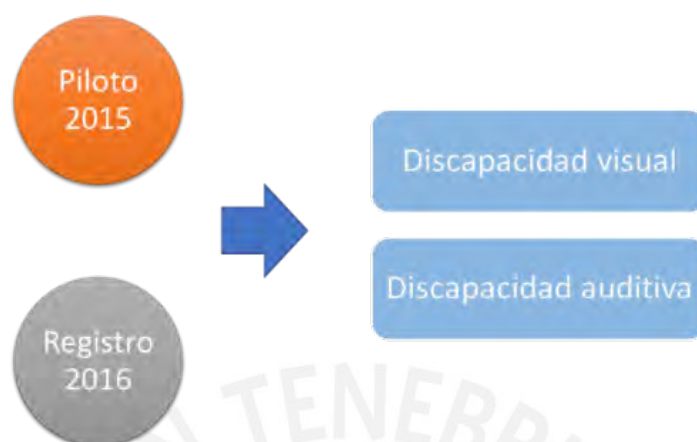
⁵ El Ministerio de Educación implementa anualmente las evaluaciones de logros de aprendizaje. Una de ellas es la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que es una evaluación estandarizada llevada a cabo por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), para saber qué y cuánto están aprendiendo los estudiantes de escuelas públicas y privadas del país.

Ante esta situación, en el 2015 se recopiló información sobre estudiantes con discapacidad utilizando la base de datos del Siagie de cinco regiones, a fin de elaborar y proveer instrumentos adaptados (pruebas con modificaciones y con acomodaciones) dirigidos solo a dos tipos de discapacidad sensorial (auditiva y visual) y establecer procedimientos para atender sus necesidades durante las evaluaciones de logros de aprendizaje. Sin embargo, en este primer registro se evidenciaron inconvenientes con la información recolectada lo que influyó en la prueba piloto aplicada (Minedu, 2016a, 2016b; Oficina de Medición de la Calidad de los aprendizajes, 2017a). Estos inconvenientes estaban relacionados con (1) la información no actualizada del Siagie al momento de la programación de las acomodaciones para la prueba piloto y (2) la verificación de la información que se realizó a través del docente o director de la IE, teniendo en cuenta que no son profesionales especializados para la identificación de la discapacidad. Cabe mencionar que en esta evaluación participaron 59 estudiantes con discapacidad que provenían de cinco regiones, en las que se incluye a la Región Lima, y se evidenció que la información reportada por Siagie no fue de soporte para el desarrollo de las acomodaciones a las pruebas (Pinto de la Sota y León, 2017).

En el 2016, se programó usar pruebas con acomodaciones para 289 estudiantes con discapacidad sensorial (auditiva y visual) como parte de la ECE, en los grados de 2° y 4° de primaria, así como 2° de secundaria. Esta muestra significativa permitió un posterior análisis de los resultados de las evaluaciones, así como de la pertinencia y la calidad de los instrumentos adaptados. La recolección de la información se realizó mediante un registro preliminar y se utilizó una plataforma de uso interno de la UMC: el Sireg, que es una plataforma virtual que fue utilizada para el recojo de información adicional de los estudiantes con discapacidad y en la que los especialistas de las UGEL a nivel nacional identificaron las acomodaciones que estos estudiantes requerían. La información recopilada en el Sireg permitió identificar a 213 estudiantes que recibieron pruebas con adaptaciones (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2017a).

Figura 12

Tipos de discapacidad atendidos en 2015 y 2016 en las evaluaciones de logros de aprendizaje



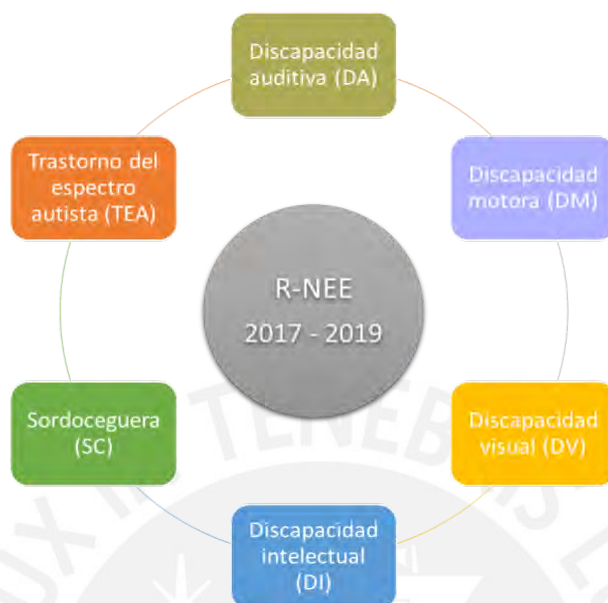
La ECE 2017 tuvo la finalidad de garantizar la participación de todos los estudiantes con discapacidad que eran parte del sistema educativo regular. Por ello, los representantes de la Unidad de Estadística (UE), la Dirección de Educación Secundaria (DES), la Dirección de Educación Primaria (DEP), la Dirección de Educación Inicial (DEI), la Dirección de Educación Básica Especial (DEBE) y la Oficina de Medición de la Calidad de los aprendizajes (UMC) reconocieron la importancia de ampliar los tipos de discapacidad considerados para la inclusión de estos estudiantes.

Para ello, se consideró alinear la información del Sireg con la del Siagie, que incluye seis tipos de discapacidad y una opción para agregar otro tipo no contemplado. Además, la DEBE, la DES y las instituciones expertas externas al Minedu aportaron en el prototipo y estructura del diseño de una matriz de descriptores de los tipos de discapacidad para la determinación de las adaptaciones necesarias en la implementación en campo.

Luego de una revisión colectiva por parte de dichas instancias, se acordó aprobar seis tipos de discapacidad, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 13

Tipos de discapacidad atendidos en el R-NEE entre los años 2017 y 2019 en las evaluaciones de logros de aprendizaje



La discapacidad visual (DV), que incluye la baja visión y la ceguera total; la discapacidad auditiva (DA), que considera la hipoacusia o baja audición y la sordera; la sordoceguera (SC); la discapacidad física o motora (DM); la discapacidad intelectual (DI), que contempla el retardo mental leve, moderado y severo, así como el Síndrome de Down; y el trastorno del espectro autista (TEA), dentro del cual se encuentran el autismo y el Síndrome de Asperger. Estos tipos se plasman en la Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2017b, 2018, 2019).

Es así que, en mayo de 2017, se pone a disposición la versión inicial del R-NEE. Esta herramienta virtual consideró la información actualizada del Siagie y puso a los directores de las instituciones educativas públicas y privadas como los principales responsables de ingresar los datos sobre sus estudiantes con discapacidad. También se contó con el soporte de los especialistas de las Ugel en la difusión del registro y de seis monitores Minedu a nivel nacional para brindar la asistencia técnica sobre el proceso de registro y el uso de la herramienta virtual. Ellos brindaron asistencia técnica en las regiones, específicamente a los especialistas de las Ugel, directores de las instituciones educativas públicas y privadas, organizaciones de la sociedad civil e instituciones públicas que abordan el tema de discapacidad y educación.

El registro permitió identificar a los estudiantes, con alguno de los seis tipos de discapacidad, que serían evaluados con pruebas que consideraban los ajustes razonables. Sin embargo, por factores políticos se suspendió la ECE 2017⁶ y no se obtuvo información sobre el uso y el impacto de dichas adaptaciones.

Para el registro de información se utilizaron dos herramientas: (1) la guía para el registro que detalla las acomodaciones y modificaciones por tipo de discapacidad, el proceso que debe seguir el director en la IE para recoger y organizar la información de cada estudiante con discapacidad, así como el procedimiento para registrarla en la plataforma virtual y así asegurar la inclusión de sus estudiantes en las evaluaciones estandarizadas; y (2) las fichas para el registro elaboradas por tipo de discapacidad (visual, auditiva, motora, sordoceguera y trastorno del espectro autista) cuya utilidad fue la planificación de las evaluaciones de logros de aprendizaje para esta población (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2017b).

En cuanto al proceso del registro de los estudiantes con discapacidad, la labor realizada por las instituciones educativas, el personal especializado de la UMC y las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED) a nivel nacional ha implicado no solo la capacitación de personal y la distribución de guías u otros insumos, sino la implementación de procedimientos estandarizados que garanticen la identificación de lo que el estudiante utiliza o en lo que se apoya para el desarrollo de sus actividades dentro del aula, para brindarle las acomodaciones o recursos que faciliten su participación en las evaluaciones en igualdad de condiciones. Entonces, el registro debe considerarse no solo como un proceso automatizado, sino que apunta a responder a la complejidad de las necesidades de las personas con discapacidad durante su etapa escolar dentro del marco de derechos y equidad.

En 2018 y 2019 se llevó a cabo el registro de estudiantes haciendo uso del R-NEE, bajo estos mismos seis tipos de discapacidad, y contemplando aspectos mejorados con base en las experiencias de los años anteriores (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2018, 2019). El proceso de implementación en campo fue apoyado por 16 monitores Minedu, a nivel nacional, a través de asistencias técnicas dirigidas a los especialistas de las UGEL y Dirección Regional de Educación (DRE)⁷, a los directores y docentes de las instituciones educativas, a los padres de familia o

⁶ La ECE no se desarrolló el 2017 según RM° 529-2017-MINEDU, pero se retomó el 2018.

⁷ La denominación para esta instancia en las regiones de Lambayeque, Arequipa y Moquegua es Gerencia Regional de Educación (GRE).

tutores de los estudiantes, así como a las personas de la sociedad civil e instituciones involucradas con el tema. Para el 2018, se llevó a cabo la segunda edición del R-NEE, en la que al final del proceso se contempló el uso de pruebas con acomodaciones para seis tipos de discapacidad⁸ y así evaluar a 4 170 estudiantes con esta condición. Mientras que, para el R-NEE 2019, se contempló la evaluación a 3 768.

2.1.1. Marco normativo internacional

Al referirnos a términos como educación inclusiva, necesidades educativas especiales y evaluación de logros de aprendizaje tenemos diversas entidades que los han abordado a nivel internacional (Banco Mundial, 2018; Bentein *et al.*, 2003; Naciones Unidas, 2011; OMS y Banco Mundial, 2011a; UNESCO, 2009) y dentro del contexto peruano existen diversos dispositivos normativos al respecto que regulan e implementan acciones a nivel nacional.

En la Asamblea General del 20 de diciembre de 1993 de las Naciones Unidas se dio la aprobación de las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, las cuales no son de cumplimiento obligatorio pero significan “el compromiso moral y político de los Estados” para garantizar los derechos y deberes de estas personas (Naciones Unidas, 1994, párr. 14). Algunas de las medidas que los Estados deben adoptar están relacionadas con cuatro puntos: toma de conciencia, atención médica, rehabilitación y servicios de apoyo. Para ello se proponen acciones como la de garantizar la difusión de los programas y servicios a favor de las personas con discapacidad, así como la prestación de servicios de apoyo para favorecer la autonomía y el ejercicio de derechos. Y, en lo que respecta a educación, las escuelas regulares deben prestar estos servicios de apoyo según las necesidades de los estudiantes con discapacidad (Naciones Unidas, 1994, pp. 12–17).

Cabe destacar que en este documento se entiende por discapacidad a las limitaciones funcionales, sean físicas, intelectuales o sensoriales o enfermedades mentales, que pueden ser permanentes o transitorias (Naciones Unidas, 1994, párr. 17). Otro término interesante por su significado es el de minusvalía, que “describe la situación de la persona con discapacidad en función de su entorno”, el cual no le brinda las oportunidades que requiere para desarrollarse en igualdad de condiciones (Naciones Unidas, 1994, párr. 18).

⁸ Para mayor detalle, se puede visualizar la nota <http://umc.minedu.gob.pe/especialista-del-minedu-expuso-sobre-la-participacion-de-estudiantes-con-discapacidad-en-evaluaciones-educativas-a-gran-escala-en-seminario-internacional-de-mexico>.

En la CDPD (Naciones Unidas, 2006, artículo 2) se menciona tres conceptos que, para fines de la presente, son considerados importantes, tales como discriminación por motivos de discapacidad, ajustes razonables y diseño universal:

- Por “discriminación por motivos de discapacidad”, se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en *igualdad de condiciones*, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables (p. 5);
- Por *ajustes razonables* se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (p. 5);
- Por *diseño universal* se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (p. 5).

En la Convención se expone que los Estados Parte deben garantizar la elaboración de los ajustes razonables (Naciones Unidas, 2006, artículo 5) según las necesidades individuales que presenten estas personas y así asegurar que se brinde el apoyo personalizado para el goce de sus derechos, más aún si se encuentran en edad escolar (Naciones Unidas, 2006, artículos 7, 24). Y, para tomar las medidas correspondientes, debe contarse con datos y estadísticas de las personas con discapacidad, resguardando la confidencialidad de la información y, en todo caso, esta sea compartida de manera responsable con esta población u otras entidades relacionadas con el tema (Naciones Unidas, 2006, artículo 31). Y aunque la principal fuente de información sobre discapacidad resultan ser los censos, el lapso entre uno y otro y las características de su aplicación podrían dejar invisibilizadas a algunas personas. Es entonces cuando se hacen necesarias otras fuentes de información como las encuestas representativas y los registros administrativos que tienden a ser

más detallados (CEPAL, 2011; Schkolnik, 2010, como se citó en CEPAL, 2014, p. 18) y así favorecen al establecimiento de un sistema de información integral con fuentes que se complementan (CEPAL, 2014, p. 35).

Los Estados Parte de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad consideran el término discapacidad como “una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (1999, como se citó en Ramírez *et al.*, 2018, p. 159).

En algunos de estos documentos se proponen como acciones prioritarias la detección temprana y la educación para lograr una mayor independencia y mejor calidad de vida de las personas con discapacidad, así como la sensibilización de la población para “eliminar prejuicios, estereotipos y otras actitudes” perjudiciales (OMS y Banco Mundial, 2011a, artículo 6; Ramírez *et al.*, 2018, p. 158).

En la Declaración de Salamanca, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, se reconoce como una necesidad la enseñanza a las personas con discapacidad dentro del sistema regular de educación, y se muestra de acuerdo con que cada persona tiene particularidades propias de aprendizaje y que es el sistema el que debe ajustarse a las mismas evitando la exclusión y los prejuicios (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994, pp. viii–ix). Por ello, para generar las condiciones de inclusión deben crearse “mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y *evaluación de la enseñanza* de niños y adultos con necesidades educativas especiales” así como “fomentar y facilitar la *participación de padres*, con unidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a las alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales” (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994, p. ix).

En el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS y Banco Mundial, 2011b) se entiende que la discapacidad es un término que:

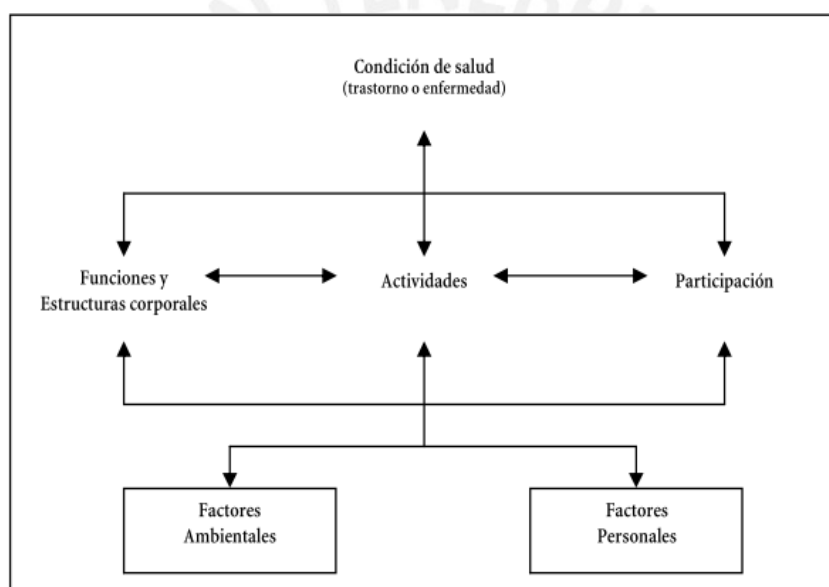
- abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones de participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral, síndrome de Down o

depresión) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social) (p. 7).

A continuación, se muestra la representación gráfica de lo que refiere la CIF sobre la discapacidad como interacción y no como un atributo de la persona, entendiendo que la CIF es una de las clasificaciones desarrolladas por la OMS que incorpora las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Esta tiene por objetivo principal unificar y estandarizar un lenguaje y un marco conceptual sobre la salud entre diferentes disciplinas y ciencias (OMS, 2001, pp. 3–10).

Figura 14

Modelo del funcionamiento y la discapacidad que sirve de fundamento a la CIF



Nota. Tomado de *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (p. 21), por OMS, 2011.

Este entendimiento y los datos que se tengan de esta población permitirán que se planifique y ejecute políticas más adecuadas y efectivas para lograr que las circunstancias de las personas con discapacidad sean mejores. Una de las medidas referidas en el informe es la recolección de datos más específicos por parte de los sistemas nacionales que recogen información sobre discapacidad (OMS y Banco Mundial, 2011b, p. 23).

En el Informe del Grupo de Washington sobre estadísticas de la discapacidad se propone la elaboración de una lista breve de preguntas acerca de la discapacidad para

ser utilizada en las diferentes formas de presentación estadística, de manera que se obtenga información comparable a nivel mundial y así, gracias a la cooperación internacional, formular y establecer medidas sobre discapacidad, como lo es la igualdad de oportunidades (Naciones Unidas, 2011, párr. 2).

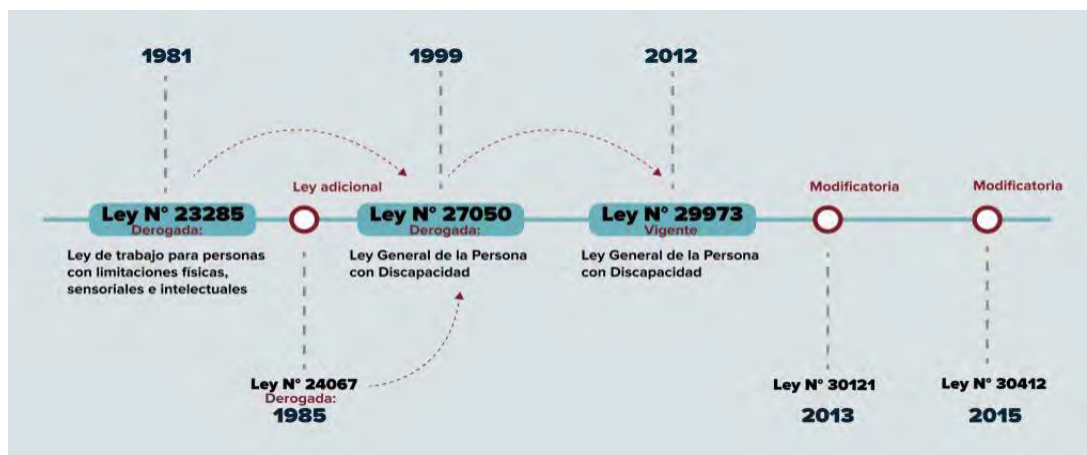
En lo que respecta a la evaluación de logros de aprendizaje, el Banco Mundial refiere que las evaluaciones ayudan a “determinar el estado de los sistemas educativos” y “emplear los resultados para poner de relieve la exclusión oculta, tomar decisiones y evaluar los avances” sobre los aprendizajes. Otros dos puntos que señala para la mejora de los aprendizajes y que se deben de priorizar son el diseño de políticas basadas en la evidencia y la construcción de coaliciones y alineación de actores hacia el aprendizaje (Banco Mundial, 2018, pp. 3–4).

2.1.2. Marco normativo nacional

En lo que respecta a la normativa nacional que abarca educación inclusiva y discapacidad, podemos tomar en consideración una línea de tiempo sobre los avances de la atención de discapacidad y cómo se ha dado la gestión en el contexto peruano (ver figura 15). Antes de llegar a la Ley General de Persona con discapacidad, se tuvo dos normativas que se enfocaron en el ámbito laboral (Ley 24067, 1985; Ley 29973, 2012) como un primer acercamiento a los servicios de atención. En la década de los noventa, en la normativa se da la creación del Conadis y la certificación y el registro por parte de esta institución (Ley 27050, 1998). A partir del 2012, el dispositivo normativo hace referencia a temas de protección y realización de la persona con algún tipo de discapacidad, en condiciones de igualdad, promoviendo su inclusión plena y su desarrollo en el entorno (Defensoría del Pueblo, 2013, pp. 46–49).

Figura 15

Evolución de la normativa en el tiempo sobre la persona con discapacidad



Nota. Tomado de *Plataforma Digital de Empleo para Personas con Discapacidad* (p. 21), por Disiswork, 2017.

La actual ley general de discapacidad define a la persona con discapacidad como:

Aquella que tiene una o más deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente que, al interactuar con diversas barreras actitudinales y del entorno, no ejerza o pueda verse impedida en el ejercicio de sus derechos y su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás (Ley 29973, 2012, artículo 2).

En ese sentido, podemos visualizar dentro de esta normativa la concepción de inclusión que se puede extrapolar al ámbito de la educación. Desde el Minedu, el concepto de educación inclusiva refiere que:

Una escuela inclusiva es aquella que genera oportunidades de participación y aprendizaje para todos los estudiantes. La escuela inclusiva apuesta por entornos en los que todas las niñas y los niños aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Minedu, 2017).

De la normativa vigente, podemos rescatar algunos puntos como el derecho a la educación, la normativa sobre el Conadis, el Sistema Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (Sinadepis) y la normativa para las certificaciones, registros y estadísticas sobre las personas con discapacidad. Además tiene un reglamento en el que se menciona que el Conadis está adscrito al MIMP (RP 52-2016-

PRE, 2016). En este reglamento se rescata decretos respecto a la educación y los principales derechos de las personas con algún tipo de discapacidad.

El Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-2021 hace referencia a la educación inclusiva y discapacidad, en el objetivo estratégico 1 - acción estratégica 3, que busca “garantizar el acceso a los servicios educativos de calidad [...] bajo el marco de un enfoque inclusivo para las personas con discapacidad”. Incluso uno de sus indicadores es la participación de estudiantes con discapacidad en las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje (DS 002-2018-JUS, 2018, p. 77).

En lo que respecta a la medición de los aprendizajes, existe una normativa con líneas generales para la implementación y la ejecución de las evaluaciones del sistema educativo en la que se incluye la evaluación de logros de aprendizaje de todos los estudiantes que se encuentran en una institución educativa (IE) de educación básica regular, la cual es complementaria, y refiere que estas evaluaciones están:

dirigidas a estudiantes de Educación Básica que tienen por objeto la medición del logro de sus aprendizajes en el marco de lo establecido por el Decreto Supremo N° 021 - 2007 – ED (DS 017-2015-MINEDU, 2015). Estas son evaluaciones del sistema educativo, pueden ser nacionales o internacionales y de carácter censal o muestral (RM 0554-2013-ED, 2013, p. 2).

A principios de cada año, el Minedu emite una normativa para orientar el desarrollo escolar de manera anual. En el 2018, los estudiantes debían presentar un sustento que indicara su tipo de discapacidad durante el proceso de matrícula y, de no contar con este, bastaba con la declaración jurada del padre de familia para su posterior regularización (RM 657-2017-MINEDU, 2017, p. 7). Mientras que, en el 2019, las orientaciones hacían mención del R-NEE (RM 712-2018-MINEDU, 2018):

Para tal fin, se pondrá a disposición de las instituciones educativas una plataforma de registro (RNEE) en el que se deberá completar información sobre las y los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, que permitirá proveer de procedimientos de aplicación e instrumentos de evaluación con adaptaciones, acomodaciones y ajustes razonables. Las directoras y directores de las II.EE. serán los responsables de registrar a sus estudiantes con discapacidad en esta plataforma, durante los plazos establecidos en la Resolución Ministerial (p. 48).

Cabe mencionar que en el 2018 se brindaron los lineamientos sobre la matrícula de los estudiantes, especialmente de los niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad. En el numeral 5.4.4 de este documento (RM 665-2018-MINEDU, 2018) se menciona:

En el caso de la matrícula de NNA, jóvenes o adultos con NEE asociadas a discapacidad; el director de la IE, el responsable del Programa o quien haga sus veces debe solicitar al padre, madre, tutor, curador o apoderado o su representante acreditado, el certificado de discapacidad que otorgan los médicos certificadores registrados de las IPRESS, públicas, privadas y mixtas a nivel nacional. Estas instituciones emiten el certificado de discapacidad de forma inmediata en los casos de deficiencia evidente o congénita una vez constatada la discapacidad. Asimismo, este certificado debe señalar la limitación en la actividad, así como la restricción en la participación de las personas con NEE asociadas a discapacidad. Si no se cuenta con este certificado, puede presentar un certificado médico emitido por otro establecimiento de salud autorizado, que acredite una discapacidad, déficit o un retraso significativo en el desarrollo del NNA; o puede presentar una declaración jurada del padre, madre, tutor, curador o apoderado o su representante acreditado que manifieste la condición de discapacidad. Este último certificado será válido con cargo de regularizarse en un plazo máximo de seis (6) meses desde el inicio de periodo lectivo. Todo ello, con la finalidad de asegurar oportuna y pertinentemente el apoyo necesario para el estudiante (p. 5).

Además, ese mismo año se menciona en otro dispositivo normativo la implementación del R-NEE para brindar las adaptaciones, acomodaciones y ajustes razonables durante las evaluaciones 2018 (RM 116-2018-MINEDU, 2018), que en su artículo 4 menciona:

Disponer que los directores de las instituciones educativas reporten información, hasta el 29 de junio de 2018 y a través del sistema que el Ministerio de Educación habilite para la ECE 2018 y EM 2018, sobre los estudiantes matriculados en el grado a evaluar y en el grado anterior, que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad (p. 14).

Actualmente, el Registro de estudiantes con discapacidad se viene implementando con el respaldo de los dispositivos normativos, emitidos anualmente, que lo denominan como un “sistema”:

Artículo 4.- Disponer que los directores de las instituciones educativas públicas y privadas, reporten información hasta el 30 de junio del 2019 a través del sistema que el Ministerio de Educación habilite para la ECE-2019 y EM-2019, sobre el estudiantado matriculado en el grado a evaluar y en el grado anterior, que presenten necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad (RM 168-2019-MINEDU, 2019, sec. 4).

2.3. Marco teórico

Para el desarrollo del actual trabajo se toma como referencia tres conceptos que nos permiten afianzar y profundizar la investigación planteada: educación inclusiva, necesidades educativas especiales y evaluación de logros de aprendizaje.

2.3.1. Educación inclusiva

En el imaginario popular, este término se encuentra muy relacionado con la educación especial o la discapacidad, que considera a lo diferente como una deficiencia propia del individuo y genera que sea segregado o que se lo perciba como una persona “curable” por el hecho recibir atención especializada durante su proceso educativo (Cueto *et al.*, 2018, p. 91; Plancarte, 2017, p. 214).

La educación inclusiva se considera como un modelo pedagógico que busca el derecho de acceder a una educación de calidad en función a la atención de la diversidad de las necesidades y condiciones de aprendizaje del alumnado (Defensoría del Pueblo, 2007, p. 13).

Este modelo requiere la reforma de instituciones sociales no solo a nivel técnico (Unesco y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994, párr. 6), sino también respecto a las formas de interacción y convivencia social (Romero *et al.*, 2014, p. 7) que crean barreras e impiden el ejercicio pleno de derechos. Estas últimas son las creencias y actitudes que se tienen frente a la diversidad, y que se reflejan en las prácticas socioculturales a través de la exclusión y la marginación (Echeita y Ainscow, 2011, p. 33; OMS y Banco Mundial, 2011a, p. 243).

Lo anterior implica entonces “una construcción filosófica, una actitud, un sistema de valores y creencias” (Naicker, 1996; Giné, 1998; Arnaiz, 1997, como se citó en Parra,

2011, p. 144) que se forman a través de un proceso de “aprendizaje social de los actores en el escenario educativo, dentro de contextos particulares” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 39) y por ello es imprescindible brindarles el soporte necesario, así como utilizar recursos disponibles para la superación de barreras, como la educación y la sensibilización (Bentein *et al.*, 2003, p. 14; OMS y Banco Mundial, 2011a, p. 189; Parra, 2011, pp. 144–148). Además, se deben establecer procesos de apoyo y ayuda mutua con el fin de generar capacidades de cooperación para una educación inclusiva.

La Asociación Americana de Discapacidad del Aprendizaje, LDA por sus siglas en inglés, refiere que la educación inclusiva es “una política o práctica donde todos los estudiantes con discapacidad, independientemente de la naturaleza o severidad de su discapacidad y necesidad de servicios relacionados, reciben una educación completa dentro del aula de clases regular de su escuela de origen” (The Learning Disabilities Association of America, 2012).

Felicity Armstrong refiere que “es un sistema de educación que reconoce el derecho de todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibida en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje” (1999, como se citó en Moliner, 2013, p. 10).

Otra definición para la educación inclusiva es aquella que “asume la diversidad, donde todos los niños y niñas aprenden juntos bajo condiciones que les garantizan el desarrollo de las capacidades esenciales para su participación e integración social, requisito fundamental para evitar la discriminación y asegurar la igualdad de oportunidades” (Bentein *et al.*, 2003, p. 11).

La educación inclusiva implica que la escuela modifique la esencia de su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los niños y niñas, aun aquellos que presentan alguna discapacidad (Blanco, 1999, p. 62).

Blanco (1999, pp. 65–72) propone algunas condiciones para el desarrollo de escuelas inclusivas, de las cuales mencionamos algunas importantes para la presente investigación:

1. Valoración de la diversidad relacionada con las actitudes de los profesores y su práctica educativa, que mayormente son negativas debido a la percepción de su falta de capacidad para manejar las diferencias.
2. Políticas educativas y marcos legales a favor de la inclusión, la cual implica la transformación de la educación general, la articulación de políticas intersectoriales y sectoriales y el establecimiento de derechos y responsabilidades entre los diferentes actores involucrados (ministerios, asociaciones de padres y de personas con discapacidad u otros).
3. Currículo adaptable a las diferencias sociales, culturales e individuales que brinde la ayuda y los recursos para el logro de los aprendizajes establecidos.
4. Criterios y procedimientos de evaluación que consistan en identificar el tipo de ayuda y/o recurso que precisa el estudiante para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo personal y social, dejando de lado la clasificación y las etiquetas hacia el individuo.
5. Los componentes afectivos y relacionales son importantes al planificar las actividades educativas, incluyendo las de evaluación, ya que el autoconcepto que tenga el estudiante afecta sus resultados en la escuela. Por ello, hay que evitar la descalificación o comparación entre el alumnado, y la no valoración del proceso y el esfuerzo de los estudiantes.
6. El desarrollo profesional relacionado con la atención a la diversidad es necesario para la detección de las necesidades educativas especiales, como las asociadas a los diferentes tipos de discapacidad, situaciones sociales o culturales, así como para el desarrollo de una evaluación diferenciada.

Respecto al punto 2, es el equipo del Servicio de Asesoramiento y Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) el que, a través de sus actividades sobre la educación inclusiva (RVM 0025-2008-ED, 2008, p. 6), promueve el involucramiento de las familias en el proceso de inclusión (OMS y Banco Mundial, 2011a, p. 253) mediante la generación de confianza en las instituciones educativas que garanticen el cuidado y el desarrollo de sus hijos (Cueto *et al.*, 2018, p. 93).

En cuanto al punto 5, es responsabilidad del Comité de Tutoría y Orientación Educativa

(TOE) el acompañamiento socioafectivo, además del cognitivo y pedagógico, como parte del currículo escolar. Este hecho es sumamente importante para el logro de los aprendizajes y la formación de los estudiantes (Normas para el Desarrollo de las Acciones de Tutoría y Orientación educativa en las Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local e Instituciones Educativas, 2010, p. 8).

Sobre el punto 6, entre los profesionales responsables encontramos al equipo SAANEE, que tiene los conocimientos técnicos sobre las necesidades educativas especiales del estudiante durante el proceso educativo (Minedu, 2012, p. 84).

Desde la política nacional, contemplamos la propuesta del Minedu sobre la educación inclusiva (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2017, pp. 6–7) con base en tres pilares:

- El primero es la orientación hacia los estudiantes de educación básica, técnico productiva y superior. Sin embargo, las expectativas para acceder a la educación secundaria o superior son muy bajas debido a la etiqueta social impuesta o por considerarla como algo muy desafiante para las capacidades de la persona con discapacidad (Blanco, 1999, p. 58; Cueto *et al.*, 2018, pp. 89–90).
- El segundo es la focalización en los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, que incluye a los que tienen discapacidad (motora, visual, auditiva, intelectual, sordoceguera) y trastornos del neurodesarrollo (trastorno del espectro autista, entre otros).
- El tercero se basa en 4 componentes (CNE, 2017, pp. 2–9):
 1. Calidad de los aprendizajes, que debiera incluir el interaprendizaje sobre discapacidad entre los actores involucrados (padres de familia, docentes y directores u otros), los principios del Diseño Universal y un sistema de evaluación estandarizado de estudiantes con dichas necesidades.
 2. Calidad docente, que debiera contemplar una formación bajo el enfoque de educación inclusiva y la mejora del sistema SAANEE (Unesco, 2013, p. 75). Esta formación debe centrarse en las instituciones de educación regular (Defensoría del Pueblo, 2011, p. 162) y debe hacer énfasis en las “habilidades pedagógicas” para la inclusión, no solo dentro de un aula de

clases sino teniendo en cuenta a otros actores como el director u otros dentro de las gestiones local y regional de educación (Cueto *et al.*, 2018, p. 90).

3. Gestión sectorial e infraestructura, que debiera mejorar el sistema de identificación de estos estudiantes, fomentar su inclusión en una mayor cantidad de instituciones de Educación Básica Regular (EBR) y proveer de recursos adecuados a la diversidad del educando.
4. Espacios educativos y deportivos.

En relación con el primer componente, el Minedu incorpora el Diseño Universal de Evaluación (DUE) para el proceso de las evaluaciones estandarizadas, de manera que todas las barreras cognitivas, sensoriales, emocionales y físicas sean irrelevantes para el constructo –lo que va a ser puesto a prueba– y este no se modifique. Esto permite incluir a un amplio rango de estudiantes y distinguir entre "prueba regular", elaborada bajo los criterios del DUE, y "prueba con adaptaciones", aquella cuyas acomodaciones o modificaciones permiten la plena participación de los estudiantes que tienen una discapacidad de índole permanente (Ley 24067, 1985; Ley 29973, 2012; Minedu, 2019, pp. 11–12).

En consideración a lo mencionado, para el presente estudio nos referiremos a la educación inclusiva como aquella práctica en la que los estudiantes con discapacidad se relacionan con su entorno, donde sus necesidades son percibidas como una oportunidad para la reestructuración de la política educativa que beneficie a todos los estudiantes de este sistema a través del potenciamiento de sus capacidades, la mejora de las interacciones y la convivencia, con la finalidad de mitigar las brechas de la educación.

2.3.2. Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Este concepto se promovió con el Informe Warnock de 1978 a fin de no clasificar a las personas con discapacidad y enfocarse en sus particularidades y necesidades procurando el desarrollo de sus potencialidades (Parra, 2011, p. 142). El mismo se refiere a la valoración de la especificidad de la respuesta educativa requerida por el estudiante que afronta ciertas limitaciones personales y contextuales (Luque y Luque-Rojas, 2013, p. 60).

Para abordar el concepto de necesidades educativas especiales debemos primero entender que existe una diversidad de necesidades educativas individuales que requieren una atención personalizada que, en algunos casos, no pueden ser satisfechas (Blanco, 1999, p. 56). Entonces, “cuando las necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas a través de los recursos metodológicos habituales surgen las necesidades educativas especiales, las cuales requieren medidas pedagógicas específicas” (Bentein *et al.*, 2003, p. 13).

Asimismo, se entiende a las NEE como las limitaciones que algunos estudiantes enfrentan en su proceso de enseñanza-aprendizaje, precisando modificaciones o adecuaciones de los recursos educativos según sus características y necesidades (Luque, 2009, p. 211; Torres Arias, 2012, p. 3).

Las necesidades educativas especiales también se refieren a:

los niños y niñas que presentan dificultades mayores que el resto del grupo, para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o porque presentan desfases con relación al plan de estudio, servicio de apoyos especiales, adecuaciones en el contexto educativo o en la organización del aula (Granados, 2010, p. 8).

Y, si nos referimos al SAANEE, este no cuenta con la cobertura suficiente para atender a todos los estudiantes con discapacidad lo que genera que las instituciones educativas no se perciban capaces de albergar a esta población (Defensoría del Pueblo, 2011, p. 161).

Sin embargo, muchas veces las NEE son entendidas solo como consecuencia de las limitaciones del individuo que requieren un diagnóstico, que se limita a indicar la causa orgánica, sin tener en cuenta los factores del entorno, y provoca la segregación del estudiante.

En nuestro país, como en muchos otros, se considera que las necesidades educativas especiales están muy relacionadas con la discapacidad, sin tener en cuenta que “cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única” y percibiendo las diferencias como un problema y no como una oportunidad para desarrollar mejores metodologías educativas que impacten en el desarrollo personal y social del educando (Ainscow 1998, como se citó en Blanco, 1999, p. 63).

Desde la perspectiva ecológica, que refiere la interacción entre el sujeto y su entorno, las NEE asociadas a discapacidad tienen que ver con las características de la persona propias de su condición, el limitado acceso a recursos y servicios, así como la difícil aceptación, comprensión y el apoyo de la comunidad (Luque, 2009, p. 208). Desde el modelo social, trabajado por Rosato Angelino, la discapacidad se fundamenta en las relaciones sociales y cómo estas son las que generan las limitaciones del individuo (Obelar, 2016, p. 13).

Si se analiza el contexto, entonces se generará responsabilidad en los actores y las instituciones con quienes se relaciona el individuo. En tal caso, se considera que sus dificultades educativas propias de su condición pueden “compensarse, minimizarse o incluso acentuarse en función de la respuesta educativa y de las características del contexto escolar en el que se desenvuelve” (Bentein *et al.*, 2003, p. 14; Blanco, 1999, p. 58; Luque, 2009, p. 211; Luque y Luque-Rojas, 2013, p. 58). Esto último no quiere decir que estos estudiantes requieran un tipo de atención que los diferencie, sino que se ajuste a sus necesidades “dentro de un ámbito de normalización e inclusión” (Luque y Luque-Rojas, 2013, p. 58).

Por tanto, una de las responsabilidades que tiene el sector educación es la identificación de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales para brindarles los recursos que requieran y puedan desenvolverse en las mejores condiciones (Blanco, 1999, p. 14). Estos recursos, considerados como ajustes razonables y el apoyo personalizado requerido, son un derecho en la CDPD, en el marco de una educación inclusiva para evitar la discriminación y asegurar la igualdad de oportunidades (Defensoría del Pueblo, 2007, p. 23), “ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible” (Blanco, 1999, p. 57).

No obstante, la tarea de identificación de estos estudiantes puede afectarse por la percepción o el entendimiento que se tiene de la diversidad: aquellos que no se ajustan a los estándares “son considerados diferentes, con dificultades o anomalías”, como lo señala Ainscow (1998, como se citó en Blanco, 1999, p. 63). Además, la asociación de los términos “especial” y “discapacidad” impide que se tenga en cuenta otros tipos de diferencias por rechazo a esta etiqueta de connotación despectiva (Blanco, 1999, p. 58; Plancarte, 2017, p. 214).

Asimismo, otros factores que influyen en la identificación de los estudiantes con NEE son (i) las incipientes herramientas o el bagaje de conocimientos sobre discapacidad y (ii) el temor a la discriminación y el rechazo a la idea de que estos estudiantes tienen necesidades diferenciadas al resto. Lo primero genera una sobrestimación de casos y lo segundo, la invisibilización de los mismos (Pinto de la Sota y León, 2017, p. 49).

Es así que la falta de información actualizada y precisa, así como la formación docente desactualizada, impiden que las medidas que adopta el Estado sean efectivas y aseguren el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad (OMS y Banco Mundial, 2011a, p. 243; Vásquez, 2006, p. 15).

Por todo lo expuesto, para el presente estudio consideramos a las necesidades educativas especiales como las particularidades que muestra el estudiante y que se deben considerar para establecer servicios o apoyos adecuados y oportunos para su beneficio durante su proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.3. Evaluación de logros de aprendizaje

Román y Díez (1989, como se citó en Blanco, 2004, p. 112) desarrollan algunas concepciones sobre la evaluación relacionadas con la psicología y la educación. Según estos autores, desde el paradigma conductista, la evaluación se centra en el producto, sin tomar en cuenta la reflexión sobre la conducta ejecutada porque “todos los estudiantes son iguales, reciben la misma información; y se evalúan generalmente de la misma manera, con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos”. Desde el enfoque sistémico (paradigma cognitivo) la evaluación tendría que ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y no la finalidad del mismo. Por último, desde el paradigma ecológico se considera la influencia del entorno físico y las interacciones sociales en la construcción de conocimientos y, por ende, en la medición de estos. Además, este entorno debe cambiar o evolucionar según las necesidades de los estudiantes.

Sin embargo, en este esfuerzo por integrar a los estudiantes con discapacidad y atender sus necesidades, se ha descuidado la calidad de la educación (Blanco, 1999, pp. 58–59). Terigi (2008b, como se citó en Barrozo, 2018, p. 42) refiere el hecho de que la persona con discapacidad asista a la escuela regular no implica que alcance los mismos resultados en su aprendizaje, lo que invita a reflexionar sobre las condiciones de la oferta educativa.

Según la Unesco, la calidad educativa contempla diferentes variables o dimensiones como la eficiencia, equidad, relevancia, pertinencia y la evaluación de logros de aprendizaje; este último es un indicador de calidad (Unesco, 2013, p. 12, 2016, p. 3). Por ello la evaluación de los estudiantes tendría que ser una actividad cotidiana y no una que se realiza en un momento determinado del proceso de enseñanza-aprendizaje (Blanco, 2004, p. 126); además, los sistemas de examen y evaluación no deben centrarse solo en los logros educativos o desempeño académico común sino tener en cuenta los progresos individuales según las necesidades específicas, de forma que sean útiles para identificar los logros de estas personas y qué aprendizajes requieren ser reforzados (Defensoría del Pueblo, 2011, p. 68; OMS y Banco Mundial, 2011a, p. 248). Cabe señalar que los logros educativos están establecidos de acuerdo con el nivel en que se encuentra el estudiante durante la EBR (Minedu, 2009, pp. 36–37).

Entonces, la ejecución de las evaluaciones estandarizadas no solo permite conocer el efecto de las decisiones que toma el Estado referente a aspectos educativos importantes, sino que además son una fuente de información para los directivos y docentes sobre los logros de aprendizaje que alcanzan sus estudiantes y las dificultades existentes. Asimismo, contribuyen a que las familias conozcan y comprendan lo que sus hijos están logrando y colaboren con su aprendizaje (Ravela *et al.*, 2008, pp. 7–8). También serán insumo para la toma de decisiones sobre las mejoras que se requieran en el sector educativo (Arregui, 2001, p. 268).

Dentro de las finalidades que se persiguen con la evaluación de logros de aprendizaje están la identificación de intervenciones que garanticen la igualdad de oportunidades de aprendizaje, y la evaluación del impacto de políticas, innovaciones o programas específicos (Ravela *et al.*, 1999, como se citó en Arregui, 2001, p. 269).

Además, la evaluación implica no solo generar información sobre los conocimientos, las habilidades, destrezas o competencias que tienen los estudiantes sino también sobre la tecnicidad de los instrumentos, especialmente si están dirigidos a identificar las necesidades educativas de los estudiantes con el fin de brindar el soporte requerido (Torres, 2012, p. 4).

Para la investigación, tomando como punto de partida el paradigma ecológico de la evaluación referido líneas arriba, consideramos que la evaluación de logros de aprendizaje está en relación con la inclusión del estudiante con discapacidad, la calidad de su educación y cómo los instrumentos utilizados para ello se adaptan a sus

necesidades, de manera que la información que se recoja refleje la realidad y permita a los actores involucrados reflexionar acerca del proceso de la medición y no solo de los resultados que se obtengan.

2.3.4. Antecedentes

Sobre el tema se hallaron estudios internacionales relacionados, como el de Gómez (2010), Discapacidad en Colombia: reto para la inclusión en capital humano, cuya investigación tenía como objetivo profundizar aspectos del capital humano en las personas con discapacidad. Para el análisis se emplea la información del “Registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad” con el objetivo de conocer el grado de exclusión con respecto a los derechos de salud y educación en un determinado territorio. En este documento se hace referencia a la importancia de contar con un registro en materia de discapacidad para obtener información útil sobre las personas con discapacidad que apoye al proceso de planificación y que la inversión de recursos públicos cuente con evidencias y datos que permitan una adecuada gestión territorial.

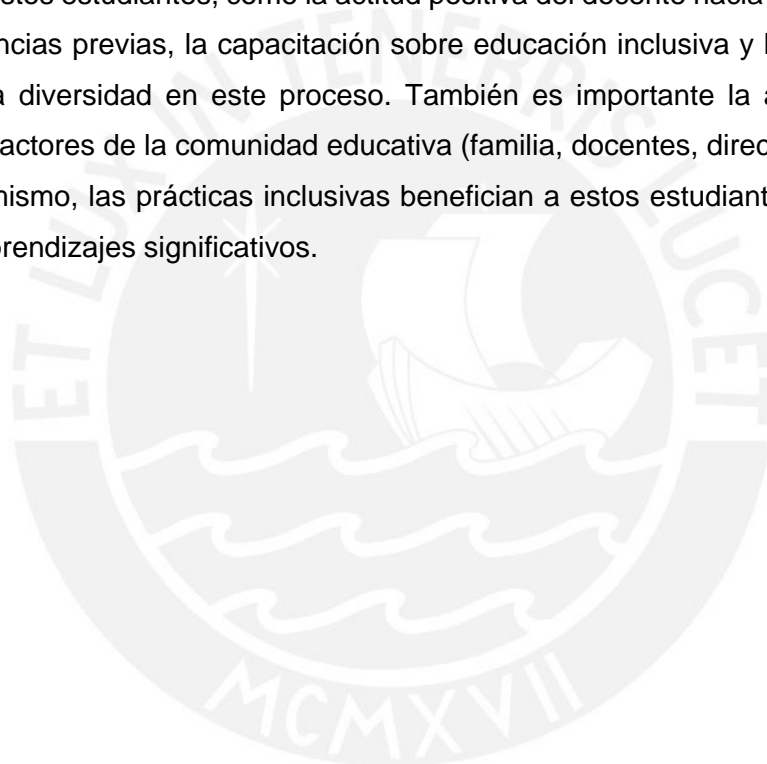
En el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011a) de la OMS y el Banco Mundial se indica que, de los 28 países que participaron en la Iniciativa Vía Rápida de Educación para Todos, solo 18 proporcionaron información sobre estrategias para la inclusión educativa en las escuelas. Además, se expone el reto de la adopción de sistemas de evaluación enfocados y centrados en el estudiante con discapacidad.

La Unesco (2013), en su primer informe de resultados del Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad – SIRIED, en el que también se incluye al Perú como parte de la muestra, expone el avance normativo sobre políticas de educación relacionadas con las personas con discapacidad. Además, se evidencia que en gran parte de los países los estudiantes con discapacidad logran acceder al nivel primario de educación, pero la cifra disminuye cuando llegan al nivel secundario. Así también, se menciona la importancia del desarrollo y la promoción de un registro que permita visualizar la trayectoria educativa de los estudiantes con discapacidad con el fin de disponer de información útil y actualizada.

Sobre estudios a nivel nacional, el trabajo realizado por Aliaga (2015) estuvo dirigido a identificar el cambio en la gestión de las instituciones educativas en relación con los

estudiantes con discapacidad como resultado de la intervención del proyecto PRODIES⁹. Entre sus recomendaciones está generar espacios donde los padres participen y tomen decisiones sobre aspectos de la institución educativa que obviamente afectan a su hijo o hija. También hace referencia a la necesidad de contar con un registro sobre el acceso de los estudiantes con discapacidad al sistema educativo y poder plantear políticas que ayuden a reducir la brecha de atención.

En el estudio realizado por Saavedra, Hernández y Ortega (2010) se exponen dos experiencias ganadoras del III Concurso Nacional en Educación Inclusiva. Entre sus conclusiones se indica que existen condiciones favorables al proceso de educación inclusiva de estos estudiantes, como la actitud positiva del docente hacia ellos, gracias a las experiencias previas, la capacitación sobre educación inclusiva y la percepción positiva de la diversidad en este proceso. También es importante la articulación y apoyo de los actores de la comunidad educativa (familia, docentes, director, SAANEE u otros). Asimismo, las prácticas inclusivas benefician a estos estudiantes en cuanto al logro de aprendizajes significativos.



⁹ Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social.

III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño

3.1.1. Tipo de investigación

La presente investigación tiene la forma de un estudio de caso que aborda la implementación del R-NEE en el marco de las evaluaciones de logros de aprendizaje y, de esta manera, identificar los factores que favorecen o limitan el uso y el beneficio de la información consignada en dicho registro en la Región Lima. Por lo tanto, la estrategia metodológica es de índole cualitativa. Además, se trata de una investigación aplicada porque los resultados darán pie a una propuesta de mejora.

Según Cerda (1993) la estrategia, al centrarse en la validez del conocimiento y en el contexto del estudio, se adecua al problema de investigación planteado dado que considera criterios de credibilidad y confirma la transferibilidad de los resultados, de las diversas fuentes y de los métodos para llevar a cabo la implementación del R-NEE. El análisis de los actores involucrados será fundamental para examinar el proceso de implementación del registro pues se pondrá en evidencia las acciones y medidas institucionales durante dicho proceso, así como las optimizaciones que requiere para la mejora de la atención de la población estudiantil con discapacidad.

Con base en las opiniones, percepciones y dificultades sobre el uso y el beneficio de la información consignada en el registro por parte de los diferentes actores involucrados y los grupos de interés en la implementación del mismo, se busca explorar y profundizar en la comprensión y el uso de esta herramienta. De igual forma, generar aprendizajes y conocimientos e identificar las buenas prácticas con el fin de utilizarlos en futuros procesos por las diferentes instancias del Minedu u otros sectores del Estado.

3.1.2. Población de estudio

La población que participó en la investigación fueron los actores involucrados en el proceso del registro de los estudiantes con discapacidad de las siguientes provincias: Barranca, Cajatambo, Canta, Cañete, Huaral, Huaura y Oyón.

Para la aplicación de los instrumentos se tuvo en cuenta la accesibilidad a los datos de los entrevistados y participantes del grupo focal. Los sujetos en total son N = 23; algunos participaron de las entrevistas y otros en el grupo focal. Además, las personas de las instituciones educativas que participaron en las entrevistas se encuentran en zonas urbanas y rurales de las provincias referidas. Las unidades de análisis en la presente investigación son los siguientes actores involucrados:

Tabla 1

Descripción de la población de estudio

UNIDAD DE ANÁLISIS	UGEL
Directores	Huaura, Huaral, Cañete, Canta y Oyón
Docentes	
Padres de familia	
Especialistas Ugel	Barranca, Cajatambo y Huaral
Integrantes del equipo SAANEE	Barranca y Huaral
Monitores Minedu	
Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas que contenga información sobre la naturaleza e implementación del R-NEE	

3.2. Variables

Se han formulado variables para cada una de las preguntas de investigación con el fin de direccionar mejor la investigación. Luego se procedió a definir las según se muestra a continuación:

Tabla 2

Descripción operacional de las variables

Variables	Descripción operacional
Atención de estudiantes con discapacidad	Identificación de la situación que les impide desenvolverse con facilidad en el aula de clases, así como de los apoyos específicos y adaptaciones que requieran y que se les proveerá en relación con el tipo y grado de severidad de su discapacidad.

Variables	Descripción operacional
Inclusión de estudiantes con discapacidad	Garantizar las condiciones para su adecuada participación en las evaluaciones estandarizadas organizadas por el Minedu, en igualdad de condiciones y con pruebas que incluyan los ajustes, recursos y los materiales correspondientes a su discapacidad.
Capacidades y condiciones para el uso del R-NEE	Los actores involucrados cuentan con las herramientas y/o con información actualizada sobre el proceso y la categorización adecuada de los estudiantes con discapacidad en el R-NEE. También se contempla el acompañamiento de un personal de campo y el seguimiento programático institucional.
Conocimiento sobre el tema de discapacidad	Los actores involucrados poseen conocimientos sobre discapacidad para la ejecución del proceso del registro a través de la difusión y participación activa.
Recojo de información	Proceso que contempla la identificación de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, la validación del documento de sustento requerido y el registro de las características específicas en el R-NEE, según sea el o los grados programados para las evaluaciones estandarizadas.
Funcionalidad del R-NEE	Recolección de información a nivel nacional de los estudiantes con discapacidad que contempla el uso de una plataforma virtual y el empleo de insumos físicos complementarios: (1) documento de sustento y (2) ficha de registro.
Potencialidades del R-NEE como herramienta en beneficio de los estudiantes	Existencia de un sistema único, confiable y preciso de información sobre estudiantes con discapacidad que permite (1) el reconocimiento de estos estudiantes en las instituciones educativas, (2) la identificación de las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad, (3) la identificación de las herramientas que requieren cotidianamente en el aula de clase, así como (4) el perfeccionamiento del diseño de las acomodaciones de las pruebas estandarizadas.

3.3. Metodología

3.3.1. Pertinencia y consistencia del método

Esta investigación tiene como base el enfoque de derechos para el análisis de la eficacia y la eficiencia de la política de educación inclusiva. En ese sentido, bajo el enfoque basado en los derechos humanos, se pretende realizar un análisis de la realidad y las normativas relacionadas con el proceso del R-NEE y su influencia en este segmento de la población (personas con discapacidad). Desde este enfoque, la política educativa de nuestro análisis busca responder a uno de los objetivos de desarrollo sostenible como la Educación de calidad, que busca lograr una educación inclusiva y de calidad de forma que se garantice el desarrollo sostenible de los países.

En cuanto a los retos de la investigación en gerencia social, la investigación se centrará en cómo la implementación del R-NEE, en el marco de la política de educación inclusiva, atiende los derechos de las personas con discapacidad en edad escolar y su participación en las evaluaciones de logros de aprendizaje, visibilizando sus necesidades y las falencias del sistema educativo, así como los vacíos en las normativas y acciones institucionales, desde el Minedu hasta las propias instituciones educativas.

Para la implementación de la misma se aplicaron diversas técnicas y herramientas que permitieron conocer la experiencia vivida, las apreciaciones, el comportamiento de los actores involucrados en el R-NEE. También se revisó información existente sobre acciones implementadas en el territorio nacional, grupos focales y entrevistas semiestructuradas a los actores involucrados en la Región Lima.

3.3.2. Método de muestreo

El método de muestreo empleado para la presente investigación es el no probabilístico, que se realizó por juicio, conveniencia y utilizando la técnica de bola de nieve para todos los actores involucrados. Los directores, docentes y padres de familia no corresponden a una misma institución educativa necesariamente. Además, se consideró realizar entrevistas a personas de instituciones educativas de zonas urbanas y rurales de manera que se pueda realizar un análisis que contraste ambas realidades.

Los criterios para seleccionar a los entrevistados fueron los siguientes:

Tabla 3*Criterios de selección de la población*

UNIDAD DE ANÁLISIS	CRITERIOS		
	1	2	3
Especialistas Ugel	Experiencia en los registros 2018 y 2019	Conocimiento de la Guía R-NEE	
Directores	Experiencia en los registros 2018 y 2019	Conocimiento de la Guía R-NEE	Participación activa en el proceso
Docentes	Experiencia en los registros 2018 y 2019	Conocimiento de la Guía R-NEE	Docente tutor de los estudiantes con discapacidad
Padres de familia	Experiencia en los registros 2018 y 2019	Conocimiento del R-NEE	
Integrantes del equipo SAANEE	Experiencia en los registros 2018 y 2019	Conocimiento del R-NEE	Participación activa en el proceso
Monitores Minedu	Experiencia en los registros 2018 y 2019	Conocimiento de la Guía R-NEE	

Con base en los criterios referidos, a continuación, se detalla el tamaño de la muestra y su distribución respecto a la Región Lima:

- Monitores Minedu de la UMC (7)
- Actores de la comunidad educativa (16):
 - o 3 especialistas UGEL
 - o 4 directores de una IE de la región
 - o 3 docentes de una IE de la región
 - o 4 padres de familia de una IE de la región
 - o 2 integrantes del equipo SAANEE

Tabla 4*Provincias a las que pertenecen los participantes*

UNIDAD DE ANÁLISIS	Provincias			
	1	2	3	4
Especialistas Ugel	Barranca	Cajatambo	Huaral	
Directores	Huaura	Huaral	Huaura	Cañete

UNIDAD DE ANÁLISIS	Provincias			
	1	2	3	4
Docentes	Canta	Oyón	Oyón	
Padres de familia	Huaura	Huaura	Huaral	Huaral
Integrantes del equipo SAANEE	Huaral	Barranca		
Monitores Minedu	Monitorean diferentes regiones a nivel nacional			

La propuesta de investigación considera una muestra significativa, dado que la estrategia metodológica en que nos basamos es cualitativa. En ese sentido, el propósito de explorar el proceso de implementación del R-NEE es rescatar aspectos subjetivos de los actores involucrados y, para lograr tales fines, requerimos personas que tengan cierta experiencia de participación en este proceso. Y, a nivel nacional, se ha considerado a la Región Lima como una muestra que nos permita dar luces sobre el caso a investigar.

3.3.3. Técnicas e instrumentos de recojo de información

En orientación a las preguntas de investigación planteadas, el recojo de información es mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y revisión documental.

1. Entrevistas semiestructuradas. Es una herramienta que contempla el uso de una guía de entrevista semiestructurada, la cual será aplicada a directores, docentes, padres de familia, especialista UGEL, integrante del equipo SAANEE. Esta herramienta es adecuada pues nos permite profundizar en algunos tópicos basados en las respuestas de las fuentes, para obtener detalles precisos y conocer las actitudes de los entrevistados sobre el tema. Dadas las características del estudio, esta herramienta permite captar aspectos subjetivos de los entrevistados, lo cual genera riqueza de información referente al R-NEE.
2. Grupos focales. Es una herramienta que contempla la utilización de una guía de temas de grupo focal y permite dar un análisis a profundidad para un grupo heterogéneo. Esta técnica es aplicada a los monitores Minedu de la UMC que realizan las acciones de implementación del R-NEE en diversas regiones del país. Por medio de esta metodología se plantean preguntas orientadoras que generan la identificación de ideas y apreciaciones de los participantes, además

de la promoción de un intercambio de opiniones, experiencias y un debate entre los participantes.

3. Análisis documental. Es una herramienta que contempla la utilización de una guía de revisión documental para el registro y el orden de la información a recabarse de las acciones, actividades y temas en general sobre el R-NEE. Algunos puntos para considerar son las actas de reunión, documentación de informes, dispositivos normativos y directivas internas, manuales y otros documentos elaborados por el equipo de la UMC para llevar a cabo el R-NEE.

3.3.4. Trabajo de campo y procesamiento de la información

Dentro del plan de trabajo se contempló las visitas a las instituciones educativas para las entrevistas con los directores y docentes que participaron del proceso de registro de los estudiantes con discapacidad. Se garantizó el anonimato de las personas entrevistadas y de los informantes clave que brindaron datos relevantes de algunos padres de familia con hijos con discapacidad de los grados a evaluar y que fueron registrados en el R-NEE.

- Aplicación de los instrumentos. Se visitó cada institución educativa para conversar con el director, con quien se coordinó la entrevista y el consentimiento para la grabación de la misma. Se brindaron las indicaciones antes de comenzar con la entrevista: el tipo de preguntas y la duración de la reunión.
- Procesamiento de la información. Primero se realizó la transcripción de la información y luego el análisis del contenido con base en las preguntas de investigación, sus variables e indicadores.
 - Entrevistas semiestructuradas. Primero se organizaron las entrevistas por tipo de muestra. Luego se realizó la transcripción de las entrevistas; para ello se utilizó el programa de Microsoft Word y la grabadora de voz. Después, para el análisis de cada entrevista, a partir de la lectura de las respuestas de los participantes, se agrupó los contenidos de características similares según las variables e indicadores de las preguntas de investigación. Esta información fue procesada en forma individual por medio de una sábana de datos realizada en el programa Microsoft Excel,

para facilitar el análisis de las variables y la identificación de los principales hallazgos para la comparación con lo establecido al inicio de la investigación.

- Grupo focal. Consistió en reunir a un grupo de personas para discutir y elaborar, desde su experiencia personal, el proceso del R-NEE. Como fase previa, se identificaron los objetivos de dicha reunión y se contempló el esquema a seguir. Se empleó un ambiente prestado por uno de los investigadores y asistieron un total de siete personas. Se establecieron los roles de moderador y personal de apoyo para la recolección de la información.
- Revisión documental. Se consideró la Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas del Minedu y los dispositivos normativos en relación con el R-NEE. Se realizaron las categorizaciones de acuerdo con las preguntas de investigación, las variables y los indicadores.

Para el proceso de tratamiento de los datos se contempló las siguientes etapas:

- i. Reducción: es un proceso de selección, focalización, simplificación y abstracción de las transcripciones. Se prioriza la organización y el análisis de información.
- ii. Presentación: elaboración de una matriz de análisis y sistematización de la información recabada.
- iii. Discusión: los investigadores exponen su posición e intercambian sus percepciones.
- iv. Triangulación: cruce de los datos cualitativos obtenidos a través de las diferentes técnicas.
- v. Conclusiones: se plantean los hallazgos que brindan nueva información sobre el tema y se describen de manera secuencial los alcances obtenidos en el presente estudio.

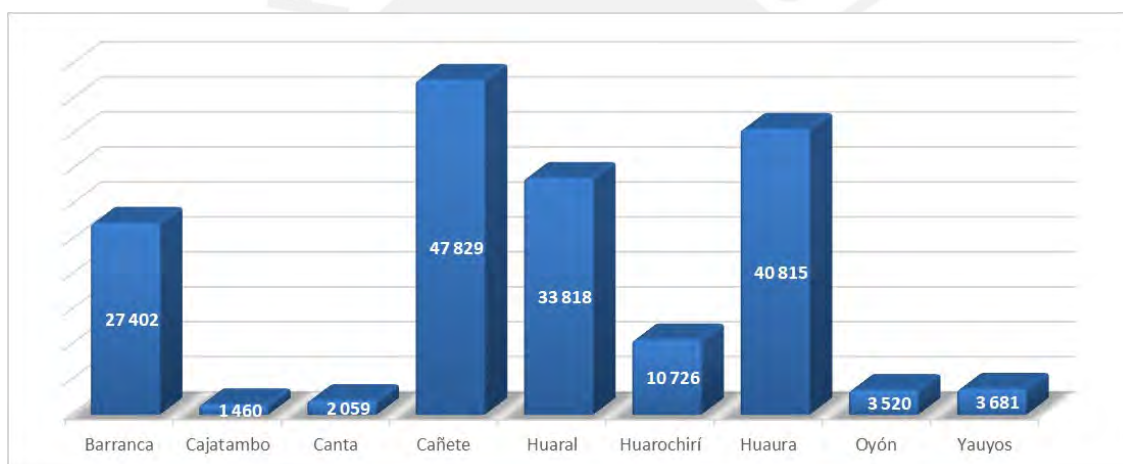
IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El proceso del R-NEE busca registrar a todos los estudiantes con discapacidad que asisten a la escuela bajo la modalidad de educación básica regular de los grados programados para las evaluaciones estandarizadas de logros de aprendizaje. A continuación, se muestran algunas cifras que orientan el análisis de los resultados encontrados.

En relación con la población de estudiantes con discapacidad, según el Censo Nacional del 2017, en la siguiente figura se muestra su distribución en las provincias de la Región Lima.

Figura 16

Población en edad escolar con algún tipo de discapacidad de la Región Lima



Nota. La información es referencial sobre la población censada en el 2017, considerando las edades de 3 a 24, por provincia de la Región Lima. Adaptado de Censos Nacionales 2017, Sistema de consulta de Base de datos, 2017, INEI. Obtenido de <https://censos2017.inei.gob.pe/redatam/>

Tabla 5

Información sobre el R-NEE en instituciones educativas (IE)

AÑO	Total de IE consideradas para el registro a nivel nacional	Total de IE que accedieron a nivel nacional	Total de IE consideradas para el registro a nivel de la Región Lima	Total de IE que accedieron a nivel de la Región Lima	Total de IE que declararon información a nivel de la Región Lima
2019	38338	20028	1234	338	225
2018	37652	20716	1118	647	231
2017	38441	19233	---	548	67

Nota. Estas cifras van desde el 2017, año en que se puso a disposición la versión inicial del R-NEE y que incluye los seis tipos de discapacidad considerados para el registro.

En la tabla anterior, se muestra que la cantidad de IE del país que accedieron al R-NEE en los últimos tres años supera el 50% de las IE consideradas para el registro. En cuanto a la Región Lima, esta cifra solo superó el 50% en 2017 y 2018, para luego caer a un 27% en 2019. Cabe señalar que el acceso solo involucra el ingreso a la plataforma y la actualización y la validación de datos del director.

Por otro lado, el porcentaje de IE que declararon información en el R-NEE bajo los criterios establecidos en la Guía para asegurar la inclusión se incrementó desde un 12% en 2017 a un 35% en 2018 y alcanzó el 66% en 2019, con relación al total de IE que accedieron en la Región Lima. Esto muestra el posicionamiento del R-NEE en beneficio de la atención de los estudiantes con discapacidad en las evaluaciones de logros de aprendizaje.

Tabla 6

Información sobre el R-NEE de los estudiantes con discapacidad registrados

Estudiantes con discapacidad registrados en la Región Lima	2017	2018	2019
Total	146	466	490

Como se muestra en la tabla anterior, la cantidad de estudiantes con discapacidad registrados en el R-NEE bajo los criterios establecidos en la Guía para asegurar la inclusión se incrementó desde 2017 hasta 2019. Esto muestra que el proceso de registro está pasando a formar parte de las actividades regulares de las IE y que son cada vez más estudiantes los que son atendidos durante las evaluaciones de logros de aprendizaje.

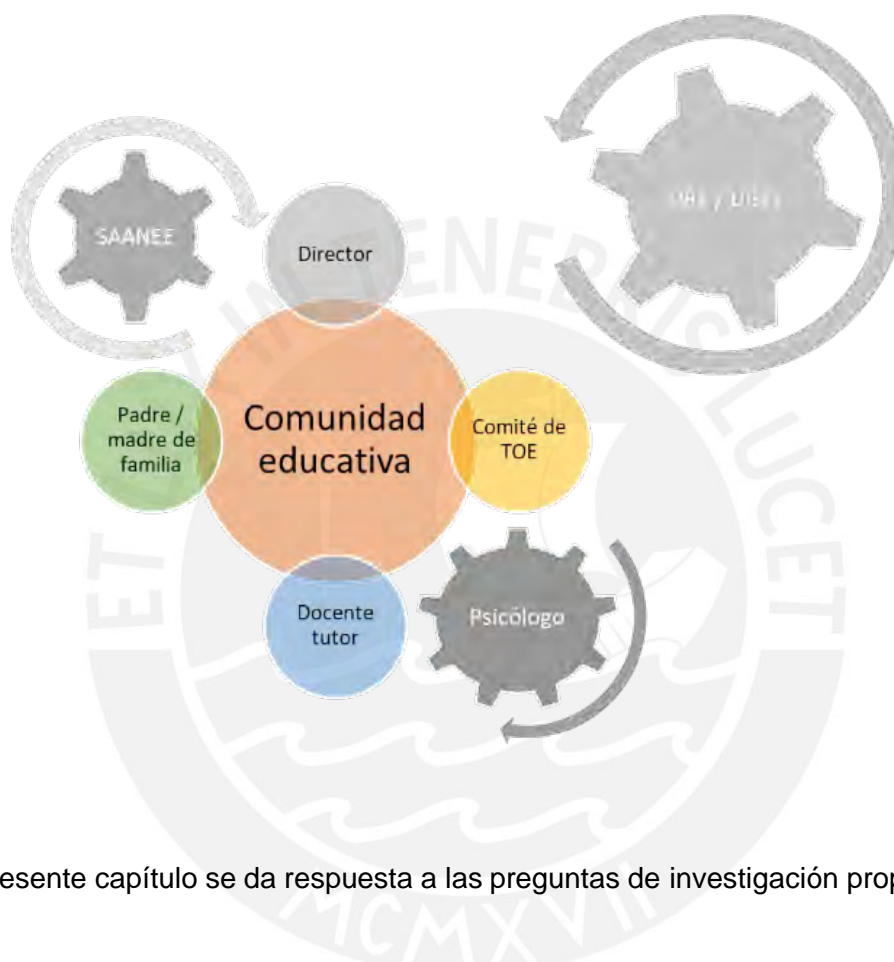
Cabe señalar que la Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas contiene la metodología para la ejecución del registro de estudiantes con discapacidad, la cual contempla procesos generalizados que deben cumplir los actores involucrados a nivel nacional.

En ese sentido, para la implementación del registro se considera la participación de varios actores sociales clave que son directamente responsables del registro de estos estudiantes. Estos son los actores de la comunidad educativa; a estos se suman, de ser el caso, el psicólogo de la institución educativa y el miembro del equipo SAANEE, quienes acompañan a la IE por sus conocimientos técnicos sobre discapacidad o

necesidades educativas; y, finalmente, tienen algún grado de responsabilidad los representantes de las Ugel y las DRE. La relación entre estos actores se visualiza en la siguiente figura:

Figura 17

Actores involucrados en el proceso de registro del R-NEE



En el presente capítulo se da respuesta a las preguntas de investigación propuestas:

- PE1: Referente a *qué elementos influyen en el proceso de recojo de la información solicitada en el R-NEE* para la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las evaluaciones de logros de aprendizaje, podemos mencionar que estos se agrupan en aspectos técnicos, administrativos y aptitudinales para la atención inclusiva de los estudiantes con discapacidad.
- PE2: Acerca de *cómo influye el conocimiento que tienen los actores involucrados sobre discapacidad*, podemos señalar que el conocimiento que tienen los actores sobre la discapacidad y las necesidades de estos estudiantes y la importancia de la información registrada para la evaluación de logros de aprendizaje los hace sensibles a la realidad de estos estudiantes, lo cual

genera una adecuada participación y un mayor involucramiento en el proceso del R-NEE.

- PE3: Sobre *cuál es la valoración que se tiene del proceso del R-NEE, el recojo de la información para el registro y su funcionalidad*, los actores involucrados perciben al R-NEE como una herramienta útil que permite la visibilización de las características propias de la condición de estos estudiantes. Asimismo consideran adecuada su funcionalidad ya que es una fuente de información que sirve para la ejecución de las evaluaciones de logros de aprendizaje.

A continuación, presentamos el análisis de estos tres puntos:

4.1. Elementos que influyen en el proceso de recojo de la información en el R-NEE para que los estudiantes con discapacidad sean incluidos en las evaluaciones de logros de aprendizaje.

La atención de estudiantes con discapacidad contempla diversos matices y aristas que se plasman en la información reportada en el R-NEE y, desde la mirada de los propios actores involucrados en el proceso, se analizan sus acciones y cómo estas inciden en la adaptación y/o modificación de los recursos que se brindan al estudiante con discapacidad que participa en las evaluaciones estandarizadas de logros de aprendizaje.

Este capítulo se centrará en el proceso del R-NEE que se desarrolla en 5 etapas:

Figura 18

Etapas del proceso de registro del R-NEE



Nota. Adaptada de *Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas* (p. 8), por UMC, 2019.

- La primera etapa es cuando el director de la IE consulta con sus docentes sobre la presencia de todos sus estudiantes con algún tipo de discapacidad en los grados requeridos para las evaluaciones.
- La segunda etapa es cuando el director define el equipo encargado de llenar la ficha de registro. Este grupo está conformado por varios actores clave.
- La tercera etapa es completar la información del estudiante en la ficha de registro correspondiente; en esta se consignan sus datos personales y además las necesidades educativas que requieren atención en el aula de clase para las evaluaciones.
- La cuarta etapa es registrar virtualmente en el R-NEE los datos de los estudiantes con discapacidad.
- La quinta etapa consiste en esperar la respuesta del equipo de la UMC a la validación de la información consignada.

4.1.1. Reconocer las características de los estudiantes con discapacidad permite su adecuada atención en las evaluaciones de logros de aprendizaje.

Para el análisis nos centraremos en la identificación que los actores involucrados realizan de los estudiantes con discapacidad y sus necesidades en el aula. De igual manera, revisaremos el conocimiento que tienen estos actores sobre los tipos de discapacidad que atiende el R-NEE, así como de los tipos de adaptación/modificación que se les brindará a estos estudiantes.

a. Identificación de estudiantes con discapacidad y sus necesidades

Si bien se cuenta con la información sobre discapacidad provista durante el proceso de matrícula de los estudiantes, así como la ya reportada en el SIAGIE, se hace necesario verificar la existencia de todos los estudiantes con discapacidad que asisten a las instituciones educativas, como se expresa en los siguientes testimonios:

Si bien es cierto que se cuenta con el sistema Siagie, donde se registra a estudiantes con discapacidad, incluso hay una opción para poner (registrar) discapacidad, pero esa información ni siquiera está actualizada en la mayoría de los casos. (Grupo focal, Monitor Minedu, mujer, número 3).

(El Ministerio de) Educación no tiene conocimiento real de lo que hay (cantidad) y quiénes son (estudiantes con discapacidad) [...], (partiendo de) cómo los registran en el Siagie, desde el momento que tienen (una categoría) “otros” es porque no saben qué hay y entonces meten (registran) lo que encuentran (y no tienen una clasificación en este sistema). (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 1).

Según la nómina de matrícula, entonces según el Ministerio de Educación, en la Ugel no hay estudiantes con discapacidad porque ninguno figura en las nóminas. Entonces, quiere decir que hay muchos estudiantes con discapacidad que no han sido diagnosticados o no han sido identificados. (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 4).

El hecho de no contar con solo un sistema integral a nivel nacional para el registro de las personas con discapacidad que tome en cuenta la información de las regiones y localidades limita que se desarrollen y brinden servicios más especializados que se actualicen y mejoren con los años, como lo refiere Cepal (2014).

En cuanto al proceso del R-NEE, en la primera etapa, el director de la IE consulta con sus docentes sobre la presencia de estudiantes con algún tipo discapacidad, dado que es el profesor quien interactúa y conoce de las necesidades de sus alumnos en el aula. Sin embargo, esto no garantiza que puedan identificar y discernir sobre quiénes son los estudiantes con ciertas necesidades individuales o especiales, y menos si estas están relacionadas con alguna discapacidad, como se expresa en los siguientes testimonios:

El profesor es el que tiene el primer contacto con el alumno con discapacidad. Entonces él ve que algo está mal, algo no funciona. Ese ese es su lado humano, digamos. Ya su lado profesional, por decirlo de alguna manera, dice: “Este no está rindiendo, este va a bajar mi promedio. Este tiene capacidad.” No va más allá. (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 5).

(Los actores del sistema educativo) no tienen un conocimiento [...] ni siquiera el docente sabe discriminar cuando un estudiante tiene discapacidad. (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 1).

Por otro lado, el esfuerzo que se realiza para la identificación de estos estudiantes responde, muchas veces, al interés que se tiene sobre cómo las evaluaciones de logros de aprendizaje repercuten en los resultados y no en el estudiante, como refiere la Defensoría del Pueblo (2011). Esta preocupación radica en cómo se afecta la imagen de la calidad del servicio educativo que se brinda, aunque no se comprenda a cabalidad todo lo que implica ello, como indica la Unesco (2016). Esto se aprecia en el siguiente comentario:

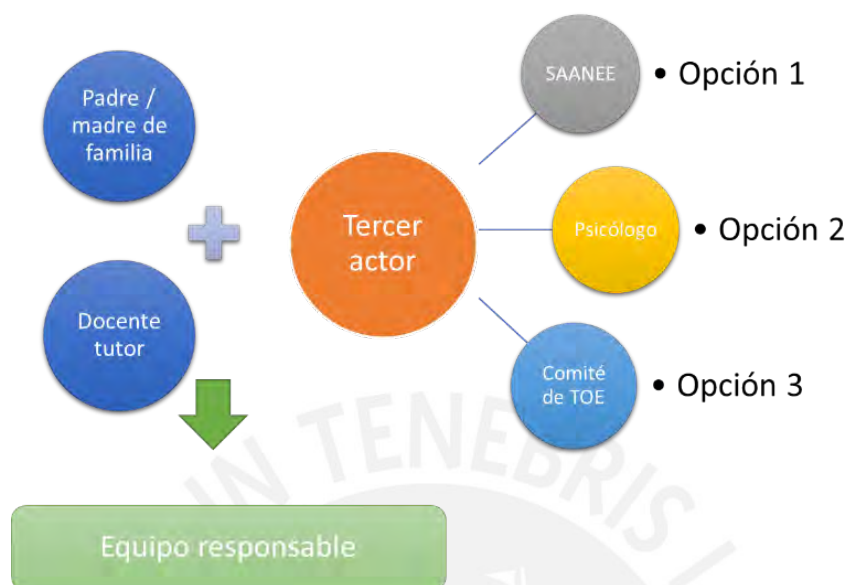
(Sobre los directores y docentes) sí (les preocupa) la (discapacidad) intelectual porque (los resultados de ese estudiante) no van a entrar en el promedio. Entonces a esa (discapacidad) sí le prestan atención. (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 5).

Incluso, algunos de los directores y/o docentes que tienen en sus IE y aulas de clase a estudiantes con necesidades educativas individuales -término empleado por Blanco (1999)- los relacionan con estudiantes con discapacidad al ver que su proceso de enseñanza-aprendizaje tiene limitaciones, como indica Torres (2012). Esto se debe, en muchos casos, a que la formación que han recibido como educadores no se encuentra alineada a las políticas que surgieron luego de la Declaración de Salamanca.

Para la segunda etapa, el director tiene que delegar a un equipo la tarea de llenar la ficha de registro de los estudiantes con discapacidad. Dentro de este, es imperante la presencia del padre/madre y del docente tutor del estudiante. El tercer integrante puede ser un miembro del Comité de TOE o el psicólogo de la IE o un docente de apoyo del equipo SAANEE, si hubiere, como se aprecia en la siguiente figura:

Figura 19

Equipo responsable del llenado de la ficha de registro del estudiante con discapacidad



En este equipo, el padre de familia es quien debe validar la información sobre la discapacidad de su hijo o hija y dar el consentimiento para consignarla en el R-NEE para su posterior atención. En caso no sea una de estas dos personas, puede ser un representante de la familia por la cercanía con esta y con el estudiante. Entonces, para el cumplimiento de dicha función, se debe considerar a la familia “como experta en su propia experiencia” de las necesidades y características del NNA con discapacidad, según Beavers (1989, como se citó en Escobedo, 2006). Por ello es preciso su involucramiento junto con el de los profesionales, ya que esto implica la toma de decisiones sobre su hijo y permite que esta práctica forme parte de la educación inclusiva, referida en el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011), así como por Echeita y Ainscow (2011). Esto se refleja en los siguientes testimonios:

Me dijeron que iban a rellenar esos datos (los de la ficha de registro) [...] para ver (dejar ver al Minedu) qué tipo de discapacidad tenían los niños (identificados en la escuela) [...]. A veces uno los ve por fuera y dice “ese niño está bien” no tiene nada, es un niño malcriado, pero no. Hay niños que tienen un leve retardo como hay otros que no. Como mi niño, no se hace notar tanto, pero cuando uno conversa bien con él, a fondo, se da cuenta de lo que tiene. (Entrevista semiestructurada, padre de familia 2, mujer, IE pública).

En el caso de (mi sobrino), como es un niño especial se solicita (el registro) para pasar al Ministerio de Educación, su documento o algo así, para que cuando haya el examen de la evaluación censal de estudiantes pueda estar registrado. [Sobre la ficha de registro] No sé qué tan valioso pueda ser para él. (Entrevista semiestructurada, padre de familia 1, mujer, IE pública).

En ambas entrevistas, los padres son partícipes del proceso. El primero tiene noción sobre la finalidad de este: identificar a los NNA con discapacidad y su tipo de discapacidad; mientras tanto, el segundo sabe con qué está relacionada la información que se solicita: la prueba ECE. Sin embargo, esto no garantiza que tengan pleno conocimiento de las implicancias que tiene la información que se consigna en el R-NEE y, por lo tanto, no son realmente conscientes de las decisiones que se toman sobre la educación de sus hijos, como se evidencia en el segundo testimonio.

El docente tutor, como se refirió líneas arriba, es la persona que ayuda a especificar las necesidades que tiene el estudiante en el aula de clase, como se expresa en las siguientes declaraciones:

(El estudiante) tiene dificultad solo en escribir porque no ve muy bien. Pero ¿qué es lo que pasa? A este niño tengo que acercarlo un poco más a la pizarra para que pueda trabajar o entregarle (material) en letras grandes para que pueda leer. (Entrevista semiestructurada, docente 2, mujer, IE pública).

En el aula nosotros (los docentes) lo evaluamos (al estudiante) a diario según las actividades programadas para el día, según el desempeño que se va a lograr también en el día. Nosotros registramos sus notas tal como a los otros estudiantes de forma regular, pero a ellos (estudiantes con discapacidad) es con algo de diferencia la evaluación que se da. (Entrevista semiestructurada, docente 3, varón, IE pública).

En estas entrevistas es importante resaltar que los docentes han identificado a estos estudiantes cuyas necesidades deben ser atendidas dentro de un ambiente en el que aprendan junto a sus pares y en el que se garantice la igualdad de oportunidades para el desarrollo de sus capacidades y su integración, en el marco de la educación inclusiva, como refiere Bentein *et al.* (2003).

En cuanto al psicólogo de la IE o el docente del SAANEE, cualquiera sea el caso, es importante la presencia de profesionales especializados en la atención y detección de las necesidades educativas individuales y especiales de los estudiantes, incluyendo a aquellos que tienen algún tipo de discapacidad; esta es una de las condiciones para el desarrollo de escuelas inclusivas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la presencia del especialista no solo debe ser considerada como la “visión del experto” sino como la opinión complementaria y de colaboración para la atención a la diversidad.

[Sobre identificar al estudiante con discapacidad] lo aconsejable es que inviten a un profesional del SAANEE para que él pueda realizar la evaluación... (Ante algunos indicios que presenta el estudiante) los profesores también tenemos que ser conscientes; no todo alumno que no rinde o que no colma las expectativas (educativas) quiere decir que tiene habilidades distintas[...]. La única persona indicada es un profesional para determinar si el (estudiante) tiene habilidades distintas[...]; (pueden ser) diferentes especialistas, solo ellos son los que certifican (la discapacidad). (Entrevista semiestructurada, especialista 1, varón)

El Comité de TOE, por su lado, tiene como funciones: gestionar el apoyo del equipo SAANEE y/o especialistas capacitados, brindar apoyo pedagógico a sus estudiantes y acompañarlos para contribuir con el logro de sus aprendizajes y su formación integral. Además, propiciar la generación de los grupos de interaprendizaje, como se indica en los documentos normativos¹⁰, para la formación docente y la mejora de sus prácticas pedagógicas. Esto resulta ser un aspecto importante para favorecer las condiciones de la educación inclusiva (Blanco, 1999).

b. Tipos de discapacidad que atiende el R-NEE

La tercera etapa del proceso del R-NEE consiste en que el equipo responsable complete la información del estudiante en la ficha de registro que corresponda, en la que se consignan sus datos personales y, además, las necesidades educativas que presenta en el aula de clase.

¹⁰ Normas para el Desarrollo de las Acciones de Tutoría y Orientación educativa en las Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local e Instituciones Educativas (2010); RM 712-2018-MINEDU; RVM 220-2019-MINEDU-PARTE II.

Sin embargo, dadas las características del proceso de registro y teniendo en cuenta que estos son los primeros años de esta iniciativa, algunos actores involucrados no reconocen inclusive lo que es discapacidad ni tampoco los tipos que se presentan. Esto dificulta el proceso del R-NEE, al menos durante las primeras etapas en las que se requiere del personal de la IE, designado por el director, para completar la información del estudiante y sus necesidades, como se refiere en el siguiente testimonio:

[Las personas que participan en el R-NEE] deben de conocer todo tipo de discapacidad que se atiende. Nosotros (directores/docentes) solamente decimos que el niño es inclusivo, pero inclusivo ¿en qué? [...] Hay que saber diferenciar qué tipo de discapacidad tienen para que ellos (desde el Ministerio de educación) también los puedan atender. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

En este testimonio se percibe lo que en su momento se quiso erradicar con el informe de Warnock: la clasificación de la persona en la frase “el niño es inclusivo”. Uno de los puntos por los que aún existe este tipo de expresiones sobre la discapacidad y todo lo relacionado con este tema es por la percepción que se tiene de que aquello que no se ajusta a los estándares es algo anómalo, tendencia de la que hablaba Ainscow (1998, como se citó en Blanco, 1999). Por otro lado, hay actores que reconocen que cada persona es única y no solo los estudiantes con discapacidad tienen características que los diferencian del resto, como se muestra en el siguiente testimonio:

[Sobre la documentación que recoge información de la discapacidad] Me parece que está bien, aunque deberían incorporarse algunas preguntas que vayan orientadas a las características de cada niño, porque cada niño es un mundo diferente para poderlo conocer más. (Entrevista semiestructurada, docente 1, varón, IE pública).

Es importante también que el director reconozca los tipos de discapacidad que se atiende en el R-NEE, ya que es su total responsabilidad la validez de la información que consigna. De ello depende cómo serán atendidos los estudiantes con discapacidad de su escuela durante las evaluaciones de logros de aprendizajes, como menciona el director entrevistado:

[Sobre los tipos de discapacidad] Hay un promedio de 8 a 10 discapacidades y yo creo que sí son suficientes, por lo menos están las que frecuentemente tienen los chicos, y con las que trabajamos. (Entrevista semiestructurada, director 2, varón, IE pública).

El hecho que el director entrevistado considere que los tipos de discapacidad son suficientes para la atención que se propone con el R-NEE indica que reconoce la existencia de las diferentes necesidades educativas que requieren atención personalizada a través de recursos más específicos, como refieren Bentein *et al.* (2003) y Blanco (1999).

Por otro lado, en muchos casos, la falta de sensibilidad ante estos estudiantes y sus necesidades responde a la falta de conocimiento y de los servicios especializados de apoyo. No obstante, este componente afectivo en las relaciones con estos estudiantes es importante para las prácticas pedagógicas, condición de una escuela inclusiva referida por Blanco (1999). Esto se muestra en algunos testimonios:

No sé si ven la conveniencia o no (de realizar el R-NEE) porque, para ellos (mayormente directores, especialistas de las UGEL), discapacidad es solamente intelectual. Las otras (los otros tipos de discapacidad) no les interesa porque no les reportan ningún beneficio. (Por ejemplo,) si tiene discapacidad visual (el estudiante) y le dan una prueba diferente, les da igual. (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 5).

El anterior testimonio debe entenderse en el marco de la ECE, que no incluye, dentro del resultado global de la región ni de la institución educativa, los resultados de los estudiantes con discapacidad intelectual participantes, si es que su discapacidad no figura en la nómina de matrícula y/o en el R-NEE.

Esto último, aunado a lo referido por Pinto de la Sota y León (2017) sobre los directores y docentes que no siempre cuentan con los conocimientos necesarios o el apoyo de los profesionales especializados para identificar adecuadamente a los estudiantes con discapacidad ni tampoco los tipos de discapacidad que atiende el R-NEE, pone en tela de juicio la cantidad de casos reportados ya que algunos estudiantes con necesidades individuales son relacionados a algún tipo de discapacidad.

c. Adaptaciones contempladas en el R-NEE

La cuarta etapa del proceso es aquella en la que el director de la IE registra los datos de los estudiantes con discapacidad en el R-NEE luego de corroborar que la información de la ficha esté completa. Finalmente, la quinta etapa consiste en esperar la respuesta sobre la validación de la información consignada, previo a la disposición de recursos con ajustes razonables según la condición de los estudiantes con discapacidad. De esta forma se podrá evidenciar cuáles son los resultados de su aprendizaje como participantes de la educación básica regular, como se aprecia en el siguiente testimonio:

[Sobre la adaptación/modificación o recurso brindado] Me parece que es acertado lo que se está haciendo, (haber) tomado esa decisión de vincularlos (sobre incluir a los estudiantes con discapacidad en las evaluaciones de logros de aprendizaje) [...]. (Las malas prácticas de exclusión de estudiantes con discapacidad se evitarán) al tener la seguridad como directivo o como profesor de que esta evaluación (censal de estudiantes) va a ser contextualizada a las capacidades del estudiante [...]; eso favorece a todos (estudiantes y el colegio). (Entrevista semiestructurada, especialista 1, varón).

[Sobre la adaptación/modificación o recurso brindado] Me parece muy bueno, muy buen apoyo porque, muchas veces, en evaluaciones pasadas solamente se contemplaba a todos los alumnos por igual. En cambio, con este registro, ya se puede tener una evaluación más real, de acuerdo al tipo (de discapacidad) de cada uno. (Entrevista semiestructurada, docente 1, varón, IE pública).

Sin embargo, esto también abre paso al debate sobre si el hecho que estos estudiantes asistan a una escuela regular, bajo las mismas condiciones que sus pares y aprendiendo lo común, referido por Terigi (2008b, como se citó en Barrozo, 2018), es suficiente para explicar estos resultados.

Es importante tomar en cuenta que las acomodaciones que se brinda a los estudiantes con discapacidad que participan en las evaluaciones estandarizadas del Minedu han generado que la comunidad educativa, por un lado, confíe en el proceso del R-NEE, puesto que ayuda a mostrar el logro real que tienen los estudiantes en cuanto a los aprendizajes esperados según el grado que estén cursando, como en el caso anterior. Pero, por otro lado, existe el malestar en cuanto al registro de algunos estudiantes que

no recibieron los ajustes razonables durante las evaluaciones del Minedu por diversos motivos, que se explican más adelante, según se refiere en el siguiente testimonio:

[Sobre el registro de 2018 cuando los ajustes se ampliaron a seis tipos de discapacidad] Se creó una expectativa (sobre la atención a estos estudiantes) pero hubo la sensación de ¿para qué registro? si al final me sacó la mugre tratando de sacar un certificado y cuando viene el momento (de la evaluación) no le aplican a mi estudiante la prueba adecuada, modificada, con los ajustes razonables, porque sencillamente no consideraron su sustento. (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 1).

En el caso de los docentes que tienen en sus aulas a estudiantes con discapacidad, ellos entienden que las dificultades en su proceso de enseñanza-aprendizaje se deben a un déficit de recursos con modificaciones o adecuaciones, a las que tienen derecho y que deben responder a sus necesidades, como indica Luque (2009). Esto no solo debe considerarse durante las horas de clase sino también para la evaluación de sus aprendizajes, según Torres (2012). Esto se expresa en los siguientes testimonios:

[Haciendo referencia a uno de sus estudiantes en particular] Este niño debería tener una evaluación mucho más grande (macrotipo) para que pueda leer y ver. Eso es lo que puedo decir en cuanto a la evaluación del niño porque esa es mi dificultad con él. Por eso, sí está bien que lo detecten y que acepte la mamá que su niño tiene esa discapacidad. (Por ejemplo) ella (la madre) se alegra cuando yo le enseño (a su hijo), (en tamaño) mucho más grande. (Entrevista semiestructurada, docente 2, mujer, IE pública).

[Los recursos para evaluar a los estudiantes] Me parecen bien porque nos mencionaron que (por ejemplo) eran los textos con letras más grandes y a colores, y eso a los niños que tienen dificultades visuales los ayudaría muchísimo, muchísimo. (Entrevista semiestructurada, director 4, mujer, IE pública).

[Sobre la evaluación censal de estudiantes] Los niños inclusivos deben tener una persona preparada y capacitada para que les tome las evaluaciones a esos pequeños [siendo esta persona un personal de apoyo según el tipo de discapacidad]. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

En los testimonios anteriores se refleja lo que se plantea desde la perspectiva ecológica sobre las necesidades educativas especiales, según Luque (2009), que hace referencia a la relación entre el individuo y su entorno. En el caso de los estudiantes con discapacidad, son los actores involucrados quienes deben asumir la responsabilidad para la superación de las dificultades que pudiese presentar el estudiante acorde a las características propias de su condición dentro del ambiente regular donde interactúa, como refieren Bentein *et al.* (2003), Blanco (1999), así como Luque y Luque-Rojas (2013). Esto se aprecia en el siguiente testimonio:

Actualmente, estamos haciendo lo que son adaptaciones curriculares de acuerdo a la discapacidad de los menores, lo cual, años pasados, no lo realizábamos. (Entrevista semiestructurada, docente 1, hombre, IE pública).

Sobre este testimonio, el proceso del R-NEE se apoya en los actores que han tomado conciencia de esta realidad pero que además han puesto en práctica acciones que benefician a sus estudiantes con discapacidad. Estas acciones, aunque aún incipientes en muchos casos, se van normalizando y se vuelve más sencillo atribuirles la responsabilidad del registro de los estudiantes con discapacidad, confiando en que la veracidad y la calidad de la información serán las esperadas.

Sin embargo, como se indica en el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011) o como refieren Pinto de la Sota y León (2017), si la formación de los docentes o las herramientas con las que cuentan no son suficientes o actualizadas, ya sea para identificar a los estudiantes con discapacidad o para adoptar medidas que garanticen sus derechos, es probable que no puedan atender aquellas necesidades educativas individuales que requieren de recursos específicos, como refiere Blanco (1999), para los que no precisamente han desarrollado las capacidades suficientes. Por otro lado, si el contexto se torna propicio para la persona con discapacidad, “menos serán las adaptaciones que se requieran”, como indica Bentein *et al.* (2003), y así ellos podrán desenvolverse plenamente.

4.1.2. Aspectos que determinan el proceso de registro de la información de los estudiantes con discapacidad.

A continuación, se presentan los hallazgos relacionados con los aspectos técnicos y administrativos dentro del proceso de registro de estudiantes con discapacidad, con base en la información recogida mediante las técnicas e instrumentos de investigación.

a. Asistencia técnica y acompañamiento durante el proceso

La asistencia técnica dirigida a los especialistas de las Ugel, directores y docentes contempla las capacitaciones sobre el proceso del R-NEE, el acompañamiento durante todas sus etapas, el soporte técnico respectivo y la atención de consultas frecuentes. En cuanto a la capacitación, esta se realiza de forma presencial y se apoya en otros recursos como la guía de inclusión y diversos videos informativos. Sobre el acompañamiento por parte de los monitores Minedu, este se da de forma presencial y a distancia con la finalidad de brindar las orientaciones respectivas y los alcances sobre cómo realizar el registro de los estudiantes con discapacidad.

Si bien se brinda este soporte a toda la comunidad educativa de cada región a nivel nacional, existen algunas falencias que afectan el proceso del R-NEE, como se expresa en las siguientes entrevistas:

Las guías que nos proporcionen no (sean) tan solo virtual, sino en físico también [...] para que nosotros podamos empoderarnos un poquito más; no solo los directivos sino también los maestros. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

Uno espera que los directores supieran del procedimiento, que tienen que formar un comité y, es más, uno espera que (hagan) el procedimiento previo que es leer la guía (de inclusión) y luego hagan todo el procedimiento. (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 7).

[Luego de registrar el usuario del director] (El monitor se dirige al director) Le voy a explicar qué es lo que tiene que hacer: tiene que conformar su comité [...]. Esos mismos directores me han vuelto a llamar (desde la última visita, hace dos meses atrás) [...] y ya no se acuerdan (de lo que tienen que hacer para registrar a sus estudiantes). (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 4).

Si bien el primer testimonio demuestra que existe interés por parte de uno de los actores involucrados de la comunidad educativa, al solicitar que el recurso de la guía sea accesible también para los docentes de su institución educativa y así favorecer el manejo del proceso del R-NEE, los dos testimonios siguientes muestran, desde la experiencia del monitor Minedu, la falta de interés en este proceso por estos mismos

actores (director y docente). Esto resulta preocupante si está en juego la inclusión de los estudiantes con discapacidad y su derecho a una educación de calidad.

Además del acompañamiento del monitor Minedu, se suma el apoyo del personal administrativo o docentes del Aula de Innovación Pedagógica (AIP) y de otros profesionales en el trabajo del registro, como son el especialista del equipo SAANEE y el psicólogo de aquellas instituciones educativas que cuentan con su soporte. En algunos casos, los especialistas del equipo SAANEE han sido partícipes de las sesiones de capacitación sobre el R-NEE, por lo que han resultado ser un soporte en las diferentes regiones para el registro de los estudiantes con discapacidad, como se muestra en los siguientes testimonios:

Ya como ella (la secretaria/profesora de innovación) sabe la contraseña de la directora, sus datos, (entonces) ella ingresa y descarga las fichas. Yo lleno (los datos) de cada estudiante, voy marcando donde corresponde, busco a un representante del comité de tutoría, trato de ubicar a los padres de familia por medio de llamadas telefónicas y les voy diciendo que necesito sus datos para el registro de sus hijos. Les explico y los padres me dicen: Ya, profesora, yo estoy yendo a la salida, la busco. Y si no pueden ese día, me dicen: Ya, profesora, mañana yo me acerco al colegio y lo voy a hacer (firmar). (Entrevista semiestructurada, SAANEE 1, mujer).

(Para el proceso) me ha facilitado estar en constante comunicación con el CEBE de Chancay y, desde el año [...] 2017, (es) un aliado estratégico [...]. Me empezaron a orientar en muchas cosas [...]; para mí (el registro) ha sido bastante fácil porque ellos fueron quienes me orientaron como debía hacer el trabajo. (Entrevista semiestructurada, director 2, varón, IE pública).

Si bien es cierto la responsabilidad es de los directores e incluso a nosotros como (docentes) SAANEE nos dicen 'la responsabilidad es del director', pero si lo dejamos solo al director pues no lo va a hacer porque ellos tienen otras cargas que tienen que hacer con documentos. Y uno les puede decir (qué hacer), en el momento "ya, profesora" te dicen, pero después ellos (directores), si uno los visita la siguiente semana, no lo han hecho. (Entrevista semiestructurada, SAANEE 1, mujer).

De los testimonios se puede concluir que la capacitación y un acompañamiento cercano favorecen a la implementación del R-NEE. Sin embargo, hay aspectos que impiden que este proceso alcance mayores proporciones, como solo el acceso virtual a la guía, cuando no todos están familiarizados con la tecnología, o la poca orientación sobre la conformación del comité responsable de completar la ficha de registro. También, el no considerar otros aliados estratégicos dentro de la base del proceso del R-NEE, como lo son los docentes del equipo SAANEE, debido a su familiaridad y cercanía con los estudiantes y sus familias, así como su experiencia dentro de la dinámica de las instituciones educativas y sus miembros, como el director y los docentes.

b. Conocimiento del proceso, objetivo y finalidad

Sobre el proceso del registro que se encuentra establecido en la *Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas* y la emisión del dispositivo normativo¹¹ que insta a los directores de las instituciones educativas a registrar a sus estudiantes con discapacidad a través del R-NEE, con la finalidad de establecer procedimientos adecuados durante las evaluaciones que aplica el Minedu, así como para proveerles los ajustes razonables y puedan participar en igualdad de condiciones que sus pares, mostramos algunos testimonios:

Es muy importante que se hagan las (evaluaciones con) acomodaciones a sus necesidades, toda vez que ellos (los estudiantes con discapacidad) tienen sus derechos y, partiendo de esa lógica, me parece importante que el Ministerio (de Educación) haya implementado (el proceso del R-NEE para) que estos alumnos sean evaluados, pero de acuerdo a sus características. (Entrevista semiestructurada, director 2, varón, IE pública).

Por ejemplo, hay (un tipo de) discapacidad visual que es la ceguera, entonces ellos (personas involucradas en el R-NEE) tienen que saber la causa de ello [...] y cuáles son las consecuencias en su aprendizaje. (Entrevista semiestructurada, director 2, varón, IE pública).

Si bien el R-NEE aún tiene pocos años de haberse implementado, hay más directores que han participado de este proceso y hay mayores indicios de que su objetivo se está clarificando, dejando atrás algunos puntos que no podían atenderse con este registro,

¹¹ RM 712-2018-MINEDU, 2018

como lo es la formación de los docentes en el tema de discapacidad y su atención, así como la entrega de recursos para estos estudiantes luego de que han sido registrados en el R-NEE.

Sin embargo, algunos de los actores involucrados aún tienen un conocimiento limitado, incorrecto o no están informados cabalmente sobre el proceso y/o su finalidad, lo cual perjudica la implementación del R-NEE.

[Ante la pregunta de si sabe por qué el estudiante debe ser registrado] (En el colegio) me dijeron que eso era para llevar al Ministerio de Educación, para que los niños inclusivos sean registrados. (Entrevista semiestructurada, padre de familia 2, mujer, IE pública).

Nos están haciendo registrar a nuestros estudiantes con discapacidad, ya sea auditiva, psicomotora, visual o cualquier otra discapacidad que tenga el niño, con la finalidad que ellos no puedan participar de la evaluación censal. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

A raíz que ha empezado (el proceso del R-NEE), está movilizándolo a muchos directores para indagar acerca de este registro pues está vinculado a mantener las plazas de los docentes. En el caso que alguna institución tenga alumnos con discapacidad, eso aumenta su meta (de estudiantes atendidos) [...] porque (estos estudiantes) necesitan el apoyo más personalizado. (Entrevista semiestructurada, especialista 1, varón).

Estos testimonios reflejan que hay vacíos dentro del proceso del R-NEE: el primero nos hace reflexionar sobre cómo podemos lograr informar a la familia sobre el objetivo del registro y su importancia; el segundo está vinculado con saber si los recursos que se emplean para este proceso son suficientes para que los actores involucrados no solo tomen responsabilidad según lo establecido en los dispositivos normativos del sector sino que se comprometan con la educación inclusiva de estos estudiantes y el objetivo del R-NEE, más allá de brindarles un espacio en sus aulas de clase; y el tercero es repensar con qué otras áreas del Minedu se deben articular acciones para desterrar nociones desfasadas como la racionalización de estudiantes, la cual refiere que un estudiante con discapacidad equivale a un número de estudiantes sin discapacidad, y no por la calidad educativa que se le brinda sino porque se percibe un excedente a la carga docente.

En cuanto a la finalidad, algunos actores involucrados tienden a pensar que se trata solo de realizar marcas en una ficha para el registro del estudiante con discapacidad a pedido del Minedu. Esta perspectiva del proceso del R-NEE es contraproducente a la inclusión que se quiere lograr a través de la recopilación de información para identificar a estos estudiantes y las barreras que enfrentan en el aula, como lo refiere Echeita y Ainscow (2011). Al respecto se muestran algunos testimonios:

Se supone que se tiene que indagar bien, se tiene que preguntar, llegar al padre de familia, explicarle (el proceso del R-NEE y la finalidad de saber) cuáles son las necesidades del estudiante o cuál es la discapacidad del niño. Porque ellos (los otros actores involucrados) no pueden marcar o poner algo que de repente no saben (a cabalidad) y ¿qué tal si ponen unas cosas (información) que no es? (Entrevista semiestructurada, padre de familia 1, mujer, IE pública).

Por otro lado, hay otros actores que han entendido la finalidad del R-NEE, más allá de las evaluaciones del logro de los aprendizajes.

[Considera que el R-NEE es inclusivo] porque se está dando una oportunidad a los alumnos que tienen (discapacidad) leve o moderada para participar de una educación formal como alumnos de EBR [...]. (Por el) contrario, de no darles acceso a la inclusión, ellos tendrían que permanecer en un colegio de EBE (educación básica especial). (Entrevista semiestructurada, docente 1, varón, IE pública).

Con base en todo el progreso que ha generado este registro, confiamos en que la integración de los estudiantes con discapacidad en la educación básica regular y la continuidad del R-NEE permitirán que se fortalezcan las acciones de la comunidad educativa para identificar a estos estudiantes y conocer sobre sus necesidades, con la finalidad de brindarles una mejor atención, no solo para las evaluaciones o bajo las directivas que se establezcan desde Minedu, sino como una buena práctica desde el marco de la educación inclusiva.

c. Gestión y presentación de documentación requerida

Los documentos que solicita el R-NEE para el registro de los estudiantes con discapacidad son dos:

- a. La ficha de registro es el documento en el que se recoge la información del estudiante según su tipo de discapacidad y sirve de insumo para realizar los ajustes en las evaluaciones del logro de los aprendizajes (ver anexo 3).

A continuación, se muestra el flujograma (figura 20) para completar la ficha de registro bajo la responsabilidad del comité designado por el director de la institución educativa. Es probable que los actores que se indican aquí no reconozcan su rol o responsabilidad en el proceso y esto afecte en su accionar y/o desempeño. Y, aunque parezca simple el proceso para completar la ficha de registro, existen dos principales dificultades:

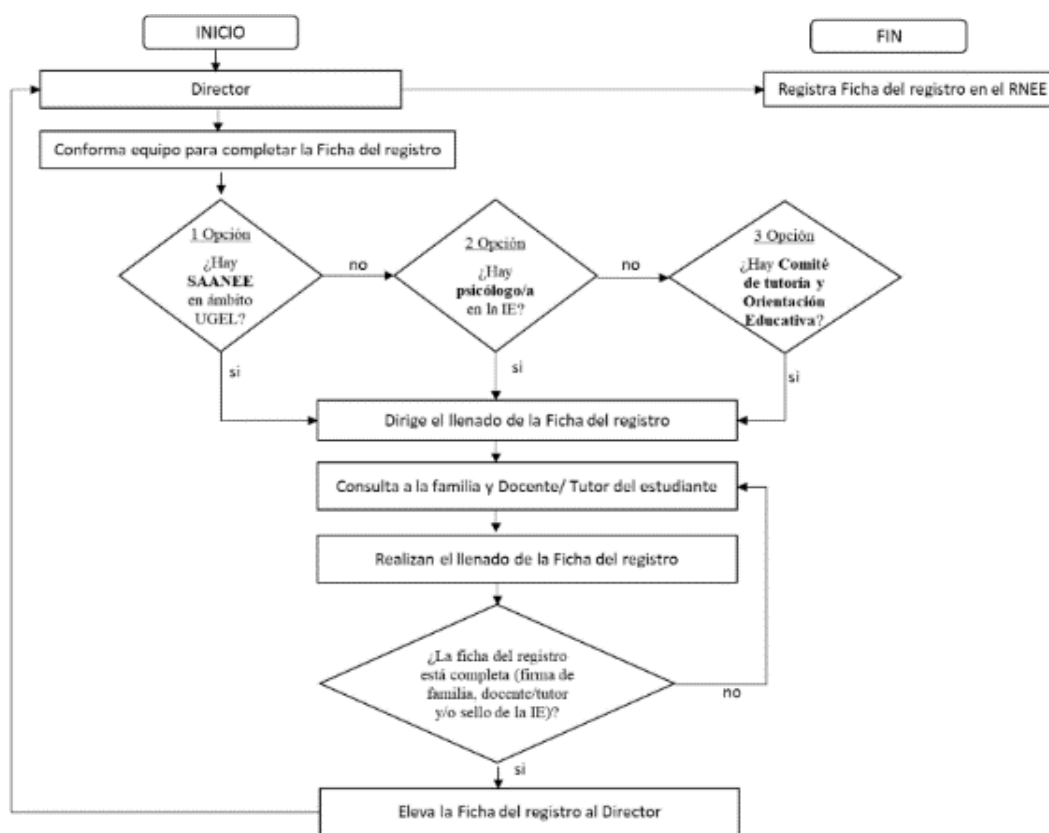
- i. La conformación del comité y el cumplimiento de sus funciones bajo las indicaciones de la guía para la inclusión no son uniformes en todas las instituciones educativas debido a que la realidad de cada una de ellas es distinta en cuanto a la zona de residencia, la conformación y el número de sus miembros, y los servicios de apoyo que atienden a los estudiantes con discapacidad.

Esta situación conlleva a que la labor del comité dependa de estas condiciones para completar el registro de los estudiantes en el R-NEE, ya sea por el conocimiento que ellos tengan sobre discapacidad o sobre las necesidades del estudiante en el aula.

- ii. La consulta con la familia del estudiante con discapacidad sobre la información que se reporta en la ficha de registro depende de la zona de residencia de estas familias y/o su disposición de tiempo debido a otras actividades, como el tipo de trabajo que realiza, para ser partícipes del registro con plenitud de conocimiento. Esto último resulta complicado si los directores y docentes de las instituciones educativas no tienen claro el objetivo del proceso ni la importancia de la familia en el mismo.

Figura 20

Flujograma para completar la Ficha de registro – R-NEE 2019



Nota. Adaptada de *Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas* (p. 10), por UMC, 2019.

Cabe mencionar que el recojo de información en el R-NEE está ligado solo a las evaluaciones del logro de los aprendizajes y no a otros aspectos de la situación de enseñanza-aprendizaje o como un documento de evaluación de la función pedagógica del docente o director. A continuación, se muestran algunos testimonios relacionados con la percepción que se tiene de la información consignada en el R-NEE:

Hay como cierta confusión porque [...] creen que, al llenar la ficha de registro, (desde el Minedu) los estamos evaluando a los profesores. Entonces (piensan), yo (como director) tengo que mentir [...]. Si tengo un estudiante con retardo mental leve que está en segundo de secundaria y no lee, entonces para no hacer quedar mal a mi docente [...], a mi equipo, porque eso prácticamente me delata (como buen o mal gestor pedagógico), voy a poner que sí lee (cuando registre al estudiante en el R-NEE). (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 4).

Sobre la tarea para completar este documento no hay uniformidad entre una institución educativa y otra, por lo que los involucrados deben recurrir a diferentes estrategias para tratar de lograr el objetivo, aunque influyen mucho la percepción (recojo de información versus evaluación de mi labor), el conocimiento que se tiene del proceso y su objetivo (completar el documento versus información veraz y de calidad), así como la toma de conciencia de la finalidad de este proceso (cumplimiento de la institución educativa versus educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad), como se aprecia en el siguiente testimonio:

Si nosotros (la escuela) enviamos ese documento, esa ficha, a la casa (del estudiante) con el padre de familia, no regresa ahí mismo. Y, si regresa, regresa maltratada la hoja (porque es el alumno que lleva y devuelve el documento) [...]. Y, entonces, ¿qué hacemos? En este caso hemos tenido que ir a buscar al padre de familia. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

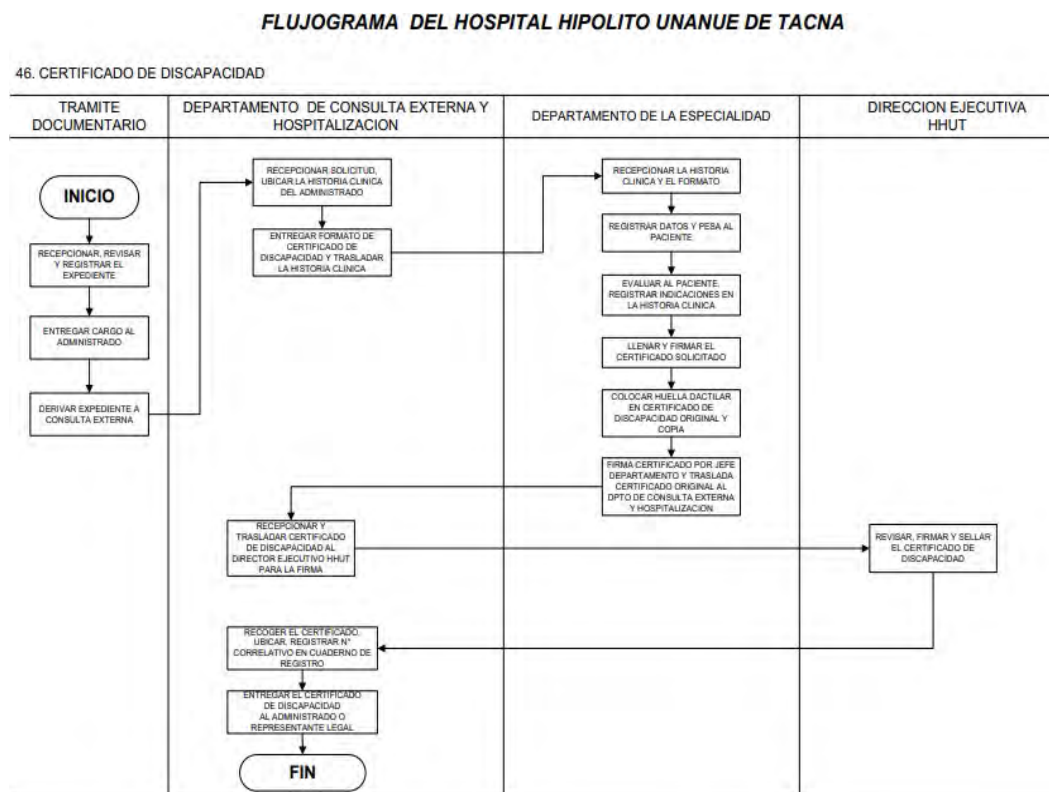
La información que se registra en la ficha solo tiene el respaldo de cada director y del comité responsable correspondiente, lo que no necesariamente garantiza que se brinde la información adecuada a la familia sobre la importancia de su participación en el R-NEE, más allá de corroborar los datos consignados sobre el estudiante, su discapacidad y sus necesidades en el aula.

b. El documento de sustento de la discapacidad según se solicite en la guía de inclusión y que requiere ser emitido por una institución de salud pública o privada, dando legitimidad a la discapacidad del estudiante.

En la siguiente figura se aprecia el flujograma para la obtención del certificado de discapacidad de un hospital nacional, el mismo que puede variar entre una institución u otra según sus propios procesos administrativos. Cabe señalar que este documento es requerido por el R-NEE, pero el tiempo para su tramitación depende del sector Salud, específicamente de sus procesos, los centros de atención que lo emiten, así como de los médicos certificadores de la discapacidad que están disponibles en cada región a nivel nacional. Además, se hace necesaria la presencia de algún familiar o tutor del estudiante para que pueda realizarse el trámite. Por esto y otros factores que se describen líneas abajo, la gestión del sustento de discapacidad es un proceso que significa tiempo, dedicación y recursos económicos para las familias.

Figura 21

Ejemplo de flujograma para la tramitación del certificado de discapacidad



Nota. Tomado de *Flujograma del Hospital Hipólito Unanue de Tacna* (p. 2), 2016, Dirección Regional de Salud de Tacna.

Si bien es el director de la institución educativa o el responsable designado quien solicita el certificado de discapacidad emitido por alguna de las Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud (IPRESS) o un certificado médico emitido por un establecimiento de salud autorizado que acredite la discapacidad del estudiante¹², se pueden presentar dos situaciones:

Primera situación. Existe un grupo de estudiantes que cuenta con esta documentación pues se ha gestionado con anterioridad y eso permite que el proceso de registro sea más rápido y fácil, reduciendo los tiempos para completar la información en el R-NEE, como se refiere en los siguientes testimonios:

(Nosotros) ya contábamos [...] también con la resolución y el certificado de Conadis, entonces teníamos toda la información que (se) nos estaba

¹² RM 665-2018-MINEDU

solicitando en el sistema (R-NEE). (Entrevista semiestructurada, docente 1, varón, IE pública).

(Como parte del trabajo del equipo SAANEE) nosotros contamos con los documentos de los estudiantes que tienen las necesidades educativas especiales [en referencia solo a los estudiantes que son atendidos por este servicio]. Tenemos su (carné) Conadis, su resolución de Conadis y también hay estudiantes que están ahora en evaluación. (Entrevista semiestructurada, SAANEE 1, mujer).

Este primer grupo llega a obtener su documento de sustento, ya sea por iniciativa propia de la familia, a solicitud de la institución educativa o porque recibe el acompañamiento del equipo SAANEE que ha orientado a la obtención del mismo. Sobre este último factor se puede concluir que muchas veces es el equipo SAANEE el actor de soporte para las familias en la inclusión del estudiante con discapacidad y en el ejercicio de sus derechos en la escuela. Por tanto, durante el proceso del R-NEE es muy evidente su participación en las acciones de coordinación con las instancias de salud locales, así como el intermediario entre estas instituciones y las familias para la consecución de este documento.

Sin embargo, dentro de este grupo hay casos de estudiantes que presentan sustentos que indican algún tipo de discapacidad pero que no es atendida por el R-NEE. Esto no significa que la discapacidad no exista.

Algunos de los involucrados se alarman si la discapacidad del estudiante no es considerada en este proceso, hecho que, sin la información adecuada y oportuna, puede generar desazón y frustración luego de haber emprendido una ardua tarea sin resultados, como se muestra a continuación:

(Los directores/docentes) llevan (a los estudiantes) y están detrás de conseguir la certificación. Y ahí viene el otro problema. Les dan sustentos, certificados, constancias e informes que no tienen (un) diagnóstico (concluyente) o diagnósticos que ellos no esperan, (como) problemas de aprendizaje, problemas de habilidades escolares, traumas psicológicos. Entonces, como no es el resultado que ellos esperan, se frustran. Entonces, dicen “¿por qué este diagnóstico?”, y te consultan “pero dice esto, no dice discapacidad, no es retraso mental, esto no sirve, ¿no?”. Y, claro, para este

registro no sirve. Entonces, hay que explicarle. (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 5).

Esto último puede resultar perjudicial para el proceso de registro de otros estudiantes porque desalienta las acciones que los actores involucrados emprenden luego de asumir su responsabilidad en el proceso. Asimismo, esta falta de información genera que no se comprendan las decisiones de aceptar un documento de sustento y no otro, como se refiere en el siguiente testimonio:

El problema es que (se habla) [...] del registro de necesidades educativas especiales [...], (actualmente, registro de) estudiantes con discapacidad [...]. Como director, te digo (al monitor Minedu), tengo un estudiante con discapacidad y con certificado, (pero) tiene un certificado de trastorno de desarrollo del aprendizaje, trastorno en el desarrollo de las habilidades escolares. Entonces, (como director) tengo el certificado (del estudiante) y ¿por qué no lo incluyen? (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 1).

Este tipo de situaciones se presentan porque se desconoce que las evaluaciones estandarizadas ya contemplan el Diseño Universal de Evaluación (DUE) y por ello el R-NEE solo recoge información de los estudiantes con discapacidad que se indican en la guía para asegurar la inclusión, debido a que sí requieren de una prueba con adaptaciones que garanticen su participación en las evaluaciones de logros de aprendizaje.

Por otro lado, los actores involucrados no reflexionan que, si bien el estudiante no se considera dentro del proceso del R-NEE, la información obtenida los ayudará a conocer la condición del estudiante y si esto afecta o no realmente a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Segunda situación. Sobre los estudiantes que no tienen este documento, la gestión para conseguirlo y completar la información en el R-NEE se torna complicada para la familia pues requiere un tiempo determinado, seguir los procedimientos establecidos, monitorear el trámite, desplazarse hacia los establecimientos de salud válidos y afrontar ciertos gastos económicos, tal como se indica en los siguientes testimonios:

Cualquier trámite que los papitos quieren hacer, tienen que ir al consejo del distrito de Sayán (provincia de Huaura) y eso como que les quita tiempo,

(además del) (1) factor económico y (2) ellos trabajan todo el día. Aparte de lo engorroso de la documentación que se les pide para poder acceder al Conadis (como sustento de la discapacidad). El padre de familia como que se fastidia, se incomoda y ya no va. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

Los certificados a veces no salen (no se expiden a tiempo), puede haberse avanzado con la evaluación psicológica, con las firmas de los padres (requeridas en la ficha de registro) [...], más (si son establecimientos) estatales. Entonces, sin esa ficha (sustento) ya no se podía avanzar con el registro porque te pide como requisito (el sustento para algunos tipos de discapacidad). (Entrevista semiestructurada, especialista 1, varón).

Aunque la presentación de algunos informes psicológicos institucionales son una alternativa al sustento establecido para el R-NEE, la realidad sobre la calidad de la información emitida en este tipo de informes no es uniforme a nivel nacional dado que varios de los profesionales o especialistas, e incluso las instituciones, muestran falencias y deficiencias al momento de la descripción de los tipos de discapacidad que pueda presentar el estudiante.

Entonces, ante la limitación para la obtención de la documentación, los actores conciben al R-NEE como un proceso estricto, como indican algunos de los entrevistados:

No es suficientemente (flexible) [...]; aquellos requisitos (sustento/certificación de la discapacidad) que se piden [...] a los docentes nos ata de manos porque no podemos acreditar (la discapacidad). (Entrevista semiestructurada, director 4, mujer, IE pública).

El sustento de la discapacidad está muy (estricta). Yo creo que la plataforma debe (hacer) un poco más amplio (el rango de documentos) para el sustento. (Entrevista semiestructurada, director 2, varón, IE pública).

En cuanto a la presentación de documentos, tanto el acceso al internet como el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se vuelven aspectos básicos para el proceso del R-NEE. Sin embargo, muchas veces estos aspectos se presentan como inconvenientes para el registro de los estudiantes con discapacidad, como se refiere en los siguientes testimonios:

Nosotros, el año pasado teníamos dificultades por el acceso a internet, es decir, la cobertura (de la señal). En las zonas rurales, en la gran mayoría, no se cuenta con el servicio de internet. Es un gran impase. Entonces, había que trabajar en las noches, en las tardes, (al regresar) a la ciudad de Barranca. (Entrevista semiestructurada, especialista 1, varón).

Algunos directores no manejan los recursos TIC de manera dinámica, con facilidad o con solvencia. Todavía están esperando que venga el soporte de algún especialista de innovación tecnológica, o de los CRT (Centros de Recursos Tecnológicos), los profesores que manejan las TICs. Es una gran dificultad porque hay colegios pequeños como los unidocentes o los multigrado que no tienen ese personal [...]. Infiero que algunos docentes o directivos no registran a los alumnos con discapacidad porque se les hace un mundo manejar la tecnología. (Entrevista semiestructurada, especialista 1, varón).

Los puntos aquí descritos, relacionados con la gestión y la presentación de la documentación requerida para el proceso del R-NEE, hacen más difícil su implementación porque requiere el fortalecimiento y la mejora del proceso en sí, pero se ven influenciados también por aspectos que involucran a otras instituciones del Estado.

d. Cronograma

El cronograma establecido para el desarrollo del R-NEE figura en el dispositivo normativo RM N° 168-2019-MINEDU y responde a la temporalidad de los procesos de las evaluaciones del logro de los aprendizajes, como es el procesamiento de la información que se recoge durante el registro, la determinación de los ajustes razonables a las pruebas, y los procesos de impresión y distribución de las mismas.

Sin embargo, el plazo dispuesto para el R-NEE, que generalmente inicia en el primer trimestre del año y vence a finales de junio, no es suficiente para tener la información actualizada de todos los estudiantes con discapacidad de forma que se garantice su participación en las evaluaciones del Minedu. Esto último se debe a diferentes factores como son la gestión de la documentación, explicado en el punto anterior, así como los casos de deserción escolar o el retiro del estudiante de la institución educativa por diferentes motivos o por el traslado de matrícula. Estos aspectos influyen mucho en el proceso del R-NEE, como se refiere en los siguientes testimonios:

[Sobre el tiempo que toma la recolección de información de los estudiantes con discapacidad dentro de los plazos del R-NEE] Demora porque no es fácil hacer las gestiones (por ejemplo, con los padres) y (teniendo en cuenta) que toda esta información (sobre la certificación de la discapacidad) tiene que ser (emitida) solo por los establecimientos estatales [...], el tiempo se alarga y, en algunos casos, los colegios no logran registrar (a sus estudiantes con discapacidad) a tiempo. (Entrevista semiestructurada, especialista 1, varón).

Los tiempos tienen que estar abiertos (sin plazos establecidos) [...] para que en el momento oportuno y en el tiempo que el padre pueda disponer se pueda registrar y, sobre todo, darle las facilidades del caso. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

El hecho que el proceso del R-NEE se realice como una actividad anual relacionada solamente con las evaluaciones de logros de aprendizaje propicia que los actores del sector Educación de las regiones y localidades no planteen estrategias que antecedan al inicio del R-NEE, pese a que la presentación del sustento establecido es una de las condiciones de la matrícula escolar¹³. Esto refleja el grado de importancia que las instituciones educativas les asignan a la identificación de esta población y, por ende, a su adecuada atención.

El traslado de matrícula, el mismo que puede realizarse hasta sesenta (60) días calendario antes de que finalice el periodo lectivo -que va desde marzo hasta diciembre de cada año o según las disposiciones normativas vigentes-, es otro punto que influye en el proceso del R-NEE, como se refiere en el siguiente testimonio:

El tiempo me parece un poco corto porque muchas veces los alumnos también vienen por traslado y no se cuenta con los documentos (de sustento) o a veces no informan sobre alguna discapacidad que puedan tener. Y, en esos meses, pueden llegar alumnos que ya no son registrados por el factor tiempo, ya no se (los) incluye como debe ser. Me parece que por eso debería de prolongarse un poco más (el plazo del proceso del R-NEE). (Entrevista semiestructurada, docente 1, varón, IE pública).

¹³ RM 665-2018-MINEDU, 2018, p.5

Estos casos de ingreso o egreso de los estudiantes con discapacidad a las instituciones educativas hacen que el proceso de certificación sea más complejo. Es una situación que no se ha contemplado para el desarrollo de estrategias del proceso del R-NEE y por ello merece un análisis más profundo para los próximos años de implementación.

e. Contexto e idiosincrasia

El R-NEE se implementa a nivel nacional. Debido a esto, son diversos los contextos en los que interactúan sus actores para lograr el registro de los estudiantes con discapacidad. Es así que se perciben sus limitantes: el registro de todos los estudiantes con discapacidad, especialmente de las áreas rurales o marginales; el tiempo del que disponen los directores de las instituciones educativas para realizar el registro dentro y fuera de su jornada laboral; el desplazamiento que ellos deben realizar para acceder a la asistencia técnica, a las TICs, al internet; las costumbres y percepciones de las familias sobre la discapacidad y la educación. Esto se hace evidente en el siguiente testimonio:

[Sobre el área de residencia] Hay diferentes realidades a nivel nacional. No hablemos tan solamente de la parte urbana, hablemos de la parte rural y de la parte marginal. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

Si bien es cierto que en el área rural es menor la proporción de la población con discapacidad, el proceso del registro se hace más difícil no solo por la falta de acceso a las TICs o el internet sino porque el monitor que brinda acompañamiento no puede viajar continuamente para brindar el soporte respectivo. Además, las familias no tienen los recursos para desplazarse constantemente para tramitar, en establecimientos de salud autorizados, los documentos que certifiquen la discapacidad de sus hijos. Esto perjudica muchas veces la etapa escolar de esta población que, en la mayoría de los casos, logra acceder a esta documentación solo a una edad adulta, según los resultados de la Enedis (2014). Lo anterior coincide con lo dicho en las siguientes entrevistas:

[Sobre los datos de los padres de familia que se requiere completar en la ficha de registro] La zona en la que yo trabajo es una zona rural, los papitos se dedican a la agricultura, entonces hay que salir a buscar a los papás (para cumplir con el proceso del R-NEE). (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

(Hay que tener en cuenta que) todos los chicos no viven dentro de la misma comunidad. Entonces me parece que (se ha) hecho el esfuerzo y (se ha dedicado) el tiempo (para) tratar de cumplir con la documentación y, a veces, uno deja cositas por hacer [...]. En el colegio (en) que (estoy) [...] no tengo un personal de servicio [...], no tengo auxiliar de educación en secundaria, no tengo secretaria [...], o sea, yo tengo que hacer todos esos trámites (que demanda el R-NEE). Entonces es mucho más difícil. En este caso, yo tengo el apoyo de un maestro (con quien) hemos podido trabajar, pero yo me pongo en la realidad de los demás directivos que (también) están en zonas alejadas que no tienen ese personal. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

[Sobre la gestión del sustento] Entonces, cualquier trámite que los papitos quieren hacer, desde el asentamiento humano (donde viven), tienen que ir al consejo del distrito de Sayán (provincia de Huaura) y eso como que les quita tiempo, (además del) (1) factor económico y (2) ellos trabajan todo el día. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

Ante esta realidad, se expone el compromiso que muchos directores y docentes tienen con sus estudiantes a pesar de las limitaciones referidas, las mismas que pueden minimizarse gracias a la respuesta de la comunidad educativa en la que se desarrolla el estudiante con discapacidad, según refiere Blanco (1999).

Hay profesores que sí están comprometidos. Hay directores que incluso se toman el trabajo, que están en zona rural, y cogen al niño, al papá y con ellos mismos van hasta la posta o centro médico. (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 5).

Y (sobre la disponibilidad de) los profesionales de los centros estatales, (según la disponibilidad de) sus horarios, se nos hace difícil (lograr que los estudiantes sean atendidos). (Entrevista semiestructurada, especialista 1, varón).

Otro punto que influye en el proceso del R-NEE es el de la idiosincrasia sobre el cumplimiento de las tareas en los tiempos establecidos. Lamentablemente, las acciones relacionadas con el registro de estudiantes con discapacidad se ven relegadas por otras, mucho más si este proceso no está dentro de las actividades institucionales regulares, como lo expresa uno de los participantes del grupo focal:

Además, sabiendo que el plazo es hasta el 30 de junio, (agrega, en tono sarcástico,) como yo siempre les decía: Como buenos peruanos, seguro ustedes van a esperar hasta faltando 15 días, 10 días (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 1).

4.1.3. El uso de la información del R-NEE influye en la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

La información recabada en el R-NEE tiene una utilidad práctica al ser el insumo para la implementación de los ajustes razonables reflejados en los recursos y apoyos que se les brinda a estos estudiantes durante las evaluaciones de logros de aprendizaje según sus necesidades educativas. Asimismo, contribuye a la mejora de la política de educación inclusiva a fin de garantizar que “todos los niños alcancen su potencial”¹⁴. A continuación, se muestran algunos testimonios:

Es bastante beneficioso para ellos (los estudiantes con discapacidad) porque, imagínese, unos años atrás se les aplicaba la misma prueba con el mismo (criterio de) desempeño a todos [...]. Ellos estaban en desventaja, pero ahora yo creo que el registro les va a apoyar muy bien y les va a dar bastantes beneficios para que se puedan sentir totalmente incluidos. (Entrevista semiestructurada, director 2, varón, IE pública).

[Sobre la importancia de registrar a los estudiantes] Es importante para que ellos puedan dar una evaluación diferenciada. Bueno, ellos no van a dar (la prueba) igual que los demás niños, sino que su evaluación es de acuerdo con la condición que tenga cada estudiante. (Entrevista semiestructurada, SAANEE 1, mujer).

[Sobre la información que recoge el R-NEE para brindar los apoyos a los estudiantes con discapacidad] Esa evaluación (censal), al tener identificados a esos alumnos, nos va a permitir conocer hasta qué grado están desarrollándose académicamente. (Entrevista semiestructurada, docente 1, varón, IE pública).

¹⁴ Informe mundial sobre la discapacidad.

Con la información recogida en el R-NEE no solo se cuenta con los insumos para la implementación de las evaluaciones de logros de aprendizaje, sino que se tienen cifras concretas y más reales de los estudiantes con discapacidad que asisten a las instituciones educativas de educación básica regular. Además, se sabe dónde se encuentran y qué tipo de necesidades presentan.

En el transcurso de estos años, el R-NEE se ha fortalecido como proceso y ha trascendido a las evaluaciones de logros de aprendizaje, al menos en el aspecto normativo, dado que ha sido considerado dentro de las orientaciones para el desarrollo del año escolar en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica¹⁵. Esto proporciona un respaldo a este proceso, no solo porque se establece disposiciones para su cumplimiento por parte de los equipos directivos y los demás integrantes de la comunidad educativa, sino porque su alcance va más allá de las instituciones educativas y logra involucrar a las UGEL y a las DRE.

Entonces, el proceso del R-NEE va tornándose en una acción regular dentro del contexto educativo y promueve así la normalización de la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades escolares, como lo es la evaluación de logros de aprendizaje. Con todo ello, genera mayor conciencia sobre el tema de discapacidad y un mayor acercamiento y una vinculación de la comunidad educativa con estos estudiantes.

Con base en lo descrito en este apartado, hacemos énfasis en tres elementos que influyen en proceso del R-NEE: (1) la identificación de los estudiantes -cuántos son, dónde están y qué necesidades presentan- se basa en la participación de los docentes, quienes brindan información de las características y las particularidades de estos estudiantes dentro del aula, y de la familia, que está informada sobre el proceso de registro. Estos son los principales aliados para dar mayores alcances sobre las necesidades y las características particulares de cada estudiante. Esto permite (2) el uso apropiado de los documentos y de la herramienta virtual para recoger información confiable y de calidad sobre esta población, con el fin de brindarles los recursos y apoyos durante las evaluaciones de logros de aprendizaje. Para esto se debe tener en cuenta que la información sobre discapacidad que se reporta en la ficha de registro de cada estudiante debe coincidir con la que figura en el sustento y es contemplada en el R-NEE. La información de ambos documentos es de suma importancia para generar

¹⁵ RM 712-2018-MINEDU, 2018.

los recursos y los apoyos necesarios para la planificación de las pruebas durante las evaluaciones de logro de aprendizaje. Además (3) los aspectos técnicos y administrativos requeridos para este proceso contemplan no solo los establecidos en la guía de inclusión, sino que se interrelacionan con acciones complementarias que involucran a la comunidad educativa y otros sectores relacionados con el tema de discapacidad. Este involucramiento se vincula con la capacitación que recibe el director para la implementación del proceso en su institución educativa, la gestión de la documentación por parte de los padres de familia o su representante y el cumplimiento del registro en los tiempos establecidos, teniendo en cuenta el contexto y la idiosincrasia de la localidad. Todo este proceso depende del conocimiento que se tenga del objetivo del registro y su finalidad, en beneficio de los estudiantes con discapacidad.

4.2. Influencia del conocimiento sobre discapacidad que tienen los actores involucrados en el proceso de R-NEE.

De acuerdo con la Declaración de Salamanca, en la que se reafirma el derecho a la educación de todas las personas dentro de un mismo sistema, la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad recae no solamente sobre las autoridades, sino que es responsabilidad de los padres de familia y de la comunidad. Para generar este involucramiento se requiere que los directores de los centros educativos y los representantes del sector educación conozcan de esta realidad y las consecuencias de su desatención.

4.2.1. Una comunidad educativa con conocimiento sobre discapacidad se involucra en el proceso del R-NEE.

Como se vio en el apartado anterior, la implementación del registro requiere de la participación de diversos actores, como se visualiza en la siguiente figura:

Figura 22

Actores involucrados principales de la comunidad educativa



Este esquema dentro de la propuesta metodológica del R-NEE atiende a la demanda de grupos de interaprendizaje mencionada por el CNE (2017). Asimismo, responde a lo referido en la Declaración de Salamanca sobre el fomento de la participación de los padres en la toma de decisiones para la atención de las necesidades educativas especiales de sus hijos.

El rol que cumplen los padres de familia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, respecto a la información que se registra en el R-NEE, es un punto muy importante porque se considera como una de las condiciones para el desarrollo de las escuelas inclusivas que menciona Blanco (1999).

Los padres, además de ser los primeros educadores efectivos, son los principales actores para garantizar el derecho a una educación de calidad, no solo de sus propios hijos sino de todos los NNA que asisten al mismo centro de estudios. Esto se refleja en la entrevista realizada a un padre de familia:

[Sobre el registro de estudiantes con discapacidad] Los favorece a que no sean discriminados. (Por ejemplo) en el grado donde está mi niño hay una profesora que no le brinda calidad educativa a otro niño. La profesora quiere que el niño vaya tarde y salgan antes de la hora. (Entrevista semiestructurada, padre de familia 2, mujer, IE pública).

Este tipo de situaciones por las que muchos padres y madres atraviesan puede generar la desconfianza en las instituciones educativas. Por ello es importante que se

los involucre en el cuidado y el desarrollo de sus hijos durante su vida educativa, como refiere Cueto *et al.* (2018). Esto se refleja en el siguiente testimonio:

[Sobre la ficha de registro] Me dijeron que iba a rellenar los datos (de mi hijo) para ver qué tipo de discapacidad tiene [...]. Todavía no he podido firmar la ficha (de registro), pero fui a buscar a la secretaria del colegio. (Entrevista semiestructurada, padre de familia 2, mujer, IE pública).

O puede generar que muchos padres no acepten la condición de sus hijos o hijas y por lo tanto no se involucren en el proceso del R-NEE, tal como declara el director entrevistado N° 2:

Bueno, nosotros tenemos dificultades. Cuando empezamos a recoger datos, los padres en primera instancia no admiten la discapacidad de sus hijos. Tenemos que convencer a los padres primero y, después, para registrarlos. Otra de las dificultades que tenemos, (será) por la zona o la irresponsabilidad de los padres, es estar detrás de ellos (los padres) [...], incluso yendo a su casa por reiteradas veces como la chica (especialista) del SAANE. (Entrevista semiestructurada, director 2, varón, IE pública).

Cabe mencionar que hay personas que aún entienden por discapacidad como lo “anormal”; es decir, que requiere de atención especial, como lo señala Cueto *et al.* (2018). Esto genera el rechazo de los padres ya que las expectativas que tienen de sus hijos al participar en la educación básica regular son semejantes a la de sus pares que no tienen discapacidad. Esto además afecta al registro real de los estudiantes con algún tipo de discapacidad y con ello la atención que desde el Estado se quiere brindar para contrarrestar la invisibilización de los estudiantes con discapacidad por el temor a la discriminación y el rechazo, como refieren Pinto de la Sota y León (2017).

Sin embargo, es comprensible esta postura en estos padres puesto que el término de discapacidad es una etiqueta que estigmatiza no solo al estudiante sino a la familia del mismo. Además, crea aversión en los compañeros del aula, de la escuela y hasta en los docentes, que muchas veces se perciben sin la capacidad de atender estos casos dentro de un aula regular, yendo en contra de lo que se quiere respecto a la calidad docente, como refiere Cueto *et al.* (2018). Esto refiere un padre de familia entrevistado:

En otros colegios excluyen a los niños. Los profesores, siendo profesionales,

dicen fácilmente que no están capacitados para eso (atender a los estudiantes con discapacidad) [...]. A veces es tan cruel que un educador se exprese así de un niño. (Entrevista semiestructurada, padre de familia 2, mujer, IE pública).

Por esto mismo se recurre a la participación de un representante de la familia en caso no se pueda contactar a los padres, estos no deseen asumir el rol que se propone para el proceso o, incluso, cuando ellos también tienen una discapacidad, específicamente intelectual, y se hace necesario que otra persona que mantenga algún vínculo con el estudiante brinde la información y la autorización respectivas solicitadas en la ficha de registro.

[La tía del niño fue quien participó del registro] La verdad, [...] al principio para todos nosotros ha sido un poco difícil (la familia). En este caso para mi prima, que su niño sea un niño con discapacidad porque tiene problemas de lenguaje, no puede escuchar muy bien (sordera). Para nosotras ha sido sorprendente [...] cuando no hablaba correctamente y nos empezamos a preguntar (sobre) el problema que tiene él. (Entrevista semiestructurada, padre de familia 1 – representante de la familia, mujer, IE pública).

La otra arista la representa el director como actor responsable de subir la información al R-NEE, dar la conformación del equipo que debe completar las fichas de registro de cada estudiante con discapacidad, y contrastar la información recogida en la documentación en físico con lo consignado en el R-NEE, dando fe de estos datos y de la participación de los demás actores involucrados indicados en los dispositivos normativos nacionales y las guías para la inclusión.

En algunos casos, los directores han asumido su rol frente al tema con mayor responsabilidad, como se muestra a continuación:

Bajo la sospecha de algún signo de (discapacidad) en los chicos, ya tengo que empezar a recolectar los datos desde ahorita hasta octubre [...], por lo menos (contar) con la documentación sustentatoria para que en enero y febrero se haga el registro. Yo creo que va a depender del interés que le ponga tanto el equipo SAANEE como el directivo, más que todo el directivo con la docente de aula, quien comunica inmediatamente sobre alguna sospecha que ellos tienen de sus estudiantes [...], es nuestra responsabilidad, y demanda de todo un esfuerzo. (Entrevista semiestructurada, director 2, varón, IE pública).

Algunos directores entienden la importancia de una participación involucrada, como se aprecia en el siguiente comentario:

No nada más la mía. La participación de los docentes de esta institución educativa claro que ha influido (en el registro) porque todos hemos tratado de concientizar a los padres. (Entrevista semiestructurada, director 4, mujer, IE pública).

Los dos testimonios anteriores, sobre cómo los actores involucrados asumen su rol y le brindan la importancia debida a ello, reflejan la valoración que se tiene de los estudiantes con discapacidad como condición importante para promover la educación inclusiva a la que se refiere Blanco (1999).

El trabajo emprendido ha generado que aprecien no solo el beneficio de la información para las evaluaciones de logros de aprendizaje, sino que estas también sean una fuente de información del aprendizaje que alcanzan los estudiantes y las dificultades que deben afrontar a través de mejores estrategias pedagógicas, como refiere Ravela *et al.* (2008). A esto se concatena lo mencionado por el director entrevistado:

Esa información que está ahí (en el R-NEE) me da bastante información (sobre la estudiante) y me responsabiliza prácticamente cómo debo ayudar a la criatura (estudiante con discapacidad). (Entrevista semiestructurada, director 4, mujer, IE pública).

Y, si bien no todos tienen conocimiento sobre el tema de discapacidad o no todos han participado de los procesos anteriores, es fundamental la colaboración y la cooperación de los involucrados para aportar a la educación inclusiva, y no solo los “expertos”, como refiere Echeita y Ainscow (2011). Esto se refleja en el siguiente testimonio:

(Mi participación) sí ha influido porque antes nunca se habían registrado ni se había hecho los informes psicológicos a estos niños (con discapacidad) [...]. Yo (he estado) tratando de empujarlos para que hagan todo este trabajo, creo que mi participación ha sido decisiva. (Entrevista semiestructurada, director 4, mujer, IE pública).

El docente forma parte del equipo que completa la ficha de registro del estudiante y es quien conoce de sus necesidades en el aula respecto a sus demás compañeros en relación con los aprendizajes. Esta cercanía con el estudiante lo hace sensible y propicia que la información registrada sea verídica; además, hace posible que pueda transmitir a los padres la importancia de reportarlo en el R-NEE. El hecho de informar a las familias sobre el proceso del R-NEE, el rol que cumplen y la importancia del mismo para la inclusión educativa de estos estudiantes logrará que ellos colaboren durante el proceso, como menciona Ravela *et al.* (2008). Y no solo porque sea de carácter obligatorio para las instituciones educativas sino por el beneficio real que significa para sus hijos y que hace que su derecho a la educación se ejerza en igualdad de condiciones.

Sin embargo, la labor que se les plantea no es sencilla ante la realidad expuesta líneas arriba, como lo refiere el director entrevistado:

(La información que se registra en el R-NEE, incompleta o incorrecta) los docentes no tenemos cómo acreditar que es (en muchos casos) por la falta de interés de los padres de familia. (Entrevista semiestructurada, director 4, mujer, IE pública).

Por otra parte, el compromiso de algunos docentes con estos estudiantes se refleja en sus reiterados intentos de contactar a los padres, como indica el director entrevistado:

El maestro que me ha apoyado en este tema (del R-NEE) es un fuerte aliado para mí, una fortaleza. Los días que yo no pude ir a buscar (a los padres de familia), él tuvo la oportunidad de ir a trabajar con los padres, a recoger información. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

También se refleja en su rol de educador y de formación del estudiante en la institución, como manifiesta el docente:

Se viene trabajando en forma conjunta con la especialista del SAANEE (sobre los casos de discapacidad) y (percibo que) yo estoy influyendo puesto que soy el responsable de la niña. (Entrevista semiestructurada, docente 3, varón, IE pública).

Estas actitudes de aquellos docentes que se comprometen con la atención de los estudiantes con discapacidad es el reflejo de la valoración favorable que tienen de ellos, condición importante para la educación inclusiva a la que se refiere Blanco (1999).

Según la *Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas*, se contempla otros actores que pueden formar parte del comité para completar la información de los estudiantes con discapacidad en el R-NEE. Entre ellos figuran un miembro del comité de tutoría, el psicólogo(a) de la IE o un representante del SAANEE.

El personal del SAANEE tiene la función de dar soporte y asesoramiento a la familia para lograr la inclusión educativa de los estudiantes que lo requieran, en nuestro caso son aquellos que tienen una discapacidad. Sin embargo, este servicio de apoyo especializado no se brinda en todas las instituciones a nivel nacional y la capacidad de atención es reducida, como indica la Defensoría del Pueblo y se aprecia en el testimonio del director entrevistado:

Tenemos el apoyo del SAANEE, que es insuficiente pues yo tengo cinco estudiantes registrados en inclusión y el tratamiento es un solo día a la semana. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

Dentro de la comunidad educativa se asume que la responsabilidad del registro en el R-NEE también recae en el equipo SAANEE, como expresa este director:

Yo creo que (el registro de los estudiantes con discapacidad) va a depender del interés que le ponga tanto el equipo SAANEE como el directivo. (Entrevista semiestructurada, director 2, varón, IE pública).

Esta perspectiva del rol del equipo SAANEE respecto al registro de los estudiantes con discapacidad genera que algunos directores deleguen su función en el profesional de este servicio, como refiere la docente SAANEE entrevistada:

Bueno, como le digo, que los directores sean los que te digan profesora: Ya hice el registro. No (lo hacen) [...], siempre el director se apoya en el docente SAANEE que va al colegio, siempre nos delegan a nosotros (la tarea del registro) [...]. (Los directores) sí te facilitan las herramientas, pero ellos casi no ingresan, sino que nos dejan a nosotros (profesionales SAANEE) que lo hagamos. (Entrevista semiestructurada, SAANEE 1, mujer).

De esta última cita concluimos que muchas autoridades educativas se desligan de su responsabilidad y es el equipo SAANEE el que la termina asumiendo, ya sea porque la normativa bajo la que funciona se relaciona directamente con el objetivo del R-NEE o porque estos profesionales se comprometen realmente con los estudiantes que lo requieren. Esto se reconoce en lo expresado por la docente SAANEE entrevistada N° 1:

(Para el cumplimiento del registro) trato de ubicar a los padres de familia por medio de llamadas telefónicas y les voy diciendo que necesito sus datos para el registro de sus hijos. Les explico y los padres me dicen: 'Ya, profesora, yo estoy yendo a la salida, la busco', y si no pueden ese día, me dicen: 'Ya, profesora, mañana yo me acerco al colegio y lo voy a hacer (firmar)'. (Entrevista semiestructurada, SAANEE 1, mujer).

Esta relación del equipo SAANEE y la familia se basa en las normas referidas a las actividades de sensibilización sobre la educación inclusiva¹⁶, bajo una metodología de intervención específica (figura 23), cuya finalidad es el cambio de los prejuicios, las actitudes y la conducta de los actores involucrados, como se propone en algunos documentos internacionales relacionados con la discapacidad.

Figura 23

Metodología de intervención del SAANEE



Nota. Tomado de *Educación básica especial y educación inclusiva. Balance y perspectivas* (p. 47), 2012, Minedu.

¹⁶ RVM 0025-2008-ED

En las instituciones educativas que cuenten con un psicólogo como profesional de apoyo, este cumpliría la misma función que la del equipo SAANEE dado que cuenta con conocimientos más especializados relacionados con inclusión educativa y necesidades educativas especiales. Y, por las mismas razones, los directivos toman como punto de referencia a este personal de la institución para hacerlos responsables del registro de los estudiantes con discapacidad, como indica el docente entrevistado:

Deben ser docentes o profesionales que ya han trabajado en este tema (de discapacidad) que conocen, por ejemplo, especialistas como psicólogos u otros profesionales para ayudar a resolver ese tema (del registro de los estudiantes con discapacidad). (Entrevista semiestructurada, docente 3, varón, IE pública).

Ante esta realidad encontrada durante el trabajo de campo, es que el esquema deja de tener solo tres actores fundamentales y se torna importante el rol de los dos últimos actores debido al conocimiento y *expertise* en relación con el tema de discapacidad o necesidades educativas especiales. Entonces podemos aseverar que el proceso del registro depende muchas veces del trabajo que estos actores realizan en las diferentes instituciones educativas. Esta estructura de trabajo se puede visualizar en la siguiente figura:

Figura 24

Actores de soporte involucrados en el proceso del R-NEE



Respecto a los actores dentro de la comunidad educativa encontramos al especialista

de la Ugel, que es el personal enlace con las instituciones educativas, específicamente los directores. Si bien dentro de la *Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas* no se menciona un rol específico de este actor en el proceso del R-NEE, sí se lo contempla como actor clave para acompañar las acciones realizadas por los directivos y el cumplimiento de las metas establecidas en el R-NEE, como lo expresa el especialista entrevistado:

Nosotros (los especialistas) hemos estado encargados de la parte administrativa de cómo hacer seguimiento del proceso (del registro de estudiantes en las instituciones educativas). (Entrevista semiestructurada, especialista 1, varón).

Asimismo, es el responsable de replicar la información sobre el registro de los estudiantes con discapacidad, según refiere el especialista entrevistado:

En primera instancia, nosotros damos a conocer (el registro de los estudiantes con discapacidad) a los directores, a través de un oficio y bajamos de la plataforma las fichas y todo el proceso (guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas) sobre cómo es que se va a llenar el registro de los estudiantes en la plataforma. Nosotros capacitamos a los directores y también hay un personal que viene del Ministerio de Educación para hacer una capacitación o una inducción a los directores. (Entrevista semiestructurada, especialista 2, mujer).

Sin embargo, un punto a considerar que influye en la participación de estos actores es que el proceso del R-NEE tiene un tiempo límite y, una vez finalizado este, el personal que hace el monitoreo del avance y el cumplimiento de las metas establecidas deja de tener contacto con los directores de las instituciones educativas para darles soporte o información sobre el proceso de registro de sus estudiantes. Esto significa que las acciones emprendidas solo responden a la normativa establecida por el Minedu¹⁷. Esto se afianza en la declaración del monitor de campo:

El equipo de trabajo del R-NEE debería (considerar) la continuidad en cuanto a la difusión (del proceso), entonces el director no se olvida. (Porque) pasa que llegamos nosotros (los monitores de campo), nos vamos (al final del tiempo

¹⁷ RM 712-2018-MINEDU

establecido) y se acabó (el proceso); entonces ellos (los directores) se olvidan hasta el próximo año (del registro de sus estudiantes con discapacidad), salvo algunos directores que sí mantienen el interés y docentes o padres de familia que se preocupan. (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 1).

Considerar lo anterior generaría que se contemple la participación de otros actores involucrados en el tema de discapacidad, sean del sector educativo o no, como manifiesta el monitor de campo:

Creo que debe haber continuidad en la difusión (del R-NEE) y debería de hacerse el convenio con la Dirección de Educación Básica Especial - DEBE, con la Dirección Regional de Salud, con el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad, (convenios) que no hay. (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 1).

A modo de conclusión, se debe decir que no basta con que los actores asuman responsabilidades, sino que se hace indispensable crear “redes de colaboración” que se conviertan en “comunidades de aprendizaje” para alcanzar la educación inclusiva a las que hace referencia Echeita *et al.* (2004).

4.2.2. El conocimiento sobre discapacidad influye en cómo los actores involucrados se relacionan con los estudiantes con discapacidad

Debemos partir de que el R-NEE se implementa teniendo en cuenta los dispositivos normativos de la legislación peruana, en los cuales se refiere que la discapacidad es de carácter permanente y está relacionada con la interacción social de la persona para el ejercicio de sus derechos y su inclusión en la sociedad, como se presenta a continuación:

Deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente que, al interactuar con diversas barreras actitudinales y del entorno, no ejerza o pueda verse impedida en el ejercicio de sus derechos y su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás (Ley 29973, 2012).

Luego de revisar esta definición se hace evidente la existencia de ambos tipos de barreras durante el proceso del R-NEE. Sin embargo, en este punto de análisis nos

referiremos a las barreras actitudinales que están más relacionadas con el conocimiento con el que cuentan los actores involucrados.

Como refiere Triandis (1994, como se citó en Felipe, 2017), las actitudes se basan en tres componentes: (1) cognitivo, las creencias y conocimientos que promueven a la acción; (2) afectivo, sentimientos o emociones relacionados con el objeto en cuestión; y (3) conductual, la predisposición a la acción.

A continuación, se muestran algunos testimonios que ejemplifican lo referido al componente cognitivo:

Los maestros de educación básica regular no están preparados, no están capacitados, más que todo, para poder atender a esos niños con dificultades en cuanto a la problemática que ellos tienen. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

Yo creo que deben tener el conocimiento suficiente, no se trata de una situación simple [...]. Para registrar a un chico hay que saber (sobre) el informe del médico (o el de) Conadis. Entonces hay que tener conocimiento [...] de las discapacidades que presentan (los estudiantes). (Entrevista semiestructurada, director 2, varón, IE pública).

Creo que deberían, incluidos los docentes y todas las personas, tener un curso de especialización, diplomado, algo para (saber) cómo tratar a este tipo de niños porque creo que nos falta muchísimo y no estamos correctamente preparados. (Entrevista semiestructurada, director 4, mujer, IE pública).

De lo manifestado en estas entrevistas podemos comprender por qué se presentan dificultades cuando se realiza el proceso del registro de los estudiantes con discapacidad:

- Los actores involucrados son conscientes de no contar con el conocimiento básico sobre el tema, lo cual genera que varios de ellos eludan su responsabilidad frente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Esto podría ser el resultado de una formación centrada en personal de centros

especializados y en los que los servicios de apoyo no son suficientes, como el caso del SAANEE, según indica la Defensoría del Pueblo (2011).

Por otro lado, hay personas que, lejos de mostrar rechazo o temor ante las situaciones relacionadas con las personas con otro tipo de necesidades, refieren la necesidad de ser informados y formados al respecto. Cueto *et al.* (2018) alude y considera de importancia a estos aspectos, tal como refiere el especialista de la Ugel entrevistado:

No tenemos esos talleres en los que nos brinden esas facilidades (de información especializada) para vincularnos al trabajo con los alumnos con habilidades distintas [...]. Todo el personal (de la institución educativa) debe estar enterado de las discapacidades que tienen (estos estudiantes) [...] pues habría que acondicionar el colegio a las necesidades del alumno con discapacidad; por ejemplo, nos empeñamos en hacer gradas y no rampas al centramos en la mayoría [...]. En ese sentido, siento que toda la institución tiene que estar inmersa, no dos o tres (personas) sino todos deberíamos estar enterados de estos temas, deberíamos estar involucrados. (Entrevista semiestructurada, especialista 1, varón).

- Muchas veces se considera que las necesidades educativas especiales que presenta el estudiante y para las que requiere apoyo son una discapacidad, y se percibe la atención de estos estudiantes como un problema, según Blanco (1999), y no como una condición que requiere una respuesta de calidad, reflejo de una educación inclusiva a la que aluden Luque y Luque-Rojas (2013). Un padre de familia comenta al respecto:

En el grado donde está mi otra niña, la profesora no le está dando la calidad (educativa) que debería darle a un niño. La profesora quiere que él vaya tarde (a la escuela) y que sea recogido antes del mediodía, aunque debería salir a la 1 de la tarde [...]. Yo he visto que lo tiene fuera del aula de clases y el niño va de aquí para allá, incluso tuve que llamar a la mamá para decirle lo que estaba pasando con su hijo [...]. Yo ya he pasado por eso porque a mi niño también lo trataban así. (Entrevista semiestructurada, padre de familia 2, mujer, IE pública).

- Algunos de los actores involucrados se muestran poco predispuestos a utilizar herramientas o revisar documentos que guían el proceso del R-NEE, como lo expresa el monitor de campo:

Los docentes no saben lo que son las discapacidades y, pese a que hay un glosario en la guía para la inclusión del R-NEE, no lo leen o interpretan su contenido según la conveniencia de su institución (respecto a los resultados de las evaluaciones de logros de aprendizaje). (Por ejemplo), si es discapacidad intelectual, es mejor. (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 5).

Y, aunque las barreras del entorno sean superadas, las barreras actitudinales suelen ser más complejas ya que se requiere de “educación y la sensibilización” para influir en la manera en que las personas se dirigen o tratan al estudiante con discapacidad en el aula u otros espacios educativos ante la ausencia o falencia sobre el manejo de conceptos, términos o herramientas de trabajo en el aula, como se menciona en el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011). En referencia a ello, mostramos la declaración de un padre de familia:

Es fácil para los profesores, pese a que son profesionales, decir: ‘No nos encontramos capacitados y por eso es que si excluimos y le decimos a un niño que salga más temprano de clases o que usted (como padre) lo traiga un poco más tarde, es por ese motivo’. (Entrevista semiestructurada, padre de familia 2, mujer, IE pública).

Entonces, se debe priorizar la calidad y la especificidad de la información que manejan los diversos actores involucrados en el R-NEE sobre discapacidad, así como los tipos y subtipos considerados en el R-NEE. Para ello se debe tomar en cuenta documentos como la CIF, de forma que estos términos no se presten a interpretaciones antojadizas. Así lo refiere la especialista SAANEE entrevistada:

(Las personas involucradas en el R-NEE) deben de tener los conocimientos básicos para poder saber qué es una discapacidad, cuáles son los tipos de discapacidad y los niveles: leve, moderado o severo. (Los docentes SAANEE deben) saber sobre cada una de las discapacidades para poder orientar también a los docentes y a los padres de familia. (Entrevista semiestructurada, SAANEE 1, mujer).

Me parece que debemos conocer más los tipos de discapacidad, las formas de poder identificar cada tipo [...] y si no nos actualizamos en ello también podemos erróneamente clasificar (la discapacidad del estudiante). (Entrevista semiestructurada, docente 1, varón, IE pública).

El director, tanto como el docente y el especialista SAANEE que viene a trabajar, hemos hecho que se detecten a estos niños (con discapacidad) y que se les brinde un trato como tal. (Entrevista semiestructurada, docente 2, mujer, IE pública).

Además, la actitud del docente hacia la inclusión del estudiante tiende a ser más favorable “cuando existe una cultura de apoyo”, como refiere Dupoux *et al.* (2005, como se citó en OMS, 2011), lo que propicia la inclusión y permanencia de estos estudiantes en la escuela y de esta forma podría contrarrestarse la cantidad de estudiantes con discapacidad que no asisten, cifra referida por Unesco (2009). Entonces podemos resaltar el trabajo de apoyo y asesoramiento que realiza el equipo SAANEE para desarrollar capacidades en los actores involucrados del sector Educación de forma que entiendan lo que necesita el estudiante para afrontar las barreras que lo limitan y así favorecer a crear un ambiente más inclusivo, como refieren Tapia y Cueto (2018). Según plantea el especialista SAANEE:

Nosotros damos a conocer a los padres de familia que es importante que ellos (los estudiantes) estén registrados [...] y cuenten con su carné de Conadis, para que el Ministerio (de Educación) los reconozca como estudiantes inclusivos y que los profesores puedan hacer las adaptaciones curriculares y ellos (estudiantes) cuenten con un (acompañamiento) psicopedagógico y un Plan de Orientación Individual (POI) para que el docente sepa cuál es el nivel (de aprendizaje) que tiene cada niño, así como qué logros y qué dificultades presenta. (Entrevista semiestructurada, SAANEE 1, mujer).

Sin embargo, estas barreras aún no pueden ser superadas debido a las deficientes políticas de articulación, entre los diversos actores relacionados con el tema de discapacidad, para asegurar una educación inclusiva de calidad, como refiere la Defensoría del Pueblo (2011), aun entre las DRE o UGEL de la misma región. Este punto se hace más evidente durante el trabajo de campo que realizan los monitores Minedu en el proceso del R-NEE, como se refiere a continuación:

El mismo Minedu no articula (con otras instituciones) para que, en las UGEL, se brinden capacitaciones constantes (para todos los profesionales) y no solamente se tenga como referente al especialista de educación básica especial (EBE). (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 4).

Podemos concluir que aquellas nociones que tienen los actores involucrados sobre el tema de discapacidad influyen en la percepción que tienen frente a los estudiantes con discapacidad y sus diferencias; por tanto, esto muchas veces determina las acciones que realicen para atender sus necesidades y los convierte en agentes que crean barreras o propician condiciones que permitan el desarrollo de su potencial.

Además, algunos puntos a considerar son: (1) la responsabilidad que asumen los actores en el proceso del registro termina configurando redes de colaboración y esto conlleva a la formación de una comunidad de aprendizaje en relación con la discapacidad; a modo de ejemplo, la consulta que se hace a los padres de familia refleja la necesidad de aprender de su experiencia sobre las características propias de la condición del estudiante con discapacidad; y (2) la participación del equipo SAANEE en el proceso de registro, al ser un actor especializado sobre el tema de discapacidad, le permite tener un mayor y mejor acercamiento a estos estudiantes e interiorizar más rápido la información y el alcance del R-NEE. Esto ayuda a que sus acciones promuevan el registro de los estudiantes en la plataforma virtual, a través del seguimiento y el monitoreo de los casos que atiende su jurisdicción desde su rol profesional, pero también considerando su rol ciudadano y con un rostro social de la discapacidad.

4.3. Valoración que tienen los actores involucrados sobre el proceso del R-NEE, el recojo de información para el registro y su funcionalidad en el marco de las evaluaciones de logros de aprendizaje.

Respecto a cómo y dónde podemos identificar a los estudiantes con discapacidad, además de conocer sus necesidades en el aula, el R-NEE es una primera iniciativa para la atención de estos estudiantes en su participación de las evaluaciones de logros de aprendizaje. El mismo que toma aún mayor importancia dado que se encuentra alineado al modelo de análisis de la calidad de la educación considerada por la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) que es adoptado también por el SIRIED, cuya finalidad

es realizar el seguimiento del cumplimiento de los objetivos especificados en la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos. El Perú forma parte de los países que brindan información a este sistema, el cual propicia que los países incluidos desarrollen nuevas y más específicas bases de datos que expongan las dificultades que afrontan los estudiantes con discapacidad y los apoyos que se les brinda desde el enfoque de la educación inclusiva (Unesco, 2013).

Además, es importante recabar datos más específicos que los existentes para la toma de decisiones según la realidad a niveles nacional, regional o local. Para ello es necesario un sistema integral que se nutra con datos complementarios y que permita el cruce de información. En el caso del R-NEE, la información recabada puede ayudar a la geolocalización de los estudiantes con discapacidad (según la institución educativa donde reciban clases) y con ello favorecer al servicio de brindarles las pruebas con adaptaciones o acomodaciones para las evaluaciones de logros de aprendizaje, acorde a lo mencionado por Cepal (2014).

4.3.1. La funcionalidad de la herramienta en la implementación del proceso del R-NEE, en el marco de las evaluaciones de logros de aprendizaje.

El R-NEE responde a una necesidad de obtener información específica de los estudiantes con discapacidad ante la falta de uniformidad de criterios de otras fuentes de información del Minedu, como el censo escolar y el Siagie, según refieren Tapia y Cueto (2018). Es un registro que contempla la información reportada por el Siagie e interconecta la información con los sistemas del Conadis y el Minsa, con el fin de actualizar la información de los estudiantes con discapacidad de la educación básica regular para que puedan participar en las evaluaciones de logros de aprendizaje establecidos por el Minedu.

El método de recolección de datos utilizado tiene un componente físico donde está consignada la información del estudiante y su discapacidad; el segundo componente es una interfaz web, donde se registra la información del componente físico. Además, se cuenta con diferentes herramientas de apoyo como la guía de inclusión, la plataforma de videoconferencias del R-NEE, el equipo especializado en diversidad y el acompañamiento de los monitores Minedu.

A continuación, se muestra la imagen de la publicidad sobre la videoconferencia del R-NEE durante el proceso de implementación del 2018¹⁸, para dar a conocer cómo realizar el registro oportuno de estudiantes con discapacidad. Aquí se presentan los representantes de los equipos de atención a la diversidad, así como de planificación y monitoreo de la implementación del proceso.

Figura 25

Transmisión para directores sobre el R-NEE y las evaluaciones de logros de aprendizaje



Nota. Tomado de *Registro de Necesidades Educativas Especiales (R-NEE)* [vídeo], por Minedu, 2018, YouTube (<https://www.youtube.com/embed/Qa6igSJQX7E?feature=oembed>).

a. Componente físico

Este componente consta de dos insumos: el primero es la ficha de registro para recabar información sobre el estudiante con discapacidad con base en descriptores de las condiciones en que se desenvuelve en el aula que buscan identificar las necesidades específicas del tipo de discapacidad reportada por el director. Este documento no solo debe ser percibido para registrar datos sino como el insumo que ayuda a determinar el tipo de acomodación o adaptación que recibirá durante las evaluaciones de logros de aprendizaje.

¹⁸ Registro de Necesidades Educativas Especiales (R-NEE) [vídeo]. <https://www.youtube.com/embed/Qa6igSJQX7E?feature=oembed>

Sí, en el registro (R-NEE) están (contemplados) estudiantes (con discapacidad) visual, intelectual, motora [...]. Sí está bien porque en lo que es (discapacidad) intelectual ahí sale si es leve o moderado, cuál es el nivel y también está la (sección de) observaciones (en la ficha) donde uno puede añadir cómo es el aprendizaje del niño, si es muy lento, si puede leer por sí solo o si necesita ayuda de un adulto. (Entrevista semiestructurada, SAANEE 1, mujer).

Adicionalmente a esto, es un documento que genera responsabilidad sobre la información que se registra dado que son datos confidenciales del estudiante. Esta va desde el comité que completa el documento, el padre de familia o representante de ella que da fe de la veracidad de los datos al momento en que firma, así como el director que coloca el sello de la institución educativa para luego registrar dicha información en la plataforma virtual, lo que permite evitar la vulneración del derecho a la educación del estudiante con discapacidad.

El segundo insumo es el documento sustentatorio de discapacidad o llamado sustento, en el argot del R-NEE, que es de carácter obligatorio para la validación de algunos tipos de discapacidad. Este documento debe cumplir una serie de requisitos contemplados en la guía de la inclusión:

- Tipo de sustento: deber ser un sustento válido para el R-NEE.

Aparte de lo engorroso de la documentación que se les pide a ellos para acceder al (carnet de) Conadis, el padre de familia como que se fastidia y ya no va. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

Sin embargo, no siempre puede conseguirse este tipo de sustento dada la realidad en la que viven los estudiantes o las condiciones socioculturales y/o económicas de las familias de los mismos.

- Tipo de institución: debe ser emitido por una institución autorizada.

Hay directores que incluso se toman el trabajo, que están en zona rural, y cogen al niño, al papá y con ellos mismos van hasta la posta o centro médico. (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 5).

No en todas las localidades se cuenta con instituciones de salud que emitan sustentos considerados válidos para el R-NEE. Sin embargo, la presentación de estos documentos se adecua a la realidad y al contexto donde viven estos estudiantes.

- Diagnóstico de la discapacidad: debe indicar alguno de los tipos de discapacidad considerados en el R-NEE.

(Las instituciones que emiten estos documentos) les dan sustentos, certificados, constancias e informes que no tienen diagnóstico [...] o que no valen para el R-NEE (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 5).

Dadas las características de las evaluaciones de logros de aprendizaje, el R-NEE solo contempla la atención de seis tipos de discapacidad, incluyendo el trastorno del espectro autista, acorde a las disposiciones del sector Educación.

Estos componentes son requisitos indispensables para el registro de la información del estudiante en la interfaz web, excepto el sustento porque depende del tipo de discapacidad que presente el estudiante (tabla 7).

Tabla 7

Tipos de discapacidad que requieren sustento

Tipo de discapacidad	Subtipos de discapacidad	Requiere sustento
Discapacidad física – motora		No
Discapacidad visual	Baja visión	No
	Ceguera total	No
Discapacidad auditiva	Hipoacusia	No
	Sordera total	No
Sordoceguera		
Trastorno del espectro autista	Autismo	Sí
	Síndrome de Asperger	Sí

Tipo de discapacidad	Subtipos de discapacidad	Requiere sustento
Discapacidad intelectual	Síndrome Down	No
	Retardo mental leve	Sí
	Retardo mental moderado	Sí
	Retardo mental severo	Sí

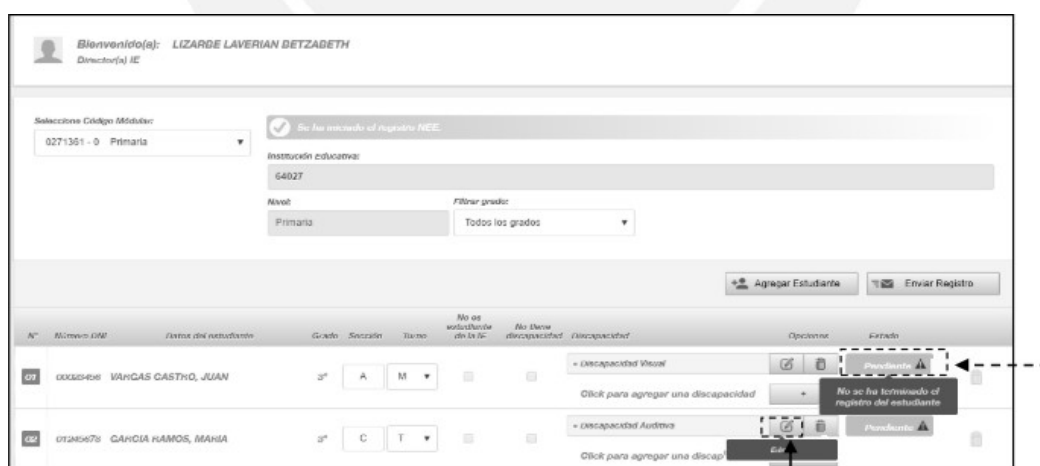
Nota. Adaptada de *Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas* (p. 9), por UMC, 2019.


b. Componente virtual

Este componente se ha ido modificando desde el 2017 con la finalidad de que haya mayor consistencia de la información registrada y, por tanto, alcanzar mayor cobertura de estudiantes con discapacidad atendidos de los grados programados a evaluar. Además, para el registro de la información de los estudiantes en la interfaz web existe una designación de responsabilidades, así como restricciones sobre la persona que accede a la información, dado que son datos privados que repercuten en las acciones tomadas por el Minedu en beneficio de estos estudiantes que participan en las evaluaciones de logro de los aprendizajes.

Figura 26

Plataforma virtual del R-NEE – página de inicio del usuario director



1. Para trasladar la información de la Ficha de registro, haga clic en el ícono  editar y aparecerá en su pantalla un formato similar al de la Ficha de registro, en donde visualizará el tipo de discapacidad.

También puede visualizar el Estado “Pendiente”, que significa que: no se ha terminado el registro del estudiante

Nota. Tomada de *Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas* (p. 12), por UMC, 2019.

Figura 27

Plataforma virtual del R-NEE – página de registro del estudiante con discapacidad

The screenshot shows a web interface for a student named 'VARGAS CASTRO, JUAN'. It contains a list of five questions with 'Si/No' response buttons. Below the questions are two 'Adjuntar' (Attach) buttons for uploading files. A 'Guardar' (Save) button is located at the bottom right. Dashed boxes and arrows connect the interface elements to numbered instructions on the left.

2. Traslade las respuestas de la Ficha de registro, empezando por el subtipo de discapacidad y continúe con los descriptores.
3. Escanee la Ficha de registro y adjúntela haciendo clic en el icono "adjuntar" **Ficha de registro** en formato pdf o jpg.
4. De ser el caso, escanee y adjunte el sustento en formato pdf o jpg haciendo clic en el icono "adjuntar" certificado".
5. Haga clic en el botón "guardar" que encontrará al final de la lista de preguntas.
6. Siga los mismos pasos con los demás estudiantes de la lista.

Nota. Tomada de *Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas* (p. 13), por UMC, 2019.

Sobre el manejo del R-NEE, varios actores consideran que el manejo de las herramientas virtuales es sencillo, debido a su frecuente interacción con otras plataformas en las que registran o de las que descargan información por cuestiones laborales, como el caso del Siagie. Cabe señalar que la interfaz del R-NEE es amigable y de uso intuitivo al momento de registrar información; además la guía de inclusión es una herramienta útil de soporte para el uso correcto de esta interfaz. A continuación, se presentan las declaraciones de algunos de los entrevistados:

Me parece excelente. La gran mayoría de los directivos tenemos que saber manejar plataformas [...] porque nosotros subimos información en el Siagie, subimos información a través del censo escolar que también es plataforma. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

El manejo del sistema es simple: te va llevando (guiando) paso a paso sobre cómo hacer (el registro). (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 2).

No he encontrado dificultad porque todas las características (de la plataforma) me facilitaban (el proceso), (además) teníamos los documentos correspondientes. (Entrevista semiestructurada, docente 1, varón, IE pública).

Por otro lado, se han presentado algunas dificultades durante el proceso de registro que han generado la deserción del proceso de registro y/o una percepción de poca utilidad para el usuario (director), en cuanto:

- El manejo de las tecnologías por parte de algunos directores o personal de apoyo para el registro hace que la creación del usuario y contraseña del director, así como el primer acceso a la interfaz web, sean una serie de pasos que no siempre resulta exitosa. Esto sucede porque la finalidad del R-NEE no contribuye a mejorar los aspectos pedagógicos, administrativos e institucionales de los centros educativos y por eso muchos actores de la comunidad educativa no están familiarizados con esta interfaz en comparación con los sistemas que se utilizan en el Minedu.
- El registro de algunos estudiantes se hace en un nivel de estudios incorrecto o con una discapacidad que no corresponde a la del diagnóstico profesional válido, según la guía de inclusión del R-NEE. Esto como consecuencia de dos aspectos: (1) la primera fuente de información, en muchos casos, es la ficha única de matrícula que contiene la información básica del estudiante pero que contempla denominaciones distintas para los tipos de discapacidad referidos en los documentos de sustento, y (2) el R-NEE ha sido pensado y desarrollado solo como una fuente de información y no como una herramienta al servicio de la comunidad educativa que sirva a la formación sobre el tema de discapacidad de forma que beneficie a sus estudiantes, como se mencionó en el apartado 4.2.
- Los documentos requeridos, según el tipo de discapacidad, no son adjuntados correctamente porque no se cuentan con las herramientas básicas o actuales (computadoras, impresoras o multifuncionales), o porque no se sabe el uso adecuado de las mismas para trabajar con estos documentos. Muchos

directivos tienen que recurrir a las instancias de la Ugel o desplazarse a zonas para hacer esta tarea.

A continuación, presentamos una de las apreciaciones de los actores involucrados:

El único problema que yo he tenido es la validación de la contraseña del director, (el mensaje para validar) no le llegaba al correo (principal) ni a (la carpeta) de correos no deseados. (Entrevista semiestructurada, SAANEE 1, mujer).

Además, el hecho que haya directores nuevos o que hayan sido asignados a otras IE se vuelve una dificultad cuando esta información no se registra en el Siagie oportunamente y, por lo tanto, los datos que se precargan en el R-NEE para el acceso de los directores no está actualizada. Esto demora el acceso a la interfaz web y se complica aún más si los directores que intentan registrar a sus estudiantes con discapacidad son de áreas en las que la conectividad a internet es limitada o nula.

4.3.2. Consideraciones que favorecen la visibilización de los estudiantes con discapacidad.

a. Pertinencia

El proceso del R-NEE se desarrolla en el marco de la educación inclusiva dado que los estudiantes con discapacidad atendidos reciben clases bajo la modalidad de EBR. Esto hace que el R-NEE sea un servicio de apoyo que se brinda desde el Estado para promover el desarrollo académico de estos estudiantes, como se establece en la CDPD. Este servicio considera recursos técnicos (insumos físicos y virtuales), así como humanos (el equipo especializado que determina los parámetros de la información que se recoge en el R-NEE y los monitores Minedu que acompañan el proceso), para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Por tanto, podemos considerar este registro como pertinente pues atiende a la diversidad de estos estudiantes y propicia que accedan a los ajustes razonables que garanticen su participación en las evaluaciones del Minedu, que reflejan el logro de sus aprendizajes, como refiere la Unesco (2013).

Sobre los descriptores de cada ficha de registro, a lo largo de estos años, se han presentado diversas situaciones que han exigido que se afine y se sintetice las preguntas establecidas para obtener información relevante, lo cual permite que se

amplíe el rango de instrumentos con acomodaciones o adaptaciones para la atención de un mayor número de estudiantes con diversos tipos y subtipos de discapacidad.

En cuanto a su implementación, se hace uso de una interfaz web que requiere de conexión a internet. Y, en nuestro país, las zonas con mayor acceso a internet suelen ser Lima Metropolitana a comparación del resto del país, el área urbana a comparación de la rural y la región de la costa a comparación de la sierra y selva del país (tabla 9).

Tabla 8

Porcentaje de la población de seis a más años que accede a internet, según ámbito geográfico, área de residencia y región natural

Característica	Porcentaje
Ámbito geográfico	
Lima Metropolitana	72,6%
Resto del país	42,9%
Área de residencia	
Urbana	62,2%
Rural	17,7%
Región natural	
Costa	66,3%
Sierra	36,0%
Selva	33,0%

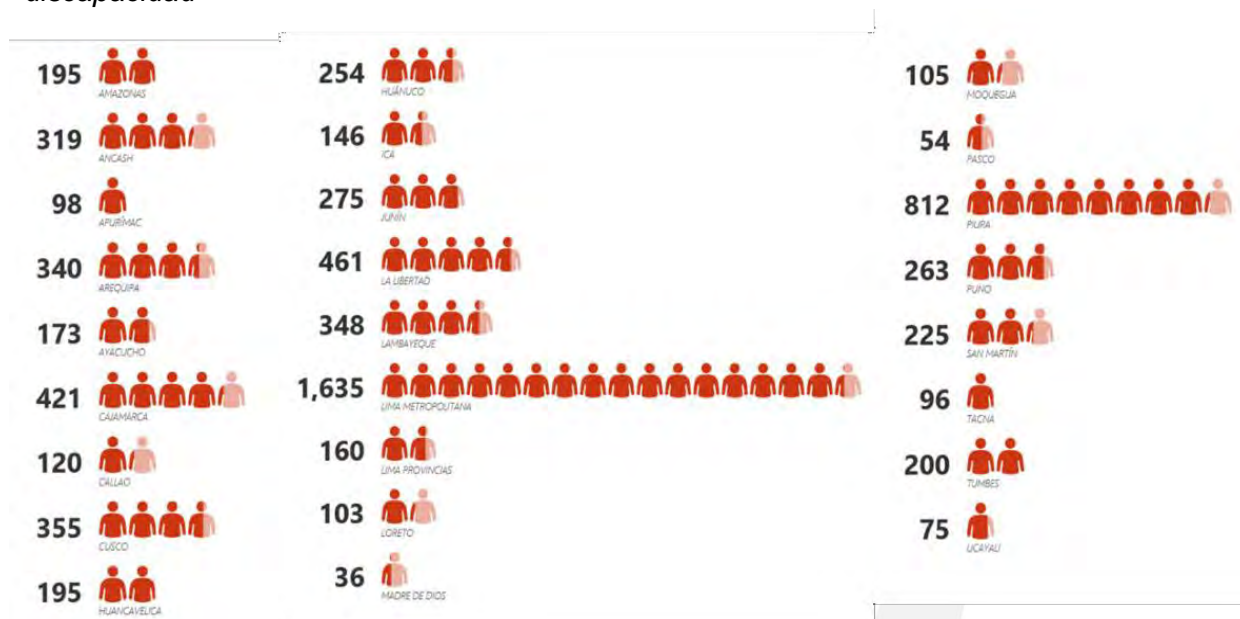
Nota. La información es referencial sobre la población censada en el 2017, en la temática de acceso a internet. Adaptado de Censos Nacionales 2017, Sistema de consulta de Base de datos, 2017, INEI. Obtenido de <https://censos2017.inei.gob.pe/redatam/>

Ante estos datos podemos decir que el alto porcentaje de la población de Lima Metropolitana que accede al internet podría explicarse por una mayor concentración en la oferta de servicios de telecomunicaciones. El reducido porcentaje de la población del medio rural que accede al internet podría explicarse por el bajo nivel de ingresos económicos y los índices de pobreza que no le permite obtener este tipo de servicios. Mientras que el bajo porcentaje de la población de la sierra y la selva que accede al internet podría explicarse por las dificultades geográficas, la incipiente infraestructura para las telecomunicaciones, así como de servicios básicos, como el de electricidad, por dar un ejemplo.

Sin embargo, en muchos casos, esto no se condice con la cantidad de estudiantes registrados en el R-NEE (figura 28). Por ejemplo, la región de Ayacucho supera en cantidad de casos registrados a la región de Ica.

Figura 28

Total de estudiantes registrados en el R-NEE y con información validada de su discapacidad



Nota. Adaptada en consideración a la información recogida del R-NEE 2019 de la UMC.

Por tanto, la brecha digital no siempre explica que el registro de estudiantes con discapacidad sea menor o mayor debido a las diferentes estrategias que son adoptadas por los actores involucrados para culminar dicho registro. Muchas veces son los directivos de las áreas o regiones con menor acceso a internet los que cumplen con el registro de sus estudiantes en los tiempos establecidos en cumplimiento de los procedimientos de la guía de inclusión.

A pesar de que se difunde el proceso a través de dispositivos normativos, de la página oficial del Minedu y sus redes sociales y del acompañamiento que reciben por parte de los monitores Minedu, existen algunos puntos que no se adecúan a la realidad local de muchas instituciones educativas, como se refiere en los siguientes testimonios:

[A modo de cuestionamiento] La herramienta (la interfaz web), ¿la puedes usar en todos los lugares? O sea, se está considerando [...] que en todos los lugares hay internet (cobertura), que todos tienen acceso a internet (medios de

acceso), que todos los directores conocen cómo entrar a internet (manejo de las TICs) y cómo manejar sus correos [...] estamos suponiendo un mundo ideal. (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 1).

[Respecto a la realidad de zonas rurales y alejadas] Yo he ido por esa zona y sí sé lo difícil que es, no hay señal [...] (pero) yo le preguntaba al especialista ¿cómo ustedes registran sus nóminas?, ¿cómo es que ustedes están participando de la evaluación docente? Porque (los docentes) logran inscribirse y las plataformas son un poco más complicadas. Entonces, de que se puede, sí se puede, con un poquito de atención e interés sí se puede hacer. (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 2).

Además, para la implementación del proceso también se requiere que el comité responsable de completar la ficha de registro realice los procedimientos de la guía para la inclusión. Esto, a primera vista, no parecería difícil dado que solo es completar este documento, pero termina siendo muchas veces una tarea que se torna compleja dependiendo de la realidad de cada institución:

He sentido (el monitor) la impotencia de ellos (los directores), que tienen toda la voluntad de querer registrar a su estudiante para que tenga todos los beneficios (ajustes razonables) y puedan trabajar con él (atenderlo durante las evaluaciones de logros de aprendizaje), pero el padre de familia es el que se niega (al registro en el R-NEE). (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 2).

Si bien se requiere que la información consignada en la ficha de registro sea consultada con el padre de familia y así contar con su firma como señal de aprobación, este procedimiento resulta ser difícil por diversos factores: el rechazo de los padres a la etiqueta de su hijo como un “niño especial”; la zona donde vive el estudiante es alejada del colegio; los padres trabajan todo el día y no son frecuentes sus visitas a la institución educativa, por lo cual envían, en ocasiones, a un representante que no necesariamente conoce de las necesidades que tiene el estudiante con discapacidad.

Respecto al momento en que se realiza, solo entre el primer y segundo trimestre del año, esto no permite afianzar el proceso de registro porque es una actividad que requiere no solo del tiempo sino del compromiso de los directores.

[Sobre el cumplimiento del registro de los estudiantes con discapacidad] (La baja cobertura del R-NEE) no solamente es por (falta de) sanciones sino porque no está en los compromisos (de gestión escolar) [...] por lo tanto no puede haber una sanción porque no hay una obligación [...]. Si eso no está en la norma técnica (haciendo referencia a los años 2017 y 2018), si eso no está en los compromisos de educación, entonces por qué lo voy a incluir (refiriendo al proceso del R-NEE). (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 1).

El hecho que el R-NEE no haya sido incluido dentro de un marco legal sino hasta el 2019 ha imposibilitado que sea visto como un proceso que responde a la educación inclusiva como una de las condiciones a las que se refiere Blanco (1999) y que es necesario para la identificación de los estudiantes con discapacidad y su adecuada atención.

Cabe mencionar que el R-NEE es un registro complementario del Minedu y por lo tanto su implementación requiere de menor tiempo que el destinado al Siagie, que es el sistema oficial para el registro de los estudiantes a nivel nacional que funciona durante todo el año escolar. Sin embargo, pareciera repetitivo en cuanto a la información que se recaba del estudiante, más allá de indagar y profundizar sobre las características propias de la condición del estudiante que sean de mayor utilidad para la finalidad del R-NEE acorde con Cepal (2014), como se refiere en el siguiente testimonio:

El padre de familia llega a la institución educativa y nosotros lo registramos (al estudiante con discapacidad) a través de nuestra ficha de matrícula, [...] a través del SAANEE, a través del Siagie también [en referencia a los datos y el tipo de discapacidad del estudiante]. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

Esto es un factor que influye en el proceso de registro porque la falta de información básica o incorrecta, que no es sobre las necesidades del estudiante, impide que se brinden los ajustes razonables en algunos casos. Por dar un ejemplo, el número de DNI del estudiante que registra el director puede aparecer en la ficha de matrícula, en los registros del SAANEE y en el Siagie, pero no necesariamente es el dato correcto. Cuando el R-NEE hace el cruce de información con este tipo de base de datos debería obtenerse la información actualizada y correcta para este proceso y, al no ser así, conlleva a que la herramienta pierda un poco de sentido.

b. Efectividad

Las mejoras realizadas para el proceso del registro plasmadas en sus documentos de trabajo, como el establecimiento de descriptores más específicos y pertinentes según los tipos y subtipos de discapacidad, así como la delimitación de funciones de los actores involucrados que aseguren la calidad de la información registrada, impactan en la efectividad del objetivo central del R-NEE.

Sobre la suficiencia de los componentes físico (para recabar la información de las necesidades de los estudiantes) y virtual (para agilizar los procesos de recojo de información y de análisis) del R-NEE podemos referir que, en comparación con el Siagie (Pinto de la Sota y León, 2017), el primer componente es estricto en cuanto a la información y la documentación que solicita de cada estudiante con discapacidad y esto justifica las acomodaciones y modificaciones que recibe para participar en las evaluaciones de logros de aprendizaje, como se refiere en el siguiente testimonio:

[Sobre la suficiencia de tipos de discapacidad contemplados en el R-NEE] Por el momento sí. (Por ejemplo) hay alumnos que necesitan silla de ruedas (discapacidad motora), lentes (discapacidad visual) o audífonos (discapacidad auditiva) [...] (aunque) hay más (casos) vinculados al tema cognitivo (discapacidad intelectual). (Entrevista semiestructurada, especialista 1, varón).

Mientras que el segundo componente permite contar con información más detallada que la del Siagie sobre estos estudiantes y realizar un mayor análisis de esta población.

Además, ambos componentes permiten analizar detalles del proceso para determinar la validez de los procedimientos que se establecen en la guía de inclusión y las funciones que cumplen los actores involucrados y terminan en la mejora de los procesos y sus herramientas, que se pueden evidenciar al comparar las guías de 2017, 2018 y 2019.

En cuanto al momento en que se solicita el registro de información de cada estudiante con discapacidad bajo la modalidad de educación básica regular podemos decir que al incluir los grados anteriores a los programados para las evaluaciones de logro de aprendizaje se han conseguido mejores resultados en cuanto a la cantidad de estudiantes registrados con información validada de su discapacidad. Esto se debe a que los estudiantes de los grados anteriores inician y finalizan el proceso un año antes

de participar en estas evaluaciones o al menos inician la gestión de sus documentos, y solo queda pendiente la validación de los mismos para el tiempo establecido del R-NEE. A continuación, se muestran algunos testimonios:

Este año (2019) es un plazo más que suficiente, pero hemos sentido que el impacto ha sido mucho menor. (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 6).

Si yo sé que el próximo año mis estudiantes van a ser evaluados en cuarto de primaria y en segundo de secundaria, yo ya este año tengo que entrar a monitorear (a las aulas de clase), y bajo la sospecha de algún signo de (discapacidad) en los chicos, ya tengo que empezar a recolectar los datos desde ahorita (fecha de inicio del R-NEE) hasta octubre [...], por lo menos (contar) con la documentación sustentatoria para que en enero y febrero (del siguiente año) se haga el registro. (Entrevista semiestructurada, director 2, varón, IE pública).

Sobre la metodología para la implementación del R-NEE consideramos los siguientes puntos para el análisis:

- El director como responsable del registro en su institución educativa es pieza fundamental para que el proceso logre el objetivo, no solo por el rol que se le asigna sino porque es la figura de autoridad en la escuela y la persona que dirige el proceso.

Va a depender bastante del interés que le ponga el directivo [...]. Yo ya este año tengo que entrar a monitorear (a las aulas de clase) [...], recolectar los datos desde ahorita hasta que se haga el registro. (Entrevista semiestructurada, director 2, varón, IE pública).

Por otro lado, su función se ve limitada si los otros actores no asumen su responsabilidad para el registro de los estudiantes con discapacidad:

[Sobre la influencia que ha tenido en el registro] No nada más la mía, (también) la participación de los docentes de esta institución educativa claro que ha influido porque todos hemos tratado de concientizar a los padres. Lamentablemente no lo hemos hecho a todos los padres que hubiéramos querido, pero hemos tratado de hacerlo y por eso hemos

logrado registrar algunos estudiantes con estas necesidades, pero todavía nos falta más y cómo (aún) hay plazo esperamos seguir incrementando (el número de registros), seguir insistiendo a ver si logramos ampliar porque sabemos que tenemos más niños con discapacidad. (Entrevista semiestructurada, director 4, mujer, IE pública).

Los factores que influyen en la postura que adopta el director están muy relacionados con los puntos del apartado 4.2.: cómo el conocimiento sobre la discapacidad genera la participación en el proceso y en su relación con estos estudiantes.

- La conformación del comité responsable del llenado de la ficha de registro implica la designación de responsabilidades y también está relacionada con la actitud frente al estudiante con discapacidad. Asimismo, el entendimiento sobre la función de dicho comité y el rol que cumple el padre, madre o apoderado del estudiante permitirá la consecución de los documentos requeridos para el R-NEE, según su tipo de discapacidad.
- El acompañamiento del monitor Minedu ayuda a que el proceso de registro se concrete, no solo porque dentro de sus funciones está el de brindar la asistencia técnica sino porque sus acciones reflejan el compromiso con los estudiantes con discapacidad. De igual manera, entiende y comparte con los demás actores la importancia del objetivo del R-NEE. Esto se evidencia en los siguientes testimonios:

Sobre el presupuesto (designado para el desplazamiento a las regiones y provincias para brindar acompañamiento) [...] nos ha quedado un poquito corto, porque a la larga hemos hecho más [...] porque el compromiso es (dejar) el mensaje de que llegamos a todo lugar, hasta donde sea difícil [...]. La idea era transmitir que nuestro trabajo de campo (es de 24 horas los 7 días a la semana) inicia el 1 de abril y termina el 30 de junio. (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 4).

Yo (monitor) termino sintiendo que el director piensa: 'Tengo que hacerlo por este *pata* (en referencia al compromiso del monitor), porque veo que se saca la mugre (se esfuerza) y no es del ambiente (de la localidad), no es de la región, pero dice nuestra región y me habla de nosotros' [...]. (En

cuanto al) especialista de la UGEL se va a comprometer en la medida que ve mi compromiso y lo vas contagiando. (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 1).

Sin embargo, si la respuesta del monitor demora por el motivo que fuere, esto genera que disminuyan los casos de atención efectiva y por lo tanto que el proceso de registro en esa institución educativa se aplase, como se puede ver en el siguiente testimonio:

Pero sí creo que (los monitores) tenemos que tener cierto acceso para hacer algunas cosas (básicas para agilizar el proceso), por ejemplo, para actualizar un dato; porque si no le respondes al director, ya lo perdiste. Ese (director) ya no vuelve a llamarte y si tú lo llamas [...] (te dicen) ya no tengo tiempo, mañana; o (indican) ya no, hasta la otra semana porque ya no tengo señal (en la zona donde está la institución educativa) hasta que baje (regrese) a la ciudad. Y ojo (atención) porque no todos los directores bajan (regresan) semanal (a la ciudad capital); hay directores que bajan mensual o quincenalmente. (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 1).

- El apoyo de otros actores como el SAANEE se hace necesario, de manera que no se sobrecargue al director con funciones que no le corresponden pero que sí lo involucran, como es la atención adecuada de los estudiantes con discapacidad, como se muestra en el siguiente testimonio:

[Sobre factores que faciliten el proceso del registro] Bueno (el funcionamiento de) la oficina de Omaped, que está siempre coordinando que vengan médicos especialistas autorizados para diagnosticar a los estudiantes e identificar el grado de discapacidad o el tipo de discapacidad que tengan. Es importante que, a nivel municipal, sea siempre constante este tipo de atención. Bueno, aquí en nuestra comunidad sí hay ese interés y esa disposición, entonces nos facilita mucho el trabajo (no solo del R-NEE sino también el pedagógico). (Entrevista semiestructurada, director 3, mujer, IE pública).

Sin embargo, hay una tendencia por parte de algunos directores en asumir que es responsabilidad del equipo SAANEE la atención del estudiante con discapacidad en todos los aspectos, incluyendo el registro en el R-NEE. También hay directores

que asumen su rol, pero entienden que otros actores tienen responsabilidad sobre el registro de estos estudiantes y es importante involucrarlos en este proceso. A continuación, se muestra un testimonio al respecto:

[Sobre el proceso del registro] Yo creo que va a depender del interés que le ponga tanto el equipo SAANEE, como el directivo, más que todo el directivo con la docente de aula, ya que ella es quien comunica inmediatamente sobre alguna sospecha (de discapacidad) de sus estudiantes. (Entrevista semiestructurada, director 2, varón, IE pública).

c. Calidad

Debemos señalar que los tiempos estimados para la realización de este registro, desde su lanzamiento, en consideración de la fecha de emisión del dispositivo normativo que refiere su uso y la fecha de cierre, son relativamente similares¹⁹. Sin embargo, el objetivo principal del R-NEE ya no solo es el registro de estudiantes, sino que implica también la calidad y la exactitud de la información que se consigna sobre el estudiante con discapacidad. Estos aspectos son considerados importantes por Pinto de la Sota y León (2017) y se reflejan en el siguiente testimonio:

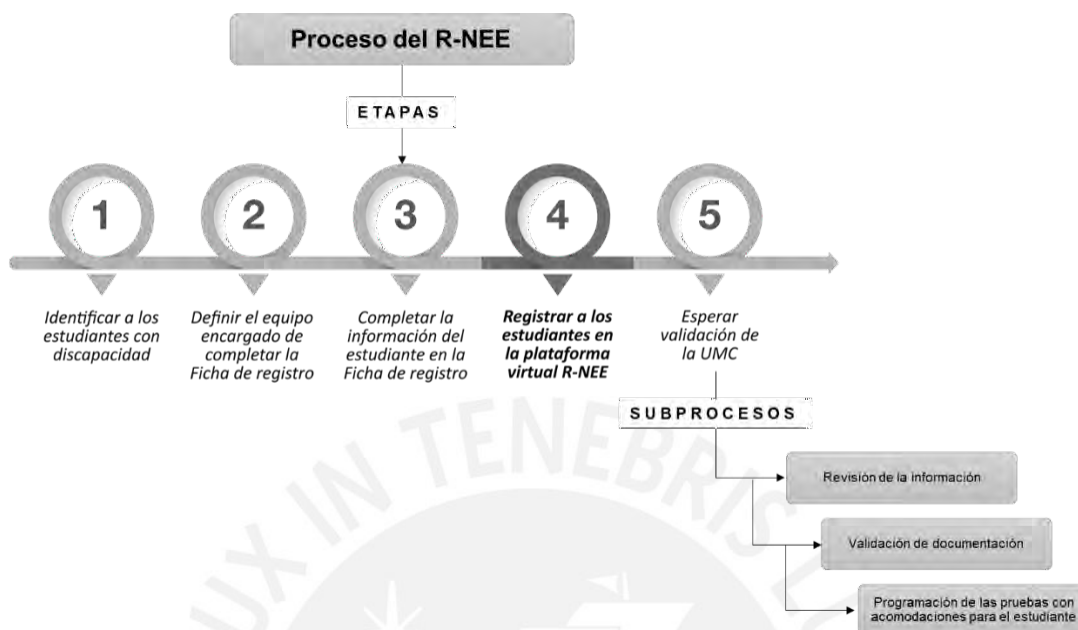
Todo proceso empieza con cantidad para pasar a calidad [...]. Si la preocupación de ellos es tener cantidad nada más (por ser los primeros años a comparación de la ECE), está bien porque después va a venir la parte de calidad de esa información [...]. No se pueden entregar resultados a una región hasta que no tengamos (índices altos de) cobertura, estamos hablando de cantidad [...]; después ya (se debe dar) más enfoque a que el resultado sea de calidad. (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 1).

Además, el proceso del R-NEE no termina al consignar la información del estudiante en la interfaz web, sino que, según la guía para la inclusión, existe un tiempo determinado para la revisión y la validación de esta información que será el insumo para el desarrollo de las pruebas con ajustes razonables que se brindarán durante las evaluaciones de logros de aprendizaje. Como parte del R-NEE se contemplan los siguientes subprocesos:

¹⁹ RM 350-2017-MINEDU, RM 116-2018-MINEDU, RM 168-2019-MINEDU.

Figura 29

Subprocesos para determinar las acomodaciones de los estudiantes registrados en el R-NEE



Nota. Adaptado del proceso de registro que se menciona en la Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas de la UMC (2019).

La calidad de la información registrada en el R-NEE se ve garantizada por los subprocesos de revisión de la información para el conocimiento de la realidad nacional y el análisis correspondiente que ayude a la toma de decisiones y a la mejora de los procesos. También es importante el subproceso de validación de la documentación para la corroboración de los contenidos y la coherencia de la misma, como evidencia que justifique los ajustes razonables que se establecerán. Asimismo, el subproceso de programación de las pruebas para los estudiantes con discapacidad es el resultado de lo anterior y es sustancial para la determinación de los instrumentos con acomodaciones o modificaciones que utilizarán estos estudiantes, según requiera el tipo y subtipo de discapacidad. Cabe mencionar que la participación de los actores involucrados está enmarcada en los dos primeros subprocesos, mientras que el último es llevado a cabo solo por la UMC.

De lo expuesto podemos concluir que los ajustes razonables a las pruebas del estudiante con discapacidad se determinan con base en los dos insumos del componente físico: el sustento que menciona el diagnóstico de la discapacidad (según sea el tipo de discapacidad) y la ficha de registro. Esto es así porque no es suficiente considerar solo la información que brindan los certificados de discapacidad o los

informes médicos, por dar algunos ejemplos, dado que no brindan información más específica sobre las características y necesidades de apoyo que requiere el estudiante dentro del aula, como refiere Tapia y Cueto (2018), lo que limita el análisis de la información solo al diagnóstico de la condición del estudiante.

4.3.3. El valor agregado del proceso y la información reportada en el R-NEE

El R-NEE se ha convertido en un medio de interacción entre los profesionales de la comunidad educativa, aquellos relacionados con el tema de discapacidad y los padres de familia que buscan un mismo objetivo: la atención de los estudiantes con discapacidad. Esto favorece el interaprendizaje sobre discapacidad entre estos actores, componente de la política nacional sobre la educación inclusiva (CNE, 2017).

Podemos afirmar que la información que se recoge en esta plataforma contiene un mayor detalle de las características del estudiante con discapacidad dentro del aula de clase y sobre los tipos de recursos y apoyo que requiere para ser partícipe de las evaluaciones de logro de aprendizaje. Asimismo, esta información suele estar más actualizada y estar avalada por un documento sustentatorio que aquella que ha sido reportada en el Siagie, como refiere Pinto de la Sota y León (2017). Esto se refleja en los siguientes testimonios:

Si bien es cierto que (el sector Educación) cuenta con el sistema Siagie, donde se registra a estudiantes con discapacidad, incluso tienen una opción para registrar un tipo de discapacidad, esa información ni siquiera está actualizada en la mayoría de los casos. (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 3).

Siendo el director quien registra en el sistema (la información de los estudiantes), es quien aprueba en el sistema sus nóminas, y en el Siagie ya no hay rectificación de nóminas. Entonces si el director pone (registra) cinco alumnos con discapacidad se quedan ahí en la nómina [...], esté bien o esté mal, así el Siagie (solicite un sustento de la discapacidad del estudiante) (Grupo focal, monitor Minedu, mujer, número 3).

El proceso del R-NEE ha dado paso a que los estudiantes con algún indicio de tener algún tipo de discapacidad, especialmente intelectual, sean evaluados por un especialista como un médico o un psicólogo con la finalidad de obtener información clara de la condición del estudiante y si esto afecta su proceso de enseñanza-

aprendizaje, cumpliendo o no el proceso del registro en la plataforma virtual. Esto último puede poner en desventaja al estudiante respecto a sus pares en cuanto a las evaluaciones de logros de aprendizaje de ese año, pero garantiza que el siguiente año se conozca la situación real del estudiante y si tiene o no una discapacidad que requiere ser reportada en el R-NEE.

La falta de estadísticas detalladas sobre los estudiantes con discapacidad y su historial escolar conlleva a que las políticas educativas tengan limitaciones y déficits, como refiere Vásquez (2006). Un ejemplo de ello es el censo escolar que, si bien recoge información sobre el porcentaje de estudiantes con discapacidad que asisten a la escuela bajo la modalidad de educación básica regular, no da mayor detalle de las características propias de su condición o de sus necesidades en el aula de clase; además, las definiciones relacionadas con el tema de discapacidad que manejan los directores (responsables del censo de su escuela) no son uniformes, lo que hace poco confiables estas cifras, como refieren Tapia y Cueto (2017). Por lo tanto, esto permite que el R-NEE sea visto como una herramienta de utilidad para mejorar el sistema de información sobre los estudiantes con discapacidad del sector educativo y por tanto la inclusión educativa. Esta percepción se expresa en la siguiente entrevista:

[Sobre la valoración de la información que se registra en el R-NEE] Para mí es como un censo, es tener un historial (de los estudiantes con discapacidad). Entonces eso va a ser válido para nosotros, manejar como un antecedente esa información y poder ayudar a los pequeños, los estudiantes (con discapacidad). (Entrevista semiestructurada, especialista 1, varón).

El R-NEE no solo ha visibilizado el tema de discapacidad, sino que ha promovido que se conozcan los servicios del SAANEE y el proceso para la obtención del certificado de discapacidad, así como una mayor preocupación por este asunto.

(La información de la plataforma) es de mucha utilidad porque nos vamos a estar actualizando constantemente los directivos y los maestros al poder bajar (descargar) información, un video, un tutorial y poder (compartirlo) con mis maestros. Por eso es una gran fortaleza para mí porque me va a orientar a conocer un poco más de los niños inclusivos. (Entrevista semiestructurada, director 1, varón, IE pública).

(El R-NEE) ha visibilizado más el tema de discapacidad. Muchos directores, a

raíz de que se viene haciendo varios años (este registro), tienen (mayor) información. La Ugel también maneja esta información (sobre) el registro y ya muchos alumnos han logrado la certificación (de su discapacidad). (Grupo focal, monitor Minedu, varón, número 2).

Con la difusión del objetivo del proceso del R-NEE se están disminuyendo y evitando las “malas prácticas” de exclusión de estudiantes con discapacidad durante las evaluaciones del Minedu, como se indica en el siguiente testimonio:

[Sobre algunas malas prácticas] (Anteriormente) algunos colegios evitaban la presencia de estos alumnos (con discapacidad); ese día de la evaluación, simplemente los excluían con algunos pretextos, hacían que no sean parte del examen. (Entrevista semiestructurada, especialista 1, varón).

Por lo expuesto, el proceso del R-NEE resulta ser pertinente, efectivo y de calidad por varios de los criterios descritos líneas arriba; sin embargo, una serie de factores ajenos al proceso influyen en su implementación. En cuanto al recojo de información, los actores la consideran como una herramienta de fácil uso y útil por los datos que se registra en ella en beneficio de sus estudiantes con discapacidad. Finalmente, el valor agregado que tiene el R-NEE frente a los demás sistemas dentro del sector Educación es que recoge información con mayor detalle de las características del estudiante con discapacidad y los tipos de recursos y apoyo que requiere el estudiante para ser partícipe de las evaluaciones de logro de aprendizaje.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La atención adecuada, oportuna y de calidad a las personas con discapacidad es un tema pendiente en la actualidad que se encuentra relegado en las acciones tomadas tanto por los gobiernos nacional, regional y local. Esto se debe, en parte, al desconocimiento sobre el tema de discapacidad y las condiciones en las que viven estas personas; también por los déficits de recursos logísticos y tecnológicos para la identificación de esta población a través de un único registro nacional que haga un seguimiento permanente de las personas inscritas desde sus primeros años de vida, de forma que se garantice el ejercicio de sus derechos.

Las estadísticas publicadas por las distintas instituciones relacionadas con el tema a nivel nacional muestran que la prevalencia de esta población va en aumento, no solo por el crecimiento de la población total sino también por aspectos sociales, demográficos y epidemiológicos de nuestro país.

La consideración del enfoque social de la discapacidad ha contribuido a la presente investigación: ha permitido identificar los factores que influyen en el objetivo del Registro de estudiantes con discapacidad (R-NEE) y ha generado las respuestas a los objetivos planteados. Por tanto, en este capítulo presentamos las conclusiones y recomendaciones sobre la presente tesis.

5.1. Conclusiones

- a. Sobre los elementos que influyen en el proceso de recojo de la información en el R-NEE para que los estudiantes con discapacidad sean incluidos en las evaluaciones de logros de aprendizaje.
 - Los principales actores involucrados en el proceso de identificación de los estudiantes con discapacidad en el R-NEE son el docente y los padres de familia o su representante.

El docente es el actor que tiene un acercamiento directo al proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante con discapacidad, lo cual le permite identificar las limitaciones educativas. Sin embargo, esto no garantiza que pueda diferenciar entre las necesidades individuales del estudiante en comparación con el resto de sus compañeros de aula y aquellas

relacionadas propiamente con su tipo y subtipo de discapacidad. Este último punto es importante para el registro porque la información que se consigne del estudiante determinará las adaptaciones que se le brindarán durante las evaluaciones.

En cuanto al involucramiento de los padres de familia o su representante, este permite tener otro tipo de acercamiento sobre las características de estos estudiantes y visualizar aspectos sociales que no son observados con solo una descripción clínica que se tiene del estudiante con discapacidad a través de un documento institucional médico o psicológico. Sin embargo, si no se le brinda la información oportunamente sobre el proceso de registro y su importancia, su participación se verá limitada.

- ❑ La asistencia técnica dirigida a los especialistas de las Ugel, directores y docentes se centra en las necesidades y prioridades propias del proceso de registro y también en las particularidades de cada región, con la finalidad de maximizar la calidad de la implementación del R-NEE. Sobre el acompañamiento durante el proceso, el monitor Minedu adquiere un papel importante, no solo para la verificación de lo establecido en las normativas y documentos de trabajo, sino que es el soporte que los actores requieren para tener un respaldo de su labor.

Entre otros actores que acompañan el proceso de registro, se resalta las acciones del equipo SAANEE que, desde su labor profesional, es el especialista en el tema de discapacidad y apoya en el registro de estos estudiantes. Desde su rol ciudadano, es quien vela por los derechos fundamentales de la persona con discapacidad; y, por su compromiso social, muestra el rostro humano de la discapacidad más que un fenómeno anormal o el diagnóstico de una limitación.

El conocimiento que los actores involucrados tienen del proceso del R-NEE y su objetivo promueve que se identifique a los estudiantes con discapacidad en las escuelas, no con un fin estadístico para el sistema educativo sino como un insumo para el beneficio de estos estudiantes y como aporte a su inclusión educativa. Para ello es fundamental la información que se transmite a la comunidad educativa, especialmente a la familia. Por lo hallado podemos afirmar que los recursos y métodos

utilizados no son suficientes para la difusión y el entendimiento del objetivo del R-NEE, así como para desterrar nociones desfasadas como la racionalización de estudiantes, la cual refiere que un estudiante con discapacidad equivale a un número de estudiantes sin discapacidad, y no por la calidad educativa que se le brinda sino porque se percibe un excedente a la carga docente.

La gestión adecuada de los documentos depende de variables internas y externas a los actores involucrados, del cronograma establecido para el proceso y del contexto de las regiones donde se encuentran los estudiantes con discapacidad. Y, aunque existen procedimientos establecidos que guían las acciones para el registro, estos no son suficientes.

Por ejemplo, el conocimiento y la percepción que los actores tienen del objetivo y la finalidad del proceso son variables internas que influyen mucho en el cumplimiento de las funciones de los actores. Sin embargo, los procedimientos que se contemplan en el R-NEE son más técnicos que formativos y no están enfocados en el desarrollo de conocimientos relacionados con el tema de discapacidad. Esto se refleja en las actividades que priorizan la mayoría de las escuelas, dentro de las que no se contempla la identificación correcta de los estudiantes con discapacidad y sus características y solo se realizan durante el periodo del R-NEE.

Y, en el marco del periodo establecido para el proceso, el tiempo del que disponen los actores involucrados es una de las variables externas que afectan el registro. Muestra de ello son las acciones que realizan los directores fuera de su jornada laboral con relación al R-NEE. La premura con la que se llena la ficha de registro le resta importancia a la información que se brinda a los actores sobre el proceso, los objetivos y la finalidad del mismo; el tiempo para la obtención del certificado de discapacidad puede extenderse hasta después de finalizado el registro. Estos puntos no garantizan la validez y la calidad de la información que se registra en el R-NEE y, por lo tanto, se pone en juego la finalidad del proceso, que es la participación del estudiante en igualdad de condiciones que sus pares.

En cuanto al contexto en el que se encuentran estos estudiantes, existen aspectos que dificultan la implementación del registro: familias que viven en

áreas rurales o marginales, lo que limita su participación correcta en el proceso y el acceso a los servicios especializados para el diagnóstico y certificación de la discapacidad de sus hijos; las restricciones a los servicios de fluido eléctrico, ya sea por la zona de residencia, o de internet, a causa de una baja cobertura; la poca familiarización de los actores con las TIC debido a que el uso de estas no es común a su realidad.

- Si bien el objetivo del R-NEE es la generación de los recursos y apoyos que los estudiantes requieren para las evaluaciones de logros de aprendizaje, la información registrada también sirve para hacer un mayor análisis de las cifras de los estudiantes con discapacidad que asisten a las instituciones educativas de educación básica regular. Por ejemplo, identificar en qué regiones se presentan mayores dificultades para lograr el registro y cuáles son los motivos. Este análisis permite fortalecer y mejorar el proceso, así como establecer disposiciones normativas que respalden el R-NEE para su cumplimiento.
- b. Respecto a la influencia del conocimiento sobre discapacidad que tienen los actores involucrados en el proceso de R-NEE.
 - El involucramiento de la comunidad en el proceso de registro trasciende lo que se solicita en la Guía de inclusión, cuando algunos actores entienden que la discapacidad no solo es una manifestación clínica, sino que es una condición de vida que tiene consecuencias en el individuo, y concentran sus esfuerzos en generar entornos propicios para estos estudiantes, según sus características.
 - La labor conjunta entre los actores involucrados permite el interaprendizaje con relación a la discapacidad y las necesidades educativas del estudiante dentro del aula. Esto es un punto crítico que favorece el registro adecuado de los estudiantes con discapacidad y propicia que los actores asuman una mayor responsabilidad para identificar y registrar a los estudiantes como parte de la política de inclusión educativa, así como una mayor empatía por su condición.

- c. Con relación a la valoración que tienen los actores involucrados sobre el proceso del R-NEE, el recojo de información para el registro y su funcionalidad en el marco de las evaluaciones de logros de aprendizaje.

- Los actores involucrados valoran al R-NEE como un proceso relativamente sencillo debido a que sus componentes son de fácil uso. A pesar de las dificultades suscitadas en estos primeros años, los procedimientos y los documentos de apoyo se están afianzando. Esto hace que los directores nuevos o docentes que asumen el cargo sin experiencia en el R-NEE presenten menos dificultades para reportar a sus estudiantes.

Sin embargo, aún se presentan vacíos relacionados con las capacidades reales que tienen los actores y que afectan la ejecución de sus funciones. Un ejemplo de ello es la conformación del comité que completa la ficha de registro. Algunas de las personas que participan del proceso manifiestan sus limitaciones para la identificación de estos estudiantes y de sus necesidades, percibiendo como imprescindible el apoyo de profesionales especializados en el tema, lo que en muchas zonas es insuficiente o inexistente. Otro ejemplo es el uso de las TIC para el registro: muchos directores, a pesar de que son responsables de reportar a sus estudiantes, terminan delegando esta tarea, no solo por la carga adicional que implica sino porque no son tan diestros para el manejo de las tecnologías.

- El proceso del R-NEE contempla algunos de los criterios de calidad de la educación como la pertinencia, ya que la información registrada permite atender a la diversidad de los estudiantes con discapacidad en las evaluaciones estandarizadas y ayuda a precisar y actualizar los datos de cada estudiante. Sin embargo, pese a los esfuerzos de los actores involucrados, existen otros factores que dificultan la implementación del registro: el contexto social y geográfico de algunas instituciones educativas, el conocimiento e idiosincrasia respecto al tema del R-NEE, o los tiempos administrativos para la gestión del sustento de algunos tipos de discapacidad.

Otro criterio es el de la efectividad, debido a que los componentes físico y virtual cumplen su objetivo para la recolección de información de estos estudiantes, aunque no todos los casos llegan a ser registrados por las

limitaciones ya mencionadas líneas arriba. También resulta ser efectivo porque se considera el registro de estudiantes de los grados educativos anteriores a los programados a evaluar, de manera que el tiempo para la gestión de la documentación requerida sea suficiente para cumplir con el registro según la programación establecida.

Un tercer criterio es el de la calidad de la información que se reporta en el R-NEE, debido a que se contemplan subprocesos que garantizan no solo contar con datos, sino que estos sean de calidad y más específicos, visibilizando así la realidad de estos estudiantes y sus necesidades dentro del aula de clase. De esta forma, se garantiza que los estudiantes participen en igualdad de derechos que sus pares durante las evaluaciones de logros de aprendizaje.

- El R-NEE es una herramienta que aporta al sistema de información de los estudiantes con discapacidad con el que cuenta el Minedu. Además, propicia la interacción entre los actores involucrados para conocer si un estudiante tiene algún tipo de discapacidad y si esta condición afecta o no su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto también genera un mayor interés por el tema de discapacidad y una cercanía más empática con estos estudiantes, lo que permite que se disminuya y evite prácticas de rechazo, exclusión o estigmatización.

Finalmente, el aporte de la gerencia social al proceso del R-NEE se centra en las responsabilidades que asumen los actores involucrados de manera compartida, según las normativas y los roles establecidos en la guía de inclusión y según lo requerido en los documentos de trabajo. Se debe enfatizar que es necesaria la intervención de los diferentes niveles de gobierno y de otros sectores e instituciones relacionados con el tema de discapacidad para contar no solo con información cuantitativa de calidad y amplificar sus beneficios, sino que los datos cualitativos que se recogen sean más detallados y permitan un análisis más profundo de esta condición compleja y los efectos que tiene para esta población.

5.2. Recomendaciones

- a. Sobre los elementos que influyen en el proceso de recojo de la información en el R-NEE para que los estudiantes con discapacidad sean incluidos en las evaluaciones de logros de aprendizaje.
- Se debe contar con la participación de un profesional en el tema de discapacidad que apoye con estrategias formativas durante el proceso de registro en el R-NEE, especialmente durante las asistencias técnicas y la conformación del comité responsable del llenado de la ficha, para apoyar en la identificación de los estudiantes con discapacidad de la educación básica regular.
 - Implementar más estrategias comunicacionales para la difusión del objetivo del R-NEE y la finalidad que persigue sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad a través de mensajes informativos y de sensibilización dirigidos a toda la comunidad educativa, especialmente a los padres de familia.
 - Enfatizar en el trabajo multisectorial para que otros actores sociales se involucren en el proceso de registro de los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, desde el sector Salud plantear estrategias que disminuyan los inconvenientes en la obtención de los sustentos de discapacidad; desde el sector de Poblaciones Vulnerables, el acompañamiento y seguimiento a las familias de los estudiantes con discapacidad de zonas rurales y/o marginales para que accedan a los centros especializados para el diagnóstico y certificación de discapacidad; desde el sector a cargo de los programas sociales, la otorgación del estipendio para las familias que requieren desplazarse reiteradas veces desde su zona de residencia hacia localidades lejanas para la gestión de esta documentación.
- b. Respecto a la influencia del conocimiento sobre discapacidad que tienen los actores involucrados en el proceso de R-NEE.
- Mantener el involucramiento del padre de familia o su representante dentro del proceso de registro a través de sesiones informativas y material dirigido a la familia sobre la discapacidad y la importancia de la educación inclusiva

de su hijo o hija. Esto generará el conocimiento básico y necesario en ellas para que participen, respalden y vigilen el proceso del registro, así como la información que se consigna sobre sus hijos.

- Las instancias regionales y locales en educación deben generar espacios de encuentro y canales de comunicación entre la comunidad educativa y el personal especializado en el tema de discapacidad, de manera que se intercambien conocimientos sobre los estudiantes con esta condición y se identifiquen las limitaciones que afrontan, así como las necesidades que requieren ser atendidas, brindándoles mayores oportunidades como parte de la educación inclusiva.
- c. Con relación a la valoración que tienen los actores involucrados sobre el proceso del R-NEE, el recojo de información para el registro y su funcionalidad en el marco de las evaluaciones de logros de aprendizaje.
- Consolidar al R-NEE como un proceso permanente en cada región, de forma que sean registrados no solo los estudiantes de los grados establecidos, según la normativa, sino que esta tarea se amplíe a todos los grados de primaria y secundaria. De esta forma generar una cultura de registro y actualización de información de los estudiantes con discapacidad, y así tener una base de datos de estos estudiantes de EBR y suministrar al sistema educativo con el fin de fortalecer políticas regionales y locales en temas de inclusión educativa.
 - Para complementar la efectividad del proceso del R-NEE se debe considerar adaptar la plataforma web para ser utilizada en aplicativos de celular; es decir, buscar nuevos medios de interacción más ágiles y cercanos a la gente y de esta manera poder reportar la información en menos tiempo.

VI. PROPUESTA DE MEJORA

Como parte del proceso de registro y de la presente investigación, se contemplan las siguientes propuestas de mejora:

- ❑ En la guía para asegurar la inclusión educativa, se debe contemplar una especificación de la función del director de la IE que se relacione con la verificación de la información de los estudiantes con discapacidad que se completa en la ficha de registro. De esta manera se podrá garantizar la calidad de la información reportada en el R-NEE.
- ❑ Brindar lineamientos para el director de la IE sobre el proceso de conformación del comité responsable de completar la ficha de registro, con el fin de optimizar el trabajo y los tiempos para el registro de los estudiantes en la interfaz web. También brindar estrategias o mecanismos que garanticen la efectiva participación de la familia o su representante en la ratificación de la información que se consigna en el R-NEE.
- ❑ Durante el proceso de las asistencias técnicas que brindan los monitores Minedu, se debe contemplar herramientas de trabajo para la sensibilización en el tema de discapacidad. Asimismo, se debe establecer espacios de reflexión, antes de la formación del comité, para completar la ficha de registro, de forma que se propicie la cogestión entre los actores involucrados de todos los sectores que velan por el bienestar de las personas con discapacidad, especialmente el de los NNA. Estos deben contar con la participación y el apoyo del equipo SAANEE o de un psicólogo de la DRE o UGEL que comparta su conocimiento en esta materia. Además, dar a conocer que las evaluaciones estandarizadas contemplan el Diseño Universal de Evaluación (DUE) y con esto se busca atender a todos los estudiantes que demandan una atención diferenciada sin necesidad de una prueba con acomodaciones, a diferencia de los estudiantes registrados en el R-NEE que sí requieren de ajustes razonables para participar en igualdad de condiciones.
- ❑ Dentro de los materiales comunicativos del R-NEE, se debe contar con material audiovisual sobre la participación de directores, docentes y estudiantes en el proceso de registro. Este difundirá información que permitirá visibilizar a los

estudiantes con discapacidad y reflejará sus aprendizajes a través de los resultados de las evaluaciones de logro de aprendizaje. Además, se debe mejorar el uso del glosario de términos y la información sobre las acomodaciones para las evaluaciones que se encuentran en la guía, a través de talleres vivenciales que promuevan la empatía de los actores con los estudiantes con discapacidad. Esto último centraría el objetivo del R-NEE no en los datos sino en la persona que encuentra limitaciones en su entorno.

- ❑ La guía para asegurar la inclusión educativa debe llegar de manera física a todos los directores de las IE, docentes, padres de familia u otra persona involucrada en el proceso de registro. De esta manera se facilitará el manejo de los procedimientos en pro del cumplimiento de las responsabilidades.
- ❑ El proceso R-NEE debe contemplar la corroboración y la actualización de la información de los estudiantes con discapacidad semanas previas a la aplicación de las evaluaciones de logros de aprendizaje, con el fin de evitar la exclusión de estos estudiantes que se encuentren en situación de trasladado.
- ❑ El R-NEE debe pasar a formar parte del Siagie como un anexo incorporado, de manera que se fortalezca un sistema integral de información del sector educación en cuanto a discapacidad se refiere. De esta manera, se establecerá acciones dentro de dispositivos normativos para su implementación que contemple su obligatoriedad. Así, el plazo para la gestión de los documentos requeridos sería más amplio y se lograría que todos los estudiantes con discapacidad sean registrados a tiempo en el R-NEE durante cualquier momento del año escolar.
- ❑ Al conformarse este sistema integral, la información de los estudiantes registrados debería tener una difusión a otras áreas del Minedu para poder mejorar las políticas. A la vez, debería articularse con otros sectores locales y regionales para ser más exhaustivos con la calidad de la información y darles mayor apoyo a las familias que tienen dificultad para la gestión de estos documentos, especialmente con la certificación de la discapacidad. Se trata de buscar objetivos comunes que generen beneficios a los diferentes actores como resultado de esfuerzos compartidos (ganar – ganar).

Referencias

- Acuerdo Nacional. (2014, 9 de abril). Políticas de estado del Acuerdo Nacional. <https://acuerdonacional.pe/politicas-de-estado-del-acuerdo-nacional/>
- Acuerdo Nacional. (2016). Políticas de Estado y planes de gobierno 2016 - 2021. Lima. Acuerdo Nacional. http://acuerdonacional.pe/wp-content/uploads/2016/03/Politicas-de-Estado-y-Planes-de-Gobierno-2016_2021.pdf
- Aliaga Cruz, R. (2015). Cómo ha influenciado el PRODIES en la gestión de las instituciones educativas que atienden a estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/10027>
- Arregui, P. (2001). Sistemas de determinación y evaluación de metas de logros de aprendizaje escolar como instrumento para mejorar la calidad, la equidad y la responsabilización en los procesos educativos en América Latina. In OREALC/UNESCO Santiago (Ed.), *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 263–291). <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf>
- Banco Mundial. (2018). Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>.
- Barrozo, N. N. (2018). Educación secundaria y discapacidad: entre la obligatoriedad, igualdad e inclusión. *Revista RUEDES*, 8, 32–47. <https://doi.org/10.1128/AAC.03728-14>
- Bentein, B., Pérez, L. M., Blanco, R., y Duk, C. (2003). Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad: experiencias de integración educativa. Santiago. UNESCO, UNICEF, Fundación HINENI. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135469s.pdf>
- Blanco Guijarro, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación En América Latina y El Caribe*, 48, 55–71. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116196_spa
- Blanco Gutiérrez, O. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 9, 111–130. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200907>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2010). Los censos de 2010 y la salud. CEPAL - Serie Seminarios y Conferencias N° 59. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/6948>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2014). Informe regional sobre la medición de la discapacidad. Una mirada a los procedimientos de medición de la discapacidad en América Latina y el Caribe. Naciones Unidas, CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36906-informe-regional-la-medicion-la-discapacidad-mirada-procedimientos-medicion-la>

- Cerda, H. (1993). Los elementos de la investigación como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Bogotá: Editorial El Búho.
<http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>
- Congreso de la República del Perú (1981, 16 de octubre). Ley 23285. Ley de trabajo para personas con limitaciones físicas, sensoriales e intelectuales. Diario oficial El Peruano.
<https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gladnetcollect>
- Congreso de la República del Perú (1985, 11 de enero). Ley 24067. Ley para regular las acciones de salud, educación, trabajo y promoción en los aspectos de promoción, prevención, rehabilitación y prestación de servicios al impedido, a fin de lograr su integración social. Diario oficial El Peruano.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Congreso de la República del Perú (1998, 18 de diciembre). Ley 27050. Ley general de la Persona con Discapacidad. Diario oficial El Peruano.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Congreso de la República del Perú (2003, 28 de julio). Ley 28044. Ley General de Educación. Diario oficial El Peruano.
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Congreso de la República del Perú (2012, 13 de diciembre). Ley 29973. Ley general de la persona con discapacidad. Diario oficial El Peruano.
http://www.conadisperu.gob.pe/web/documentos/NORMAS/Ley_23285.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2017). Aportes para el desarrollo de la política nacional de educación inclusiva. Boletín Del Consejo Nacional de Educación, 43, 12. <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-41.pdf>
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (2016, 4 de julio). RP 052-2016-CONADIS/PRE. Reglamento del registro nacional de la persona con discapacidad a cargo del consejo nacional para la integración de la persona con discapacidad - CONADIS. Diario oficial El Peruano.
<https://www.gob.pe/institucion/conadis/normas-legales/393997-052-2016-conadis-pre>
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. (2017). Tratados internacionales. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. (2019). Informe estadístico multisectorial. Aproximaciones sobre discapacidad en el Perú. Dirección de investigación y registro.
<http://www.conadisperu.gob.pe/observatorio/wp-content/uploads/2019/02/Informe-Estadistico-Multisectorial.pdf>
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., y Felipe, C. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. Documentos de Investigación, 87. GRADE.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20181120070751/di87.pdf>

- Defensoría del Pueblo. (2007). Educación inclusiva: educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares (Informe Defensorial No 127). Serie Informe Defensorial. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/849/485>. Educación inclusiva Educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Defensoría del Pueblo. (2011). Los niños y niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria (Informe Defensorial No 155). Serie Informe Defensorial. <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/sispod/pdf/135.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2013). Decimosexto Informe anual de la Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Decimosexto-Informe-Anual.pdf>
- Diez-Canseco, J. (2009). Situación de la discapacidad en la región andina (legislación y políticas de Estado). Comunidad Andina de Naciones. [http://www.orasconhu.org/documentos/Discapacidad en la Subregion Andina - consultoria.pdf](http://www.orasconhu.org/documentos/Discapacidad%20en%20la%20Subregion%20Andina%20-%20consultoria.pdf)
- Dirección Regional de Salud Tacna. (2016). Flujograma del Hospital Hipólito Unanue de Tacna [Imagen]. <https://www.yumpu.com/es/document/read/42209596/flujograma-del-hospital-hipolito-unanue-de-tacna-direccion->
- Disiswork (2017, 19 de octubre). Todo acerca de la Ley N°29973 para Personas con Discapacidad. *Plataforma Digital de Empleo para Personas con Discapacidad*. <https://disiswork.com/blog/todo-sobre-la-ley-n29973-para-personas-con-discapacidad/>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente. *Tejuelo*, 12, 26–46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Duran, D., Font, J., Marín, N., Miquel, E., Parrilla, M. Á., Rodríguez, P., Sandoval, M., y Soler, M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía Barcelona*, 331, 50–53. <https://doi.org/331.016>
- Escobedo, P. (2006). El papel de los padres en la educación de su hijo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 1–10. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4402/Discapacidad_familia_y_logro_escolar.pdf?sequence=1&rd=0031535822259346
- Felipe Rello, C. (2017). Actitudes hacia la discapacidad: análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización en educación física (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678420>
- Gómez Beltrán, J. C. (2010). Discapacidad en Colombia: reto para la inclusión en capital humano. Bogotá. Fundación Saldarriaga Concha

- Granados, E. (2010). Antología: Abordaje de las Necesidades Educativas Especiales en el aula de Preescolar. San José. Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano, Ministerio de Educación Pública.
https://www.mep.go.cr/sites/default/files/recursos/archivo/antologia_necesidades_educativas_especiales_preescolar.pdf
- Instituto de estadística de la UNESCO. (2017). Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo No Está Aprendiendo. Instituto de Estadística de UNESCO, 46, 1–4. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- Instituto de estadística de la UNESCO. (2018). El factor de la calidad: fortaleciendo las estadísticas nacionales para monitorear el objetivo de desarrollo sostenible 4. Montreal. Instituto de estadística de UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262802>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2014). Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad 2012. Lima. INEI
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS_2012_-_COMPLETO.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). Censos Nacionales 2017: XII de población, VII de vivienda y III de comunidades indígenas, Sistema de consulta de Base de datos. <https://censos2017.inei.gob.pe/redatam/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). Perú: Perfil sociodemográfico 2017.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/index.html
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019, octubre). *Población de 6 y más años de edad que hace uso del servicio de internet, según ámbitos geográficos*. <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/tecnologias-de-la-informacion-y-telecomunicaciones/>
- Instituto Nacional de Rehabilitación. (2008). Análisis de la situación de la discapacidad en el Perú 2007. Lima. Ministerio de Salud.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/391199/Análisis_de_la_situación_de_la_discapacidad_en_el_Perú_200720191017-26355-1tmt1eq.pdf
- Luque Parra, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3–4), 201–223.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078009>
- Luque Parra, D., y Luque-Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa Psicológica UST*, 10(2), 57–72. <https://doi.org/10.18774/448x.2013.10.141>
- Ministerio de educación. (2009). Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular. Lima. Ministerio de Educación - MINEDU.
<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>

- Ministerio de educación. (2010, 9 de abril). RD 0343-2010-ED. Normas para el Desarrollo de las Acciones de Tutoría y Orientación educativa en las Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local e Instituciones Educativas. Diario oficial El Peruano. <https://tutoria.minedu.gob.pe/assets/resolucion-directoral-0343-2010-ed.pdf?forcedefault=true>
- Ministerio de educación. (2006, 5 de marzo). DIRECTIVA N° 76-2006-VMGP/DINEBE. Normas complementarias para la conversión de los centros de educación especial en centros de Educación Básica. Diario oficial El Peruano. http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rd_0354-2006-ed.pdf
- Ministerio de educación. (2008, 26 de junio). RVM 0025-2008-ED. Normas referidas a la planificación, organización, ejecución, monitoreo y evaluación de las actividades de la "Campaña Nacional de sensibilización y movilización por la educación inclusiva". Diario oficial El Peruano 14. http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rvm_0025-2008-ed.pdf
- Ministerio de educación. (2012). Educación básica especial y educación inclusiva. Balance y perspectivas. Lima. Ministerio de Educación. <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. (2013, 9 de noviembre). RM N° 0554-2013-ED. Norma técnica denominada "Norma para la implementación y ejecución a nivel nacional de evaluaciones del logro del aprendizaje de los estudiantes de educación básica". Diario oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/167738-0554-2013-ed>
- Ministerio de educación (2015, 15 de diciembre). DS N° 017-2015-MINEDU. Modifican el Decreto Supremo N° 021-2007-ED y el Decreto Supremo N° 015-2015-ED que establecen la implementación y ejecución de las evaluaciones del sistema educativo. Diario oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118311-017-2015-minedu>
- Ministerio de Educación. (2016a). Marco de Fundamentación de las pruebas de la Evaluación Censal de Estudiantes. Lima. Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5406>
- Ministerio de Educación. (2016b). Reporte técnico de la evaluación censal de estudiantes (ECE 2015). Segundo y Cuarto (EIB) de primaria y segundo de secundaria. Lima. Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/archivo_Web-1.pdf
- Ministerio de Educación. (2017, 28 de mayo). Educación inclusiva. <http://www.minedu.gob.pe/educacioninclusiva/>
- Ministerio de Educación. (2017, 15 de junio). RM 350-2017-MINEDU. Disponen la implementación y ejecución a nivel nacional, durante el presente ejercicio presupuestal, de la Evaluación Censal de Estudiantes 2017 (ECE 2017), en las instituciones educativas públicas y privadas de Educación Básica Regular. Diario oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170005-350-2017-minedu>

- Ministerio de Educación. (2017, 22 de noviembre). RM 657-2017-MINEDU. Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2018 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica. Diario oficial El Peruano. <http://www.minedu.gob.pe/compromisos-gestion-escolar/pdf/norma-tecnica-anio-escolar-2018.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Presentación del proceso Censal 2017*. http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=d524d4b5-0dd3-4706-a1e8-c65fb18a3d77&groupId=10156
- Ministerio de Educación. (2018, 14 de marzo). RM 116-2018-MINEDU. Disponen la implementación y ejecución a nivel nacional de la Evaluación Censal de Estudiantes 2018 (ECE 2018). Diario oficial El Peruano. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/03/rm-116-2018-disponen-la-implementacion-y-ejecucion-a-nivel-nacional-de-l-resolucion-ministerial-n-116-2018-minedu-1626190-1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018, 9 de noviembre). RM 609-2018-MINEDU. Norma que regula el registro de la trayectoria educativa del estudiante de educación básica, a través del Sistema de información de apoyo a la gestión de la institución educativa (SIAGIE). Diario oficial El Peruano https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/228118/RM_N__609-2018-MINEDU.PDF
- Ministerio de Educación. (2018, 4 de diciembre). RM 665-2018-MINEDU. Norma Técnica denominada “Norma que regula la matrícula escolar y traslado en las instituciones educativas y programas de Educación Básica”. Diario oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/223235-665-2018-minedu>
- Ministerio de Educación. (2018, 21 de diciembre). RM 712-2018-MINEDU. Norma Técnica denominada “Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019 en instituciones educativas y programas educativos de Educación Básica”. Diario oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/235465-712-2018-minedu>
- Ministerio de Educación. (2019). Reporte de la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial en la ECE 2016. Lima. Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación. (2019, 12 de abril). RM 168-2019-MINEDU. Disponen la implementación y ejecución a nivel nacional de la Evaluación Censal de Estudiantes 2019 (ECE-2019), Evaluación Muestral 2019 (EM-2019) y del Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE-2019) en las instituciones educativas públicas. Diario oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/273175-168-2019-minedu>.
- Ministerio de Educación. (2019, 28 de agosto). RVM N° 220-2019-MINEDU-PARTE II. Norma Técnica denominada “Orientaciones para el desarrollo del Año escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica”. Diario oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/292471-220-2019-minedu-parte-2>

- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2018, 1 de febrero). DS 002-2018-JUS. Plan Nacional de Derechos Humanos 2018 -2021. Diario oficial El Peruano. <https://www.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2018/02/PNDH-2018-2021.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2016, 24 de mayo). RM 119-2016-MIMP. Disponen la pre publicación del proyecto de “Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2016-2021”. Diario oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/20719-119-2016-mimp>
- Moliner García, O. (2013). Educación inclusiva. Publicacions de la Universitat Jaume I. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Naciones Unidas. (1994, 4 de marzo). A/RES/48/96. Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. <https://undocs.org/es/A/RES/48/96>
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. <https://undocs.org/es/A/RES/61/106>
- Naciones Unidas. (2011). Informe del Grupo de Washington sobre estadísticas de la discapacidad (Nota del Secretario General, E/CN.3/2010/20). Washington D.C. Consejo Económico y social. Comisión de estadística. Grupo de Washington sobre estadística de la discapacidad. <https://unstats.un.org/unsd/statcom/doc12/2012-21-WashingtonGroup-S.pdf?forcedefault=true>
- Obelar, L. (2016). Primera aproximación a la Inclusión Educativa de niños y niñas en situación de discapacidad en las escuelas comunes públicas de Ciudad del Plata - San José Laura Obelar Fernández (Tesis de Licenciatura, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay). <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/21929>
- Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes. (2018, 4 de mayo). Registro de Necesidades Educativas Especiales (R-NEE) [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Qa6igSJQX7E&feature=emb_logo
- Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes. (2019a). Evaluaciones Nacionales de Estudiantes 2019 [Brochure]. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/09/Folleto-ECE-2019.pdf>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2017a). Aprendizajes de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial [Brochure]. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/10/Brochure-NEE.pdf>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2017b). Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas. Lima. Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2018). Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas. Lima. Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes

- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2019). Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas. Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes.
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011a). Informe mundial la discapacidad. Malta. Organización Mundial de la Salud.
<http://www.who.int/about/licensing/>
- Organización Mundial de la Salud; Banco Mundial. (2011b). Informe Mundial Sobre la Discapacidad 2011: Resumen. Malta Organización Mundial de la Salud
https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Ginebra. Organización Mundial de la Salud. https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf
- Parra Dussan, C. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139–150.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>
- Pinto de la Sota, M. del P., y León, G. (2017). Sistematización de experiencias en el desarrollo de acomodaciones a las ECE 2015 y 2016 para estudiantes con discapacidad visual o auditiva. Lima. Proyecto FORGE.
<http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/366>
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213–226.
<https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Ramírez Azofeifa, A. R., Saborío Arguedas, J., Sánchez López, H. P., y Sancho Guevara, M. G. (2018). Documentos Básicos en Materia de Derechos Humanos en el Sistema Interamericano. Ciudad de México. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
<http://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/documentosbasicos2018.pdf?forcedefault=true>
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Unidos, E., Wolfe, R., Ferrer, G., Rizo, F. M., y Aylwin, M. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. Santiago. Programa de promoción de la reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
<http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/LasevaluacioneseducativasqueALnececita40.pdf>
- Romero López, M. R., Kitaoka Lizárraga, E. S., y Rodríguez, C. L. (2014). En la inclusión educativa, más allá de la pobreza y las etnias, están las personas con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1–17.
<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/141/189>
- Saavedra, M. E., Hernández, A., y Ortega, L. (2010). Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010 (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú).
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5524>

- Tapia, J., y Cueto, S. (2018). El apoyo del proyecto FORGE al mejoramiento de la Educación inclusiva. Lima. Proyecto FORGE.
- The Learning Disabilities Association of America. (2012, junio). Full Inclusion of All Students with Learning Disabilities in the Regular Education Classroom. <https://ldaamerica.org/advocacy/lda-position-papers/full-inclusion-of-all-students-with-learning-disabilities-in-the-regular-education-classroom/>
- Torres Arias, R. (2012). La evaluación de los aprendizajes en el contexto de la atención de las necesidades educativas de los estudiantes. San José. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/documentos2011-2015/evaluacion_aprendizajes_necesidadeseducativas2012-f.pdf?forcedefault=true
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- UNESCO. (2013). Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad (SIRIED). Santiago. OREALC/UNESCO. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/sistema_regional_de_informacion_educativa_de_los_estudiante/
- UNESCO. (2016). Informe de Resultados TERCE. Santiago. OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>
- UNESCO, y Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. 1–49. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Vásquez, A. (2006). La discapacidad en América Latina. En Amate, A, & Vásquez, A., (Eds.). Discapacidad lo que todos debemos saber (pp. 9–23). Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. https://www.paho.org/uru/index.php?option=com_docman&view=download&alias=95-la-discapacidad-en-america-latina-armando-vasquez&category_slug=publicaciones-discapacidad-accesibilidad&Itemid=307

Anexos

1. Guía de entrevista – actores involucrados: director de institución educativa

Guía de entrevista a directores de IE (entrevista semi estructurada)

Aplicado por: _____

Introducción

Buen día. Muchas gracias por permitirme entrevistarla(o), la información que me brinde será utilizada para fines académicos. Su participación es valiosa porque nos permitirá conocer, desde su percepción, el proceso del **Registro de estudiantes con discapacidad**. Esta entrevista nos llevará alrededor de **30 minutos**. Si hay alguna pregunta que no quiera responder o sobre la cuál tenga duda, indíqueme por favor. A continuación, le solicitaré algunos datos básicos para identificar y organizar la información y luego procederemos a iniciar con la entrevista.

Datos básicos

- Nombre: _____
- Sexo: _____
- Tiempo como director: _____
- Número de procesos del R-NEE: _____
- Institución educativa: tipo de gestión _____ nivel _____ área _____
- Lugar de entrevista: _____
- Fecha de la entrevista: _____

Preguntas

1. ¿Qué conocimiento tiene usted sobre el Registro de estudiantes con discapacidad (R-NEE)?
2. En su IE, ¿cómo son evaluados los estudiantes con discapacidad regularmente en el aula?
3. ¿Cuál es su opinión sobre la información¹ que se recoge sobre cada tipo de discapacidad?
4. Comente brevemente si considera que son suficientes los tipos de discapacidad que contempla la plataforma.
5. ¿Cuál es su opinión sobre los medios de recojo de información² sobre discapacidad usados para el registro?
6. ¿Qué conocimientos sobre discapacidad deben tener las personas³ que participan en el registro (R-NEE)?
7. ¿Cómo considera los tiempos⁴ para la recolección de información que solicita la plataforma?
8. Comente usted ¿qué grado de validez considera que tiene la información que se registra en la plataforma?
9. Explique brevemente, ¿cuáles son las dificultades en el uso⁵ de la plataforma?
10. ¿Qué situaciones facilitan el registro adecuado en la plataforma?
11. ¿Qué situaciones limitan el registro adecuado en la plataforma?
12. ¿Cómo considera que beneficia el R-NEE a los estudiantes con discapacidad?
13. ¿Considera que el registro (R-NEE) es útil para la inclusión de los estudiantes con discapacidad? ¿por qué?
14. ¿Qué opina sobre el apoyo que tendrán los estudiantes con discapacidad en la evaluación censal (ECE) mediante la plataforma?
15. En su IE, ¿cuántas personas participaron del registro de los estudiantes con discapacidad?
16. ¿Considera que su participación ha influido en el proceso del R-NEE?, ¿por qué?
17. Para usted, ¿cuál es el valor⁶ que tiene la información que se registra en el R-NEE?
18. Comente de manera general, ¿cuál es su percepción del registro (R-NEE)?
¿Quisiera agregar algún comentario final?

Muchas gracias por su tiempo, ha sido muy interesante escucharla/o.

¹ Necesidades del estudiante dentro del aula de clase en los ítems de la ficha de registro

² Ficha de registro y sustento de discapacidad

³ Profesores, familia, personal SAANEE

⁴ Duración de todo el proceso del R-NEE y el dedicado a cada estudiante

⁵ Herramienta de recojo de información

⁶ Utilidad de la información de la discapacidad de los estudiantes

2. Guía de grupo focal – monitores Minedu R-NEE

Guía de preguntas para grupo focal aplicado a monitores NEE

Moderado por: _____

Introducción

Buen día. Muchas gracias por permitirme entrevistarlos(as), la información que brinden será utilizada para fines académicos. Su participación es valiosa porque nos permitirá conocer, desde su percepción, el proceso del **Registro de estudiantes con discapacidad**. Si hay alguna pregunta sobre la cuál tengan duda, indíqueme por favor. Esta reunión nos llevará alrededor de **2 horas**. A continuación, daremos inicio.

Datos básicos

- Lugar del grupo focal: Lima metropolitana
- Fecha de la aplicación: _____
- Lista de participantes (ver anexo 1)

Preguntas

1. El sector educación, ¿consideran que cuenta con información actualizada y válida²³ de las personas con discapacidad en edad escolar?
2. ¿Qué grado de validez tiene la información que se registra en el R-NEE?
3. ¿Qué situaciones facilitan el registro adecuado en el R-NEE?
4. ¿Qué situaciones limitan el registro adecuado en el R-NEE?
5. ¿Cómo consideran los tiempos para la recolección de información que solicita el R-NEE?
6. ¿Qué conocimientos sobre discapacidad deben tener las personas²⁴ que participan en el R-NEE?
7. Para ustedes, ¿cuál es el valor²⁵ que tiene la información que se registra en el R-NEE?
8. ¿Cuáles son las dificultades en el uso²⁶ del R-NEE? Explique brevemente
9. Durante su trabajo en campo, ¿cuál es el impacto que han percibido durante y después del proceso del R-NEE?

Muchas gracias por su tiempo, ha sido muy interesante escucharla/os.

²³ Fuentes fidedignas

²⁴ Profesores, familia, personal SAANEE

²⁵ Utilidad de la información de la discapacidad de los estudiantes

²⁶ Herramienta de recojo de información

3. Ficha de registro – Discapacidad intelectual

FICHA DE REGISTRO R-NEE 2019

DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Importante:

La información aquí presentada tiene carácter de declaración jurada. Es confidencial y será utilizada exclusivamente para planificar las evaluaciones de logros de aprendizaje. Este registro no reemplaza la información que debe registrarse en el SIAGIE. Recuerde mantener actualizado el SIAGIE.

I. Datos de la IE					
Código modular		Nombre de la IE		Nivel	
DRE			UGEL		
II. Datos del estudiante					
Nombre del estudiante:	Primera apellido		Segundo apellido		Nombres
	Grado:		Sección:		
DNI/ Carné de extranjería/ Código del estudiante:					
Discapacidad:	Síndrome Down	Retardo mental leve	Retardo mental moderado	Retardo mental severo	
<p>ATENCIÓN: R-NEE NO REQUIERE SUSTENTO PARA SÍNDROME DOWN. R-NEE SÍ REQUIERE SUSTENTO PARA RETARDO MENTAL LEVE, RETARDO MENTAL MODERADO Y RETARDO MENTAL SEVERO.</p>					
Responda las preguntas, marcando con una X según corresponda					
1. ¿El estudiante lee solamente su nombre y algunas palabras?					Si No
2. ¿El estudiante lee oraciones y textos cortos sin ayuda?					Si No
3. ¿El estudiante cuenta con apoyo de una persona de manera permanente (maestro sombra) en las actividades de la escuela?					Si No
Observaciones:					
III. Datos del padre, madre o apoderado del estudiante					
Yo _____ (nombres y apellidos) con DNI N° _____ declaro que he sido informado(a) sobre la participación de mi hijo(a) en las evaluaciones de logros de aprendizaje 2019-2020 y sobre las adaptaciones que recibirá en dicho proceso.					
Firma del padre, madre o apoderado _____					
IV. Datos del comité					
Cargo o función (marque con una X)	Nombres y apellidos		DNI		Firma
Representante SAANEE					
Psicólogo de la IE					
Docente/tutor del estudiante					
Comité de Tutoría					

Sello de la IE