

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN GERENCIA SOCIAL



ANÁLISIS SOBRE LAS POLÍTICAS EN EL PROCESO DE
INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS EN LA CIUDAD DE CAMANÁ,
AREQUIPA, 2017.

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

AUTORA

YENI SANDRA PERALTA ORTEGA

ASESOR

Mg. JAVIER ALEJANDRO PINEDA MEDINA

LIMA – PERÚ 2018

RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación trata acerca del proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas en la ciudad de Camaná, Arequipa.

La educación promueve la vida en comunidad y la participación; la escuela inclusiva es un espacio en el cual se buscan innovaciones para fortalecer el sentido propio de la pertenencia, buscando incentivar una mayor participación de forma activa de todos aquellos miembros que la componen, al interior de la organización educativa. Este estudio tuvo como objetivo central conocer las medidas consideradas por la implementación del Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales, para lo cual se realiza un análisis de las estrategias aplicadas en las políticas que adoptan directores y docentes a fin de fortalecer el programa de Inclusión Educativa en la provincia de Camaná.

La metodología que se utilizó en la investigación es el enfoque cualitativo en donde se indaga la comprensión e interpretación de la realidad, su metodología es flexible y susceptible de modificación de acuerdo a los resultados que se vayan alcanzando.

Con la investigación se logró analizar las estrategias aplicadas por el equipo SAANEE en su interacción con los actores de la comunidad educativa para observar los logros obtenidos en la práctica de la inclusión educativa.

ABSTRACT

The research deals with the process of inclusion of students with special educational needs in educational institutions in the city of Camaná, Arequipa.

Education promotes community life and participation; Inclusive school is a space of openness, which encourages the sense of belonging, the active participation of all its members, in institutional life. This study had as main objective to know the measures considered in the implementation of the Service of Support and Advice of the Special Educational Needs, for which an analysis of the strategies applied in the policies adopted by directors and teachers in order to strengthen the program Of Educational Inclusion in the province of Camaná.

The methodology used in the research is the qualitative approach in which the understanding and interpretation of reality is investigated, its methodology is flexible and susceptible of modification according to the results that are being achieved.

With this research, it was possible to analyze the strategies applied by the SAANEE team in its interaction with the actors of the educational community to observe the achievements obtained in the practice of educational inclusion.

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE	iv
AGRADECIMIENTOS	vii
DEDICATORIA.....	viii
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.2 JUSTIFICACIÓN	5
1.3 OBJETIVOS	7
1.3.1 Objetivo General	7
1.3.2 Objetivos Específicos.....	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	8
2.1 INVESTIGACIONES RELACIONADAS.....	8
2.2 ENFOQUES DE DESARROLLO	12
2.2.1 Las Políticas de Inclusión Educativa	12
2.2.2 Concepto de Inclusión Educativa	16
2.2.3 Dimensiones de Políticas de Inclusión Educativa	18
2.2.4 Concepto de Necesidades Educativas Especiales	20
2.2.5 Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.....	21
2.2.6 Dimensiones de Necesidades Educativas Especiales.....	24
2.2.7 Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	26
2.3 DIAGNÓSTICO SITUACIONAL: CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS Y SOCIOECONÓMICAS DE CAMANÁ.....	28
2.3.1 Características geográficas	28
2.3.2 Características socioeconómicas	29
2.4 LEY O MARCO NORMATIVO	33
2.5 PROGRAMA SERVICIO DE APOYO Y ASESORAMIENTO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (SAANEE).....	34
2.5.1 Situación actual.....	37
2.5.2 Retos asumidos.....	38
2.6 CONCEPTOS CLAVES	38

CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	44
3.1 NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN	44
3.2 FORMA DE INVESTIGACIÓN.....	44
3.3 UNIDADES DE ANÁLISIS	45
3.4 FUENTES DE INFORMACIÓN.....	45
3.5 UNIVERSO.....	45
3.6 MUESTRA.....	46
3.7 PROCEDIMIENTO PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN.....	47
3.8 INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN	47
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	49
4.1 ESTRATEGIAS DESARROLLADAS POR EL SERVICIO DEL EQUIPO DE SERVICIO DE APOYO Y ASESORAMIENTO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (SAANEE)	50
4.2 CONOCIMIENTO DE DIRECTORES Y DOCENTES PARA EL LOGRO DE OBJETIVOS DEL SERVICIO DEL EQUIPO DE SERVICIO DE APOYO Y ASESORAMIENTO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (SAANEE)	57
4.3 PERCEPCIÓN DE DIRECTORES Y DOCENTES DEL SERVICIO DEL EQUIPO DE SERVICIO DE APOYO Y ASESORAMIENTO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (SAANEE)	62
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	68
5.1 CONCLUSIONES	68
5.1.1 Estrategias desarrolladas por el servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).....	68
5.1.2 Conocimiento de directores y docentes para el logro de objetivos del servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).....	69
5.1.3 Percepción de directores y docentes del servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).....	70
5.2 RECOMENDACIONES.....	71

5.2.1 Estrategias desarrolladas por el servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).....	71
5.2.2 Conocimiento de directores y docentes para el logro de objetivos del servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).....	72
5.2.3 Percepción de directores y docentes del servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).....	72
Anexos.....	74
BIBLIOGRAFÍA.....	79



AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme la salud, el amor y la paciente dedicación que ameritó realizar la presente investigación.

A mis familiares, por su presencia dándome la calidez emocional requerida para el estudio y la labor diaria, en la aplicación de mis saberes.

A la Pontificia Universidad Católica del Perú; por permitir que me forme académicamente en Gerencia Social y ser una ciudadana útil a la patria.

A todos los docentes, por la dedicación constante en capacitarnos y orientarnos.

A todas las personas, que de todas las formas posibles me alcanzaron sus saberes e interpretaciones de la realidad estudiada.

A todos los niños y niñas inclusivos de la provincia de Camaná por su infinita comprensión en la realización del trabajo de investigación.

A todos...

Mil Gracias.

DEDICATORIA

A mis seres queridos:

Quienes me han conducido por la vida con amor y paciencia,
por ayudarme a surgir ante la adversidad.

No los decepcionaré, y orgullosos verán
que todos sus sacrificios no han sido en vano.

Que Dios bendiga sus anhelos y sueños.



ANÁLISIS SOBRE LAS POLÍTICAS EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA CIUDAD DE CAMANÁ, AREQUIPA, 2017

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es un tema que ha recibido mayor atención en estos últimos años en el entorno educativo latinoamericano, influyendo de manera directa en el contexto peruano, de modo especial en un constante discurso en torno a sus políticas públicas y acciones gubernamentales. Pero, como bien afirman Mancebo y Goyoneche (2010, p. 2): “La equidad educativa ha probado ser un principio de difícil realización en Latinoamérica”, e indudablemente, en el Perú.

Ante esta problemática, considerando la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos de la Infancia, las Conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales realizada por la UNESCO, así como la Constitución Política del Perú, que establecen el derecho a la educación sin distinción alguna, que debe ser planificada y aplicada, a fin de abarcar todas las características, necesidades, capacidades y motivaciones diversas inherentes a cada uno de los niños y niñas, se realizó esta investigación en trece Instituciones Educativas de la provincia de Camaná, de nivel Primaria.

El análisis de contenido o investigación documental permitió analizar sistemática y objetivamente los documentos producidos, útiles a la investigación, en donde se revisaron diversos textos, libros, fotos y otros; logrando recoger información de la Educación Inclusiva, involucrando a cada actor educativo participante, representados principalmente en los directores de las instituciones educativas en estudio. El mapeo de actores va a permitir identificar a las personas e instituciones involucradas en la investigación, con referencia al grado de compromiso en la inclusión educativa.

El aporte más relevante de la investigación se halla en la formulación de un punto de partida próxima a las diversas interpretaciones de los directores de las instituciones educativas inclusivas sobre las políticas de inclusión educativa para contribuir de este modo a generar consensos capaces de brindar legitimidad a la práctica inclusiva.

El objetivo de la investigación consistió en analizar cómo se está interpretando e implementado las políticas de Inclusión Educativa en la provincia de Camaná, Arequipa, 2015.

La metodología utilizada en la presente investigación corresponde al enfoque cualitativo en donde se indaga la comprensión e interpretación de la realidad, su metodología es flexible y susceptible de modificación de acuerdo a los resultados que se vayan alcanzando.

El presente informe se presenta en una estructura de cinco capítulos:

El Capítulo I, Introducción, constituido por el planteamiento del problema que incluye a las preguntas a ser respondidas en el desarrollo, los objetivos de investigación y la justificación del estudio.

El Capítulo II, Marco Teórico Referencial, está conformado por la Educación Inclusiva sus antecedentes y movimientos; asimismo, se enfatiza el enfoque de la educación inclusiva con equidad y calidad para la diversidad; los principios y factores para el desarrollo de la educación inclusiva, claves para el cambio.

El Capítulo III, el Diseño Metodológico, detalla la caracterización del contexto que se realiza en la Provincia de Camaná, se fundamenta el tipo de estudio, los objetivos del estudio, la población y la muestra, culminando con la presentación de las técnicas y los instrumentos aplicados.

El Capítulo IV, con la presentación, análisis e interpretación de los resultados encontrados en el estudio para su debida descripción e interpretación, de los sujetos considerados en la muestra.

Finalmente, se presentan las conclusiones en torno a los principales resultados hallados, las recomendaciones, bibliografía y anexos concernientes a la investigación.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la última década se han buscado estrategias que permitan que la educación inclusiva progrese en nuestro país, sin embargo aún tenemos estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) que no tienen acceso a algunas instituciones educativas (IE) o que a pesar de que ingresan no son atendidos según sus necesidades, es decir, estos estudiantes se quedan en un simple proceso de integración, por lo que no se consigue la inclusión en todo su alcance, tal como busca y especifica la Dirección General de Educación Básica especial (DIGEBE).

Esta investigación considera las políticas en el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas en la ciudad de Camaná, Arequipa.

Conforme a lo señalado por la Ley General de Educación N° 28044 del Ministerio de Educación (2010, pp. 6-7), en el Artículo 8, toda persona viene a ser el centro y agente primordial de todo proceso educativo, por lo que incluye en sus principios la inclusión, la que reúne a quienes se encuentran con alguna discapacidad y quienes conforman los denominados grupos sociales que se encuentran en la marginalidad y la vulnerabilidad debido a la exclusión social. De esta manera, incluye a todos, sin diferencia alguna por el sexo, por la etnia, o por la religión. Así incorpora además en sus diferentes incisos las medidas que confieren equidad bajo el marco de la educación inclusiva, mediante programas educativos para quienes presentan algún problema de aprendizaje o una NEE, en los diversos niveles y modalidades.

La educación inclusiva es un medio para garantizar el derecho a la educación que poseen las niñas, niños y adolescentes, en situación de discapacidad, para contar con la igualdad de oportunidades que requiere, con los que es posible acceder a una educación de mayor calidad, que favorezca el que acceda participar en todas

las actividades escolares con paridad y favorezca su integración social y laboral al término de la etapa escolar. Si bien es cierto que en las últimas décadas se ha logrado que estudiantes con discapacidad se incorporen al sistema educativo regular, es importante reconocer que esto avanza a un ritmo lento y para muchos sería calificado como en fase inicial, reconociéndose que el hecho de que estos alumnos acudan a la escuela regular no implica que se hallen atendidos según sus necesidades o desarrollando sus capacidades, así como tampoco asegura que participen en la igualdad de condiciones deseada en las acciones escolares.

Con la modalidad de Educación Básica Especial se conformó una colección de actividades y recursos educativos a fin de atender a los alumnos que presentasen discapacidad, algún talento o incluso la superdotación, que se encuentren matriculados en el sistema educativo regular. En ese marco, surge el apoyo y asesoramiento en los diferentes niveles y diversas modalidades diversas mediante el programa de Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).

Al año 2016, se registra en Perú un 11% de instituciones educativas con al menos un estudiante con NEE que reciben la atención de SAANEE, a nivel inicial. La Región Arequipa presenta un 8.7% de instituciones educativas en esta misma categoría. En el nivel primaria, el país muestra un 16,3% de instituciones educativas con al menos un estudiante con NEE a los que presta servicio el SAANEE, mientras en la Región Arequipa se cuenta con un 18,6% de instituciones educativas que cuentan con este apoyo.

Por ello, se tiene la necesidad de identificar las políticas en el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas en la ciudad de Camaná, Arequipa.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La pregunta central que delimita la investigación presente es la siguiente:

¿Cuál es la contribución del Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) en la mejora la calidad educativa en los colegios de la ciudad Camaná en Arequipa?

A fin de realizar una exposición ordenada, se propone las siguientes interrogantes para conocer la contribución del programa en mención:

- ¿En qué medida las **estrategias** desarrolladas por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) contribuyen a mejorar la calidad educativa en los colegios de la ciudad Camaná en Arequipa?
- ¿Cómo el **conocimiento** que tienen los directores y docentes de los colegios de Camaná en Arequipa contribuye al logro de los objetivos propuestos por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)?.
- ¿Cuál es la **percepción** que tienen los directores y docentes del servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)?.

Considerando las preguntas específicas para esta investigación quedan claras las rutas a seguir para la aplicación de la metodología requerida para el análisis.

1.2 JUSTIFICACIÓN

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos de la Infancia, las Conclusiones de la Conferencia Mundial en referencia a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que fuera gestionada por la UNESCO, promueve la educación inclusiva.

La Constitución Política del Perú determina el derecho a la educación sin distinción alguna, que debe ser planificada y aplicada, a fin de abarcar los atributos, motivaciones, necesidades y capacidades para el aprendizaje en su diversidad según las condiciones de cada niña y niño.

La Ley General de Educación, Ley N° 28044, que señala a la educación como un derecho fundamental y que incorpora la inclusión de todo aquel que presente discapacidad, pertenezca a grupos en condición de marginalidad, vulnerabilidad o exclusión, particularmente de un área rural, sin diferencia alguna por sexo, etnia, religión o cualquier otra causal de discriminación para contrarrestar la exclusión y la desigualdad.

La presente investigación halla su principal justificación en las políticas de educación inclusiva y su puesta en práctica, presentándose contradicciones y debilidades que postergan los beneficios que con ella se buscan en la comunidad educativa.

Desde el campo de la Gerencia Social se buscó identificar los componentes claves de la inclusión educativa que consisten en los lineamientos desarrollados por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), el conocimiento que tienen los directores y docentes de las escuelas de Camaná en Arequipa y la percepción que tienen del servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).

Asimismo, se propuso revisar los documentos producidos, útiles a la investigación, en donde se revisaron diversos textos, libros, fotos y otros; logrando recoger información de la Educación Inclusiva, involucrando a los actores educativos representados en los directores y docentes de las escuelas en estudio.

Realizada la identificación y análisis de los factores clave se recomiendan propuestas para mejorar lo que está pasando actualmente con las políticas de educación inclusiva en las instituciones educativas estudiadas de Camaná, Arequipa, examinando los alcances de directores y docentes en su participación en la ejecución de los lineamientos de las políticas, dándose una perspectiva de

la realidad existente en Camaná sobre sus resultados.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General

Conocer las medidas de implementación del Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales, analizando las estrategias de las políticas que tienen directores y docentes para promover medidas de mejora que fortalezcan el programa de Inclusión Educativa en la provincia de Camaná, Arequipa, 2017.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Analizar las estrategias de política de inclusión educativa en contraste con las interpretaciones de los directores de las instituciones educativas.
- Identificar el conocimiento que tienen los directores de la calidad percibida al servicio que brinda el Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).
- Analizar la percepción por los directores en relación al servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En este capítulo se exploran las diferentes perspectivas teóricas relativas a políticas de inclusión educativa y necesidades educativas especiales.

2.1 INVESTIGACIONES RELACIONADAS

En América Latina, con las reformas educativas dadas en los 90 se procuró la promoción de la equidad (Grajardo, 1999). Sin embargo, un modelo tradicional de educación especial presente en el sistema educativo que pueda sustentarse en acciones inclusivas no hace posible avanzar en un constructo de inclusión que sea actual y pertinente para el momento histórico peruano, presentándose así a modo de maquillaje sobre la escuela en la que las acciones son más de exclusión que de inclusión presente en la mayoría de las aulas (Slee, 2001).

Política Nacional de Educación Especial Chilena

En Chile, la MINEDUC (2005) estableció en la Política Nacional de Educación Especial Chilena, que tuvo por objetivo de reparar la exclusión de la que eran víctimas algunos estudiantes por presentar una discapacidad, provenientes del sistema de educación regular. Ello se tradujo en permitir que estos estudiantes, quienes tienen un aprendizaje de forma diferente, pudieran participar de un sistema educativo común con accesibilidad a una educación regular. Dicho sistema, por el contrario presentó en sus prácticas educativas consideradas como nuevas como exclusión en el aula. Así quedó evidente la necesidad de determinar categorías que permitieran un adecuado diagnóstico para estos estudiantes que sufren segregación en la escuela regular, a fin que accedan a subvención económica especial. “Con esta asignación categórica de quién es ese sujeto especial se inicia un círculo regulatorio que más que abrir espacios de participación, los restringe” (Infante, 2010, p. 290).

En el caso de los significativa de la brecha presente, dándose prioridad a la diferencia estadística, se debiera situar un nuevo espacio como “aula de

recursos”, bajo cuya forma en Chile se presentaría cuatro modalidades de participación con los estudiantes con discapacidad: (a) Asistir a las actividades comunes a los cursos en conjunto con atención de profesionales especialistas de forma complementaria en un aula de recursos, (b) asistir a las actividades comunes a los cursos, a excepción de las áreas en las que precise de mayor respaldo, las que se realizaría en el aula de recursos (c) asistir al aula común y de recursos en un tiempo similar para cada una de ellas y (d) asistir a las actividades en el aula de recursos y participar con los estudiantes de los ambientes de la institución educativa o la localidad, así como participar en actividades extraescolares de forma general.

Con el ejemplo dado, se desarrolla el concepto de prótesis de Everelles (2006), que incluye a los estudiantes en contextos educativos en los que puedan evidenciar su diferencia, a modo de norma, por su raza, etnia, género, clase u orientación sexual, validados únicamente si demuestra prácticas de prótesis para cubrir la discapacidad. “Como resultado, la discapacidad se vuelve en un puente discursivo que simultáneamente explica y expone la construcción social de la diferencia en educación junto con los ejes de raza, clase, género, etnia y/o orientación sexual” (Erevelles, 2006, p. 368)

Política Nacional de Educación Especial Brasil

En Brasil, en 2006, la Secretaría Especial de los Derechos Humanos, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Justicia y la UNESCO lanzaron el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. El documento define acciones para fomentar, en el currículo de educación básica, los temas relativos a las personas con deficiencia para que puedan darse acciones afirmativas que posibiliten la inclusión, acceso y permanencia en la educación superior. La propuesta gubernamental ha sido bien vista, sin embargo, como resalta Valduga (2009), la inclusión ha encontrado muchas dificultades para avanzar, debido principalmente a las resistencias por parte de personas con NEE y de las escuelas regulares en adaptarse a fin de lograr la integración real de niños con necesidades especiales. Otra razón son los costos que suponen condiciones adecuadas, tanto respecto a las adaptaciones curriculares como a la elaboración del currículo y los recursos

metodológicos. Los profesores se resisten al nuevo paradigma, el cual exige una formación muy amplia y una actuación profesional diferente a las que tienen experiencia.

En el área que comprende el Plan Nacional de los Derechos de la Persona Discapacitada *Vivir sin Límites*, se implementaron un conjunto de acciones en los sistemas de enseñanza, que incluyeron políticas públicas, con un claro propósito: lograr el desarrollo de la inclusión en las escuelas (Dutra, 2013):

- Salas de recursos multifuncionales: Se accedió a la disposición de equipos, muebles, material pedagógico y recursos en general para lograr el acceso a las escuelas públicas que sería beneficiadas de la organización y oferta del Atendimento Educacional Especializado (AEE) a los alumnos público-objeto de la educación especial. Se dispusieron 37.800 salas de recursos entre los años 2005 y 2012.
- Accesibilidad arquitectónica: Se dispuso de recurso financiero para las escuelas públicas, que incluía matrícula de alumnos con discapacidad, a fin de promover la accesibilidad arquitectónica y la adquisición de recursos de tecnología asistida.
- Monitoreo del acceso de las personas con discapacidad a la escuela, del Beneficio de Efectivo Continuo (BPC): Acción que se implementó por el Ministerio del Desarrollo Social y Combate al Hambre, de la Salud, de Educación y por la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República, para la identificación y reducción de barreras que no permitían la accesibilidad y permanencia en la escuela de los estudiantes entre 0 y 18 años con deficiencia beneficiaras del BCP.
- Formación inicial de profesores en letras/libras/lengua portuguesa: Con la finalidad de promover la formación de docentes para la enseñanza de libras, fue instituido, en 2006, con el apoyo del MEC/SEESP el curso de letras/libras/lengua portuguesa, en la Universidad Federal de Santa Catarina, ofreciendo 400 vacantes en la Licenciatura y en 2008, 900 vacantes, siendo 450 en la Licenciatura y 450 en el Bachillerato, atendiendo a todas las regiones del país.

- Formación de profesores en pedagogía: Conforme al Decreto N° 5.626 de 2005, a fin de ofrecer formación inicial de profesores bilingües para acciones educativas en la enseñanza fundamental, se creó un curso de formación en el Instituto Nacional de Educación de Sordos, modalidad presencial, promoviendo 30 vacantes para estudiantes sordos y oyentes.
- Formación continuada de profesores en la educación especial: A fin de brindar apoyo a la inclusión en la escuela en los estudiantes público-objeto de educación especial, se implementaron acciones junto a las instituciones públicas de educación superior (IPES).
- Prolibras: Programa Nacional para la Certificación de Suficiencia en el Uso y Enseñanza de la Lengua Brasileña de Señales (Libras) y para la Certificación de Suficiencia en Traducción e Interpretación de la Libras/Lengua Portuguesa: Mediante este programa se lograron 6.506 profesionales certificados hasta 2013, en seis ediciones de examen, certificando 3.106 profesionales para uso y enseñanza de libras y 3.400 profesionales en los servicios de traducción e interpretación.
- Implementación del sistema de frecuencia modulada en la escuela: Para asegurar la accesibilidad, participación y aprendizaje de alumnos con discapacidad auditiva, se desarrolló una investigación denominada *Uso del Sistema FM en la Escolarización de Estudiantes con Discapacidad Auditiva*.

Al respecto de estos programas, Dutra (2013) señala que su implementación produjo un buen número de matrículas de los estudiantes de educación especial para las clases comunes, pasando del 28.8% en 2003 a 76% en 2012, con un incremento de 328% de las matrículas en clases comunes para el sistema regular de enseñanza.

Política Nacional de Educación Especial México

En México, la Dirección de Educación Especial (DEE) perteneciente a la Dirección General de Operación de Servicios Educativos de la Administración Federal de Servicios Educativos, a fin de cumplir metas y objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2007–2012 y del Programa Sectorial de Educación 2008-2012, actúan según el Modelo de Atención de

los Servicios de Educación Especial CAM y USAER (MASEE), en el que se asocian los principios de la educación inclusiva con el Acuerdo 592 que articula la educación básica en una reforma, asimismo con la transformación de la gestión según el Modelo de Gestión educativa Estratégica (MGEE) que posiciona a la escuela como el centro y el motor de cambio de la gestión de la institución, pedagógica y escolar.

En ese sentido, han desarrollado estrategias específicas dirigidas a la atención de forma educativa de la población escolar con discapacidad (Dirección de Educación Especial, 2012):

- Modelo de Educación Bilingüe para estudiantes sordos.
- Atención Educativa para estudiantes ciegos o con baja visión.
- La práctica entre varios para atender a estudiantes en situación de autismo.

2.2 ENFOQUES DE DESARROLLO

2.2.1 Las Políticas de Inclusión Educativa

La palabra “inclusión” se halla en todo discurso que refiere a políticas públicas, variando de teoría en teoría y cuyo significado ha ido cambiando en cada contexto teórico, según la concepción epistemológica que la aborda. Por ello, para definir inclusión educativa, es necesario definir inclusión previamente.

De Camilloni (2008) señala que *Inclusión* (que incluye un valor positivo) y *exclusión* (que incluye un valor negativo) son términos polisémicos cuyo significado refiere a los verbos latinos *includo*, (encerrar, insertar) y *excludo*, (encerrar afuera). Se toma entonces estos términos en alusión a la asociación espacial que involucra un adentro y un afuera, por lo que los dos verbos asumen un rol complementario oponiéndose al mismo tiempo. Por ello, la autora sostiene que “Las relaciones centro-periferia constituyen la base del significado de los dos conceptos” (p. 2). En base a ello, esta autora

adiciona los términos contrapuestos de integración y marginalidad, conceptualizando esta última respecto a la población:

La población marginal no está, realmente, fuera del sistema sino que es producto del sistema y, desde esta peculiaridad específica, lo integra. Siguiendo esta línea de pensamiento, marginalidad e integración son fenómenos que ya no se conciben como solamente complementarios sino que se piensa en la marginalidad como una clase particular de integración en la sociedad (p. 3).

Por tanto, si la marginación no fuera aislamiento, considera a la integración bajo la estructura propia de la dominación, por lo que fuera necesario evaluar los valores sociales que caracterizan a los procesos de integración y marginación y su asociación. De ese modo, podría darse este ejemplo: “la marginalidad de la población campesina en esa época estaba determinada por su incorporación a la estructura de clases a través del sistema de hacienda y no, como se piensa con frecuencia, por su aislamiento y falta de integración” (Stavenhagen, 1969, p. 250).

En esa línea de reflexión, Stavenhagen (1981, p. 20) planteó que la marginalidad conlleva a una forma de *superexplotación* de los países latinoamericanos, no porque se encuentren *fuera del sistema*, sino que se entiende como población marginada a aquella que estando integrada a un sistema económico bajo una relativa estructura de poder, se integra a los niveles más bajos por lo que sufre dominación como explotación.

Al igual que la marginalidad, el término exclusión se incorpora como variable cambiante en el tiempo y en el espacio, asumiendo diferentes significados. Asociado primero únicamente a la pobreza, su significado se fue ampliando para comprender diversos modos de exclusión social.

La Unión Europea define a la exclusión como:

(...) la imposibilidad de gozar de los derechos sociales sin ayuda, en la imagen desvalorizada de sí mismo y de la capacidad de personal de hacer frente a las obligaciones propias, en el riesgo de verse relegado de forma duradera al estatus de persona asistida y en la

estigmatización que todo ello conlleva para las personas y, en las ciudades, para los barrios en que residen (Comisión de Las Comunidades Europeas, 1992, p. 9).

Es decir, la exclusión hace referencia a que no se accede a los bienes y servicios requeridos para la existencia, para lo que es necesaria el respaldo de la sociedad en facilitar el acceso a los beneficios que ésta ofrece en el sistema económico en el que se encuentra, a fin de alcanzar independencia y responsabilidad frente a la sociedad que le brinda el apoyo al hacerle parte real de ella.

De esta forma, es posible observar que en la evolución histórica de la educación en América Latina que a principios del siglo XXI se considera a la inclusión educativa como discurso. Tal evolución se puede resumir en la tabla siguiente:

Tabla 1. Evolución de la definición del problema de la inequidad educativa en América Latina.

Momento histórico	Discurso	Definición del problema	Estrategias de intervención
Años 40 y 50	Educación común universal	Acceso universal	Asistencialismo (comedor escolar, vestimenta, útiles)
Años 60 y 70	Educación común universal	Acceso universal y problemas de aprendizaje	Psicopedagogismo (gabinetes, grados de nivelación)
Años 80 y 90	Calidad con equidad	Inequidad en logros de aprendizaje	Programas compensatorios
Segundo lustro de años 2000	Inclusión educativa	Exclusión educativa	Programas de nueva generación

Fuente: Mancebo y Goyoneche (2010).

La escuela debe evitar la reproducción de las desigualdades, conocida comúnmente como discriminación. Una cultura escolar competitiva, selectiva, individualista, conlleva a la exclusión. La educación promueve la vida en comunidad y la participación; la escuela inclusiva es un espacio en el que se promueve la apertura, se concede aliento al sentido de pertenecer, a participar de forma activa en la vida de la organización educativa. Favorece

así el respaldo de forma individual en el desarrollo de todo el potencial del que disponen los estudiantes.

De esta manera, la educación asume un reconocimiento y valoración de diversidad; entendiendo desde la visión inclusiva que la diversidad es propia de la naturaleza humana, por ello, todos somos diferentes en razón de factores sociales, culturales, genéticos, personales, etc. En el contexto escolar, la diversidad se pone de manifiesto en las diferentes capacidades, necesidades, ritmos y estilos de los estudiantes frente al aprendizaje, cuyo propósito es la aceptación y la atención desde y para la diversidad. La educación contribuye a forjar una sociedad inclusiva; desarrollando comportamientos y actitudes de respeto y solidaridad frente a las diferencias como el sustento y base de una sociedad democrática, tolerante, especialmente con los más vulnerables.

Cuando se implementan las políticas de Inclusión Educativa, es necesario considerar su valor para el discurso político:

La inclusión puede ser teorizada, en consecuencia, como una estrategia discursiva en un juego político que construye no simplemente posiciones (modos de interioridad/exterioridad) sino un juego por el cual son concebidos límites y fronteras (Derrida, citado en De Camilloni, 2008, p. 8)

De este modo, se alude a que se hablaría de posiciones que incluirían nuevos espacios que se encierran, con la finalidad de determinar quiénes son los incluíbles. Esta forma de pensar se impuso en la categorización y desarrollo de los programas sociales. Evidencia del error que se identificó en el tiempo y se procuró remediar fue que la Convención contra la Discriminación en Educación de la UNESCO adoptada en 1960 que estipulara que los países se vieran obligados a ampliar las diversas oportunidades educativas a las personas que estuviesen privadas de la educación primaria. Posteriormente, en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidades, en la que participaron más de cien países, se reclamó sobre lo mismo, pero incluyendo todos los niveles educativos.

Visto desde un enfoque histórico, la inclusión educativa como constructo y labor práctica en el contexto escolar, se inicia en los principios de los años 80 en Estados Unidos y Europa, con enfoque en los alumnos con discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996). Pero, es de resaltar que en las últimas décadas, el enfoque ha girado hacia un nuevo desafío que implica realizar las prácticas inclusivas en la educación accesible a todas las personas. Esto supuso cuestionar la normativa existente y ampliar la representación de los excluidos originando nuevas significaciones en torno a nuevas subjetividades e intersecciones de sus indicadores como el género, la discapacidad, la etnia, entre otros. La perspectiva actual refiere sin duda a una construcción dinámica en la que es posible considerar diversas formas de definir el ser persona y ofrecer resistencia así a los aspectos que normalizan el sistema y que son limitantes de una determinada identidad (Infante, 2010).

2.2.2 Concepto de Inclusión Educativa

Machado (2000) al conceptualizar inclusión precisa primero qué no es:

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación (Citado en Booth y Ainscow, 2000, p. 5).

Considerando lo anterior, es factible observar que la inclusión se orienta a reducir o eliminar las barreras u obstáculos que se presentan en el aprendizaje de la diversidad de personas que buscan acceder a la educación. Pero, para adoptar a la diversidad de personas desde la diversidad de capacidades, culturas y necesidades, es necesario aceptar las

diferencias y entenderlas. De forma contraria, se cae inevitablemente en la discriminación fomentando la exclusión.

Tomando como punto inicial el concepto de inclusión, Soto (2003) la considera como:

Una interacción que se genera en el respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales, cualesquiera que sean los valores culturales, la raza, el sexo, la edad y “la condición” de la persona o grupo de personas (p. 6).

El concepto de inclusión social se considera así como una forma de respuesta a identificar y reconocer que se tiene sujetos en condición de exclusión en la sociedad y que es necesario promover la intervención activa a fin de brindarles protección, creándose los sistemas educativos con estos dos propósitos, en el cual muchos se referirían a la Revolución Francesa como argumento principal que convencería de ser necesaria la educación de las masas evitando los males mayores y disciplinando a los revoltosos. De este modo, la inclusión social asumió un papel como la salvaguarda de la persona en la sociedad. La exclusión, de tal manera, no solo se constituía en una forma de injusticia, sino además en un peligro necesario de eliminar constantemente con acciones orientadas a integrar a los excluidos a las masas nuevas de ciudadanos.

Soto (2003, p. 15) por su parte añade al referirse al proceso de inclusión educativa que la inclusión además de enfocarse en la atención a todos los estudiantes al interior del aula, implica principalmente la comprensión, la escucha, la respuesta sus necesidades, atender a sus atributos y cualidades potenciales, eludiendo toda acción de discriminación hacia cualquier participante. Ello, además conlleva a procesos analíticos sobre el acto educativo desarrollado en la institución educativa, pues la educación en sí misma no se da de forma descontextualizada, involucrando pues a los docentes, directores, padres de familia, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa. El compartir la experiencia mutua en el rol que corresponde a cada uno, humaniza a todos los miembros de la comunidad, promoviéndose una sociedad solidaria, democrática, y principalmente justa.

La UNESCO-BIE (2007) coloca a la inclusión educativa en el centro de sus lineamientos programáticos de la siguiente manera:

(...) el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (p. 6)

Sin embargo, los vocablos “inclusión educativa” tiene diversas concepciones que fueron evidentes en la Conferencia Internacional de Educación realizada en Ginebra en 2008, diferenciando que en Europa se acoge a una educación orientada a los discapacitados, inmigrantes y adultos, mientras en América Latina la educación se vincula a entornos caracterizados por la vulnerabilidad social (UNESCO-BIE, 2008).

2.2.3 Dimensiones de Políticas de Inclusión Educativa

Booth y Ainscow (2000) plantean dimensiones e indicadores en el Índice de Inclusión, relacionándose a un grupo de instrumentos elaborados para brindar apoyo a las escuelas que se orientan al cambio en dirección a una educación inclusiva. Muestra por objetivo la construcción de comunidades escolares de colaboración capaces de promover en los estudiantes logros de alto nivel. En dicho índice se proponen las tres dimensiones para inclusión: (a) La creación de culturas inclusivas, (b) la elaboración de políticas inclusivas, y (c) el desarrollo de prácticas inclusivas. En políticas inclusivas se asegura que la inclusión se configure de forma céntrica al desarrollo escolar en la institución educativa, reconociéndose a aquellas políticas que se dirijan a la mejora del aprendizaje y participe de todo el estudiantado. Principalmente, considerando la perspectiva de los estudiantes y su desarrollo, y no desde el enfoque escolar a cargo de la administración educativa (p. 49). Por ello, se establecieron las siguientes dimensiones e indicadores:

Dimensión 1: Desarrollar una escuela para todos.

Indicadores:

- Nombramiento y promoción del personal justo.
- Apoyo al miembro nuevo de la organización educativa a su adaptación.
- La organización educativa procura la admisión de todo estudiante a nivel local.
- La organización educativa busca que sus instalaciones permitan la accesibilidad a todos.
- Ayuda a la adaptación de los nuevos estudiantes a la organización educativa.
- La organización educativa agrupa a los estudiantes en círculos de aprendizaje para que los estudiantes se sientan valorados.

Dimensión 2: Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

Indicadores:

- Coordinación de toda forma de apoyo.
- Se realizan acciones de desarrollo profesional dirigido al personal de la organización educativa para responder a la diversidad del estudiantado.
- Las políticas son de inclusión cuando se asocian a las necesidades especiales.
- Se busca la reducción de las barreras de aprendizaje y mayor participación del estudiantado mediante la evaluación y apoyo de las NEE.
- El respaldo a los estudiantes de castellano como lengua segunda se realiza en coordinación con diversos tipos de recursos pedagógicos.
- Se reducen las prácticas de expulsión por disciplina como causal.
- Se reduce el ausentismo en la escuela.
- Se reducen las conductas que intimidan o abuso de poder.

De esta forma, se observan diversos cambios en la acepción de la educación inclusiva. Según Soto (2003, p. 3), la educación especial ha cambiado en el tiempo habiendo cambiado de dirección hacía favorecer el proceso educativo de personas con NEE, yendo desde los procesos asistenciales hacia procesos que

buscan el respeto de la propia individualidad, conforme a la necesidad, interés y características particulares que presenta cada persona y en consideración al entorno, aspectos que favorecen o retrasan la participación de los individuos con NEE.

2.2.4 Concepto de Necesidades Educativas Especiales

Mary Warnock fue quien propuso la idea conceptual de NEE en el año 1978, sin embargo, la acción educativa de la discapacidad ya se realizaba y se caracterizaba por los siguientes atributos (Gómez, 1999):

- Se considera que las dificultades educativas se hallaban en el estudiante, por lo que se evaluaba y se ofrecía un tratamiento exclusivo para él.
- Solo los especialistas realizaban la evaluación, a cargo de un psicólogo o médico, por lo que se orientaba hacia el déficit del alumno y su medición, fuera del contexto educativo o participación en aula.
- La solución educativa se enfocaba a un programa individual muy distinta del resto de estudiantes: El Sistema de Educación Especial.

Con las reformas, se delimitó las NEE de los estudiantes, reconociendo que presentan dificultades mayores a las del resto de estudiantes en el acceso del aprendizaje, fueran estas dificultades por causas internas o procedentes del entorno sociofamiliar o desajustes en la historia del aprendizaje, pero que requiere compensación y adaptación para acceder a las áreas de un currículo más pertinente (CNREE, 1992).

Asimismo, Warnock (1981) sobre el concepto de NEE hacía referencia a que los estudiantes ofrecen mayor dificultad en el aprendizaje que la mayoría de sus pares o presentaba alguna discapacidad para hacer uso de las facilidades educativas proporcionadas por la escuela con normalidad. En ese sentido, los fines educativos se definen en precisar las ayudas para contribuir a que los estudiantes alcancen los conocimientos que requieren. Desde tal perspectiva, los alumnos con mayor dificultad requerirán mayor apoyo y ayuda diferenciada de los demás pares para alcanzar los mismos logros (López y Guerrero, 1993).

Asimismo, según Blázquez (2009, p. 3), los vocablos Necesidades Educativas Especiales definen al estudiantado que se halla con ciertas

desventajas en referencia a sus pares y cuyas dificultades no permiten total beneficio de la educación escolar. De esta forma, se pone énfasis a la solución educativa para el estudiante y no, necesariamente, a las limitaciones personales. En esta definición, se puede considerar a los estudiantes con dificultades sensoriales, psíquicas o físicas, o cognitivas incluso, así como desventaja sociocultural y sobre dotación intelectual. De tal forma, que agrupa a todos aquellos estudiantes que para aprender no acceden de la misma forma que lo hace la mayoría, necesitando de recursos para la adaptación.

De otra parte, para García (2008, p. 2), el concepto de NEE no excluye, ni sustituye o niega la referencia clínica a la discapacidad. Tiene por objeto primordial definir los fines educativos para la atención a la discapacidad. Dichos términos, por tanto, aluden al constructo teórico pedagógico aplicado al respaldo de niños con dificultad para el aprendizaje bajo un modelo educativo, cuyo carácter relativista e interactivo muestra avance epistemológico y pedagógico mostrando mayor concreción en los ideales propuestos para la educación para todos y concediendo importancia al verdadero compromiso de la escuela en el aprendizaje del estudiante.

El acuerdo Marco A-19, asimismo, considera las NEE como experiencias de parte de alumnado que requiere de recursos de ayuda, y que tales ayudas no se disponen en el contexto educativo en el que se encuentran, los que son necesarios de incluir en un conjunto de estrategias para hacer posible un proceso de construcción de experiencias necesarias para el logro del diseño curricular. La asociación de las NEE a las personas discapacitadas o minusvalidas son erróneas, pues se cuenta con estudiantes no discapacitados que presentan dificultades para aprender y requieren igualmente apoyo especial. La definición se centra en el currículo y no en los síndromes médicos que requieren de medición, diferenciándose así el enfoque educativo del médico (Acuña, 1999).

2.2.5 Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Se conceptúa a los alumnos con NEE como:

(...) se refiere aquellos que hayan sido identificados como tales en función de los criterios y normativas establecidas en cada país. En muchos países, este concepto se utiliza como sinónimo de discapacidad, en otros se considera también a aquellos alumnos que sin tener una discapacidad, presentan dificultades de aprendizaje que requieren recursos y ayudas adicionales. En general, este término no se utiliza en el Index ya que se adopta el de barreras de aprendizaje y la participación. Tanto solo se alude a este concepto en algunas ocasiones, ya que los autores reconocen que es un concepto ampliado utilizado en los países, pero consideran que el hecho de centrarse en las dificultades del colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos y alumnas (Booth y Ainscow, 2000, p. 7).

La experiencia de muchos países muestra que es más factible la inclusión de los estudiantes con NEE en centros inclusivos, en cuyo contexto, pueden lograr un mayor progreso educativo y más completo en cuanto inclusión social (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con NEE, 2009).

Así también, considerando la Clasificación Internacional de la Funcionalidad de la OMS de 1980 conceptúa la discapacidad como producto de una interacción dada ente un individuo con disminución y las barreras presentes en el medioambiente y la actitud que pueda enfrentar esta persona. En la CIF de la OMS (2001), se toma a la discapacidad desde un enfoque de las deficiencias, la limitación sobre la acción y restricción en participar; dicho de otra forma desde una perspectiva corporal (deficiencia), individual (discapacidad) y social (minusvalía).

a) Discapacidad Intelectual o mental

La discapacidad intelectual de una persona no implica una condición fija o estable que no dé lugar a cambios, por el contrario, se modifica por el crecer y el proceso de desarrollo biológico, así como por la disposición y calidad del apoyo recibido en la interacción frecuente entre el ambiente y la persona (Duran y Santos, 2004, p. 181). La discapacidad intelectual, también llamada mental presenta una división de cuatro grados:

- Leve: Es decir, la persona puede accionar con cierta independencia.
- Moderada: Pude autoabastecerse pero con sujeción a la supervisión profesional.
- Severa: El autoabastecimiento presenta dependencia del apoyo por asistencia.
- Profunda: Cuando el individuo requiere mayores cuidados bajo control debido a los impedimentos físicos que presenta su actual condición.

b) Discapacidad Emocional

Refiere a un grupo de trastornos sobre el desarrollo en los primeros tres años de vida de las personas y se destaca por alteración en habilidades del lenguaje, sociales y físicas, con respuestas de forma anormal o de retraso grave en lenguaje y la dificultad en las personas, objeto y acontecimiento (DAMM, 2009). Así también, se presentan movimientos del cuerpo que son repetitivos en las manos y balanceos, respuestas poco afortunadas a lo cotidiano, apego a la cosas y resistencia al cambio en la rutina.

c) Discapacidad Sensorial

Hace referencia a las barreras que se presentan debido a una ausencia de sentido, no lográndose la recolección de información por tal sentido.

d) Discapacidad Visual

Refiere a la ausencia del sentido de la visión, su disminución o defectos, distinguiéndose dos grupos: aquellos individuos con ceguera e individuos con disminución visual, reflejándose de diversas formas: dificultad para distinguir colores, fastidio ante la iluminación o la percepción de una parte del ambiente. Dicha discapacidad se muestra de manera congénita o adquirida, parcial o total (Adamo, 1997).

e) Discapacidad Auditiva

Se incluyen con esta discapacidad a los individuos sordos y personas con hipoacusias, pudiendo estas últimas rehabilitarse mediante terapias.

f) Discapacidad Motora.

Un individuo que presenta discapacidad motora alude a una forma pasajera o duradera de alguna alteración que afecta al aparato motor, a causa de la deficiencia en la función del sistema óseo, muscular o nervioso, en diversos grados que dificultan el movimiento físico. La atención puede ser ambulatoria o semiambulatoria, pudiéndose apoyar en una silla de ruedas para el primer caso y en muletas, andadores y otros en el segundo caso.

Sobre el particular, (Ruiz, 1996) agrupa las NEE en un marco que incluye:

- Dificultades a causa del fracaso en la empoderación de las capacidades básicas primeras, es decir los procesos básicos cognitivos, que incluyen la lengua y el cálculo.
- Dificultades en la formulación de conceptos y procesos intelectuales superiores.
- Dificultades ocasionadas por el manejo de términos y otros aspectos del lenguaje exigido por la academia.
- Dificultad a causa de aplicación inadecuada de metodología, por la ausencia de ritmo/diferenciación adecuada, o poca revisión y escaso tiempo para un debate educativo entre profesor y estudiante.
- Dificultades a causa del fracaso para el dominio de técnicas de estudio.
- Dificultades a causa del ausentismo escolar, cambio de maestros y ausencia de docentes en jornadas escolares.
- Dificultades que vienen de trabajo acumulado y una supervaloración del estudiante asociado a su madurez y sus posibilidades.
- Dificultades a causa de la desconexión percibida por el estudiante entre lo que debiera hacer en la escuela y su rol en la vida real.
- Dificultades que se presentan cuando el proceso de enseñanza no se realiza en la lengua nativa (problema de bilingüismo).

2.2.6 Dimensiones de Necesidades Educativas Especiales

Según González (1999), dos dimensiones se desprenden del concepto de NEE, en asociación con las dificultades evidenciadas en los estudiantes al interior del aula:

Interactividad.

Las NEE presentan dependencia tanto de las condiciones personales del estudiante como de los atributos del entorno que configura su desenvolvimiento y, por consiguiente, la interacción presente entre ambos elementos determina tales necesidades. Por ello, el centro de la idea es el poco entendimiento del origen o el antecedente propio de la debida atención a ellas para su presentación actual, considerando la demanda propia de la escuela, logrando enfocarse en la realidad del estudiante y su posibilidad para el cambio de la misma.

Relatividad.

Las necesidades educativas especiales no pueden establecerse de forma permanente ni con carácter definitivo ya que van a depender de las características y particularidades del alumno/a y las ayudas pedagógicas o servicios que se dispensen desde el contexto escolar. Bajo este punto de vista no se acota a los estudiantes en un grupo cerrado ni tampoco se les etiqueta, simplemente se define una necesidad. Se centra en la realidad actual del alumno/a y en la posibilidad de modificarla, en la realidad de sus capacidades actuales y la posibilidad de desarrollarlas.

Por su parte, Hollenweger y Haskell (2002) desarrollaron indicadores de calidad que incluyen inputs educativos, además de los procesos, los recursos y sus consecuentes resultados:

- Inputs educativos y recursos: Características de los alumnos y de sus familias, características de la comunidad, recursos, personal de la organización educativa, y políticas educativas.
- Procesos educativos: Práctica instructiva en el aula, práctica en el establecimiento escolar, orientación escolar, y práctica a nivel estatal y de distritos.
- Resultados educativos para sistemas e individuos: Responsabilidad y autonomía personal, salud, competencias básicas, ciudadanía, bienestar social y personal y satisfacción.

2.2.7 Objetivos de Desarrollo Sostenible

Asimismo, dentro de la Agenda 2030 para el Perú, adoptada el 25 de setiembre de 2015, se tienen los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que busca dar fin a la pobreza, así como enfrentar las condiciones de desigualdad y la injusticia, velando además por la paz, todo ello asegurando la sostenibilidad del planeta. (Sistema de Naciones Unidas en Perú, 2015).

Dentro de los principales enfoques de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se cuenta con el enfoque de desarrollo humano, el enfoque de inclusión social, el enfoque del derecho a la educación. En ellos se pone énfasis al cómo lograr que la Agenda se cumpla y permita dirigir las políticas públicas nacionales, regionales y globales, en el marco de los factores de éxito considerados para los procesos del desarrollo de la inclusión.

Enfoque de desarrollo humano

La Agenda de Desarrollo reconoce a las personas como centro del desarrollo sostenible, tanto de forma global como incluyente. Ubicar a la persona como centro que ocupa a los ODS hace posible el reconocimiento del desarrollo sostenible como aquel derecho al cual todos pueden acceder y ejercitar en su propio contexto. Por ello, se resalta que los derechos humanos mantienen la universalidad e inalienabilidad que les son inherentes, por lo que se observan en condición de interconexión, interdependencia e indivisibilidad. En esa línea, se reconoce la inclusión como parte de la cohesión social junto a la participación de las personas en la vida social comunitaria, la satisfacción en la realización de sus actividades diarias y superando la tensión social existente. De manera que la inclusión social en el marco del desarrollo humano potencia el bienestar social de toda persona, contraponiéndose a la exclusión social, a las condiciones que emanan de la pobreza y su consecuente desigualdad (Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2015).

Enfoque de inclusión social

Los ODS conservan un enfoque de inclusión social basado en el principio de igualdad muy relacionada con las políticas públicas locales. Ello supone que toda organización debe contar con una visión de desarrollo incluyente

priorizando a las personas que conforman conjuntos cuya característica es la vulnerabilidad dentro de todo un grupo social como son las niñas, niños, adolescentes, minorías étnicas, población indígena, personas con discapacidad, adultos mayores, personas migrantes, entre otros (Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2015, p. 22).

Enfoque del derecho a la educación

Desde los ODS, según la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2015), el objetivo de la educación va más allá de permitir acceder a toda persona a la educación en términos cuantitativos, pues si se pretende poner énfasis a la calidad en los niveles educativos, la meta consiste en “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 25), fomentando el acceso al derecho educativo adoptando medidas como la de “desarrollar prestaciones, servicios o medidas de acompañamiento para las personas que los requieran, que les permitan un acceso efectivo a la educación, a la justicia y otros servicios públicos y privados, como la cultura, el deporte y las actividades recreativas” (p. 35). Por ello, uno de los indicadores de inclusión social que figura como indicador de tercer nivel es el “Acceso diferencial a la educación” (p. 36).

Según los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se encuentran dos que conciernen a la educación inclusiva:

Objetivo 3: Salud y bienestar

Para el cumplimiento de este objetivo, el Perú se ha propuesto contar con población asegurada en salud, habiendo pasado del 24,4% en 1995 al 69% en 2014 (Ministerio de Salud, 2015)

Objetivo 4: Educación de calidad

El indicador preferente para este objetivo en Perú es la tasa total de analfabetismo total, que se encontraba en 10,7% en 2001 y en 6,2% para el 2013 (INEI, 2015).

2.3 DIAGNÓSTICO SITUACIONAL: CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS Y SOCIOECONÓMICAS DE CAMANÁ

2.3.1 Características geográficas

Camaná se encuentra asentada dentro de la faja litoral, en la margen izquierda del río, formando una extensa zona plana ocupada por sectores urbanos rodeados de extensas áreas agrícolas desde las cercanías del mar hasta los afloramientos rocosos.



Fuente: Municipalidad de Camaná (2017).

El distrito de Camaná es uno de los ocho distritos de la provincia de Camaná en la Región Arequipa. Forma parte de la Prelatura de Chuquibamba en la Arquidiócesis de Arequipa. Camaná se halla situada a orillas del Océano Pacífico a 15 msnm.

Accesibilidad

No se dispone una red vial adecuada para su recorrido, únicamente se tiene la carretera Panamericana Sur, la que se complementa con trochas sin afirmar, muchas de las cuales se encuentran abandonadas o con mantenimiento parcial.

Superficie

Tiene una superficie de 3, 997, 7 Km².

Historia del programa de inclusión en la Región

Bajo la Ley N° 29973, Ley General de Personas con Discapacidad, y la educación inclusiva se ha buscado reducir la exclusión del 5,2% de peruanos que se encuentran con algún tipo de discapacidad. Entre los resultados obtenidos por este programa figuran 10 mil 654 alumnos con discapacidad con asistencia a instituciones educativas (IIEE) que aplican las políticas inclusivas; asimismo, 25 mil 085 estudiantes fueron atendidos en Centros de Educación Básica Especial, también, 2 mil 258 niños de 0 a 3 años asistieron al Programa de Intervención Temprana (PRITE), según la memoria institucional del Ministerio de Educación (2013, p. 20).

Particularmente en Arequipa, la Asociación de profesores y profesionales en la Educación Especial del Perú destacan que los problemas se basan en las vías de acceso en la institución educativa pública como son las rampas o baños acondicionados con barandas. Otro aspecto es la falta de docentes para aquellos que padecen discapacidad auditiva, por no acceder además a audífonos o implantes cocleares para acceder a la escuela regular. Mientras, cuando se trata de discapacidad como el autismo u otros se recurre al SAANEE.

En todo caso, en Arequipa se ha logrado la inclusión de los estudiantes ciegos, quienes logran incluso acceder a educación superior, contándose con textos en braille y ábacos.

2.3.2 Características socioeconómicas

La principal actividad económica de Camaná es la agricultura.

Población

Según el Censo Nacional 2007 del INEI, Camaná tiene 53,065 habitantes con una densidad poblacional de 13.3 hab/Km².

Tasa de analfabetismo por sexo

El analfabetismo se muestra según el INEI (2007) como se aprecia en la tabla 2, en mayor medida en las mujeres.

Tabla 2. Tasa de analfabetismo por sexo.

	Sexo		Ámbito geográfico	
	Hombre	Mujer	Urbano	Rural
Camaná	2,1	6,6	4,1	4,9

Fuente: INEI, Censo Nacional 2007.

Porcentaje de instituciones educativas que reciben SAANEE

Mientras en el Perú se registra el porcentaje a nivel inicial, primaria y secundaria que reciben apoyo del SAANEE por región (Ver Tabla 2), a nivel primaria, Arequipa se encuentra con 18,6% de atención.

Tabla 3. Porcentaje de IE con al menos un estudiante que recibe SAANEE a nivel inicial, primaria y secundaria (2016)

	Inicial	Primaria	Secundaria
Amazonas	3.8	5.2	4.4
Ancash	8.2	11.6	8.2
Apurímac	2.8	5.8	5.7
Arequipa	8.7	18.6	18.5
Ayacucho	3.5	4.0	3.1
Cajamarca	8.1	9.5	6.5
Callao	10.5	25.4	13.1
Cusco	8.6	10.3	6.5
Huancavelica	14.9	7.8	8.0
Huánuco	3.8	4.8	0.8
Ica	17.7	23.0	19.2
Junín	8.4	22.3	11.5
La Libertad	16.2	16.1	11.5
Lambayeque	17.1	31.8	14.0
Lima Metropolitana	11.1	26.5	16.9
Lima Provincias	14.6	27.0	13.9
Loreto	7.9	17.7	6.7
Madre de Dios	21.4	25.6	33.3
Moquegua	35.7	40.9	44.1
Pasco	11.1	12.1	0.0
Piura	12.2	17.8	14.4
Puno	6.6	12.7	6.7
San Martín	7.1	7.9	5.7
Tacna	6.1	18.3	11.9
Tumbes	37.9	41.6	17.4
Ucayali	12.5	14.3	28.6

Fuente: Censo Escolar del Ministerio de Educación, 2016.

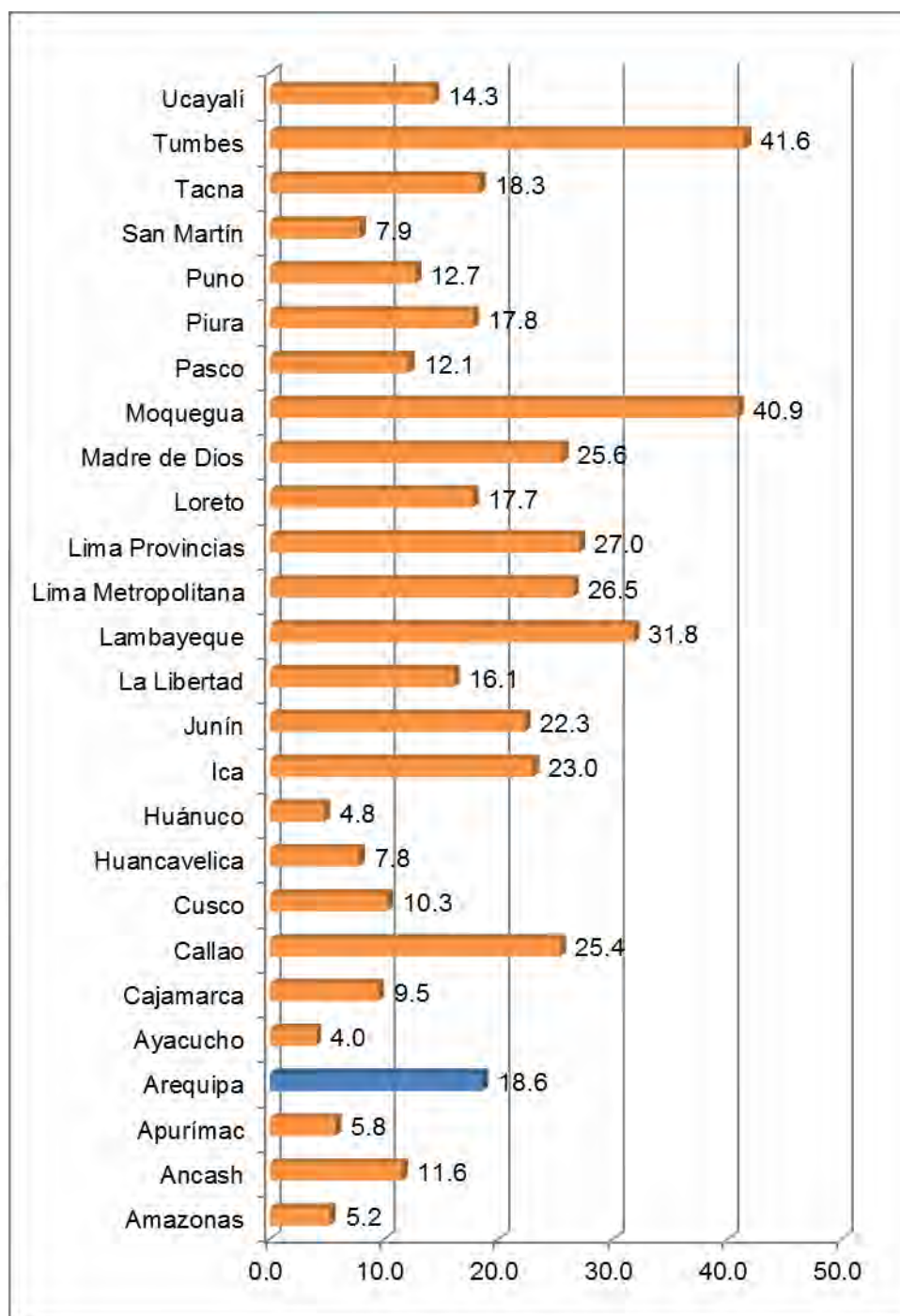


Figura 1. Porcentaje de IE con al menos un estudiante que recibe SAANEE a nivel primaria (2016)

Fuente: Censo Escolar del Ministerio de Educación, 2016.

En la Región Arequipa, a nivel provincias, el porcentaje de instituciones educativas que reciben el apoyo del SAANEE se muestra en la Figura 2, en la cual se encuentra Camaná con 28,6%.

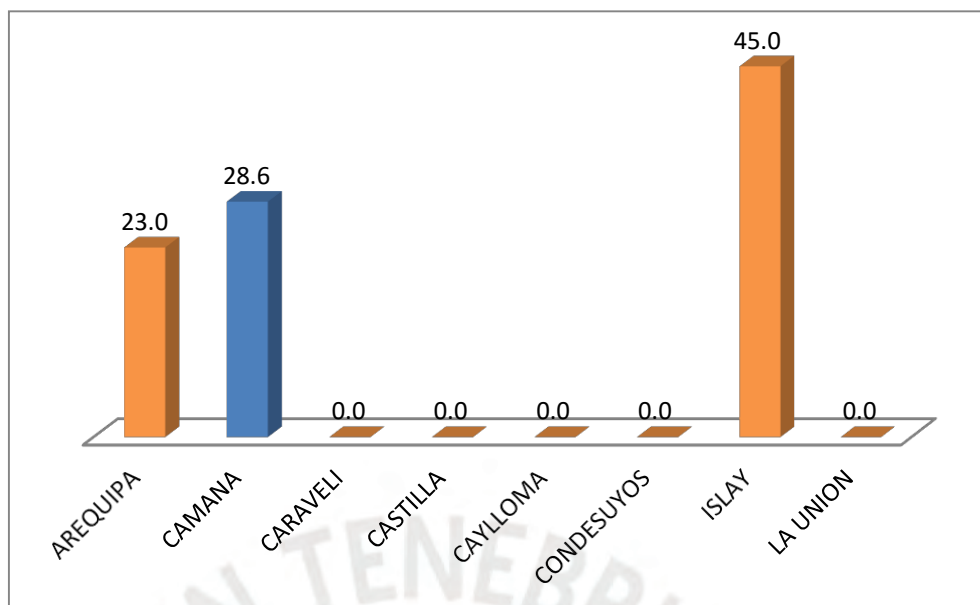


Figura 2. Porcentaje de IE con al menos un estudiante que recibe SAANEE a nivel primaria, por provincia en la Región Arequipa (2016)

Fuente: Censo Escolar del Ministerio de Educación, 2016.

A nivel distrital, Camaná se encuentra con el 60% de instituciones educativas que reciben apoyo del SAANEE.

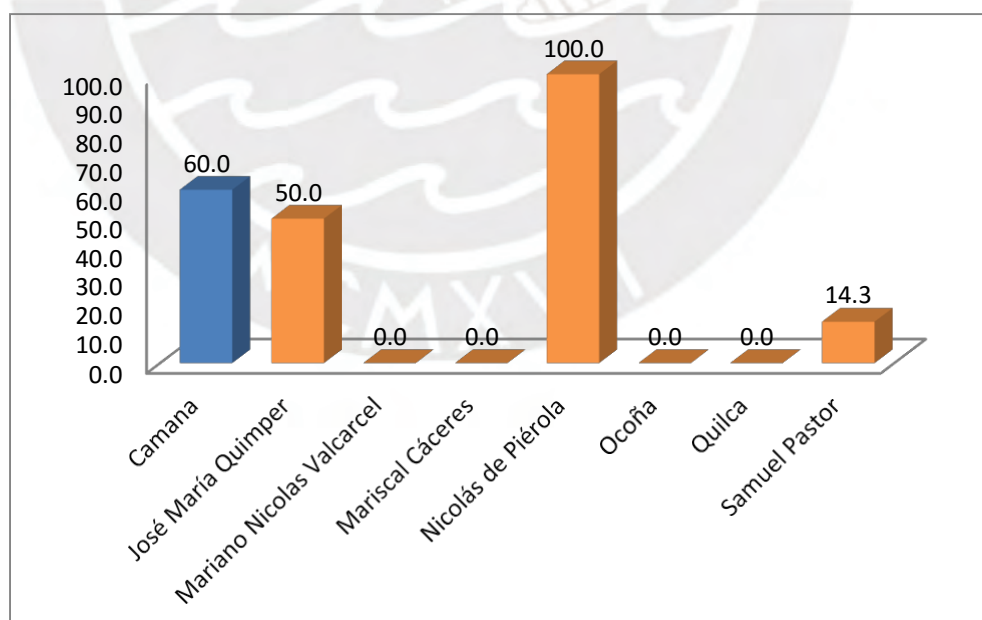


Figura 3. Porcentaje de IE con al menos un estudiante que recibe SAANEE a nivel primaria, por distrito, provincia Camaná (2016)

Fuente: Censo Escolar del Ministerio de Educación, 2016.

2.4 LEY O MARCO NORMATIVO

La Constitución Política del Perú considera en el Capítulo I, Artículo 2°, que todo ciudadano tiene derecho a:

2. A la igualdad ante la ley. Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquier índole.

19. A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. Los extranjeros tienen este mismo derecho cuando son citados por cualquier autoridad.

Además, según el Capítulo II, se tiene derecho a:

La comunidad y el Estado protegen especialmente al niño, al adolescente, a la madre y al anciano en situación de abandono. También protegen a la familia y promueven el matrimonio. Reconocen a estos últimos como institutos naturales y fundamentales de la sociedad.

De otra parte, según la Ley General de Educación, Ley N° 28044, del 27 de julio de 2003, Artículo 3°, que:

La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica.

Asimismo, en su Artículo 8° sobre los principios de la educación, se señala:

C. La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.

Y es necesario, agregar conforme al Capítulo IV de la Ley, Artículo 18°:

Con el fin de garantizar la equidad en la educación, las autoridades

educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias:

e) implementan, en el marco de una educación inclusiva, programas de educación para personas con problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades del sistema.

De esta forma, considerando la Ley de la persona con discapacidad, Ley N° 29973, en su Artículo 1° que dice:

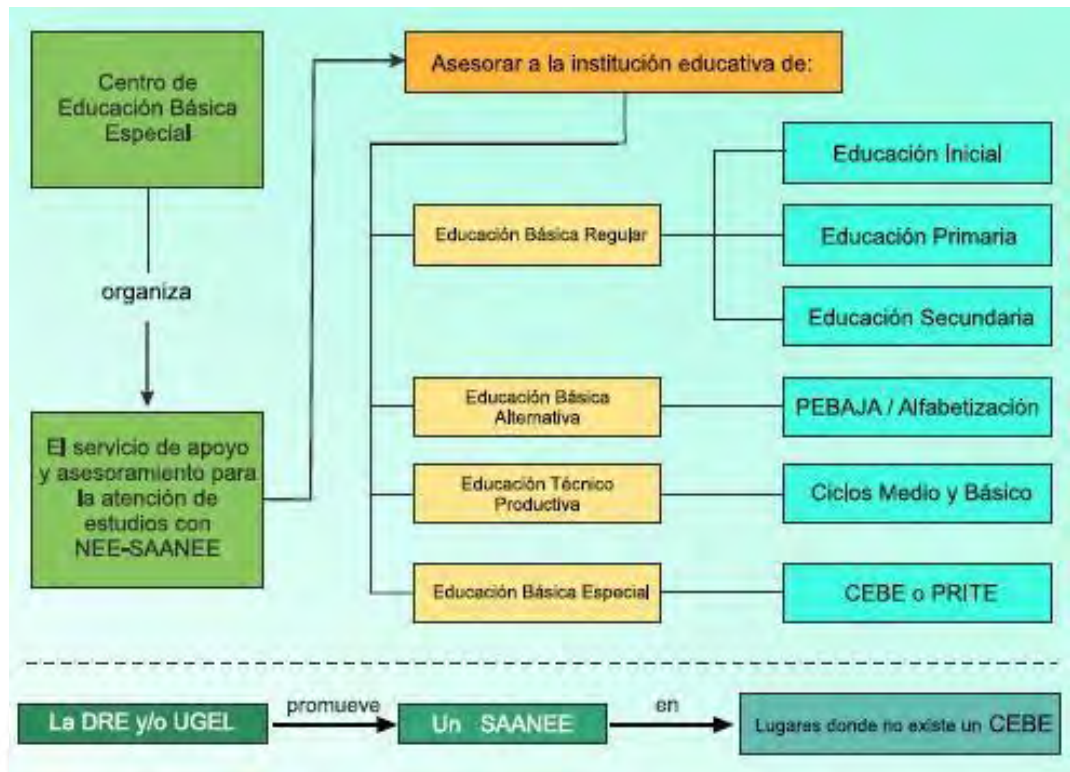
La presente Ley tiene la finalidad de establecer el marco legal para la promoción, protección y realización, en condiciones de igualdad, de los derechos de la persona con discapacidad, promoviendo su desarrollo e inclusión plena y efectiva en la vida política, económica, social, cultural y tecnológica.

En Perú, el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE) valora la diversidad reconociéndola como un valor social y como derecho de toda persona a educarse junto a todos recibiendo una educación cuya característica principal sea la calidad en la escuela más próxima a su lugar de residencia. Por ello, es que cuenta con un principio rector que asume a las escuelas con apertura a todos los niños, sin discriminación alguna por diferencias de cualquier índole, enfocándose en lo que pueden hacer y no en las debilidades que presenten.

2.5 PROGRAMA SERVICIO DE APOYO Y ASESORAMIENTO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (SAANEE)

El Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) cuenta con funciones muy claras enfocadas a prevenir, detectar, diagnosticar, realizar tratamiento y promover la inclusión familiar, educativa, laboral y social de los alumnos que se encuentran con discapacidad leve, moderada o severa, así también con aquellos en condiciones de multidiscapacidad, como también aquellos con talento y superdotación.

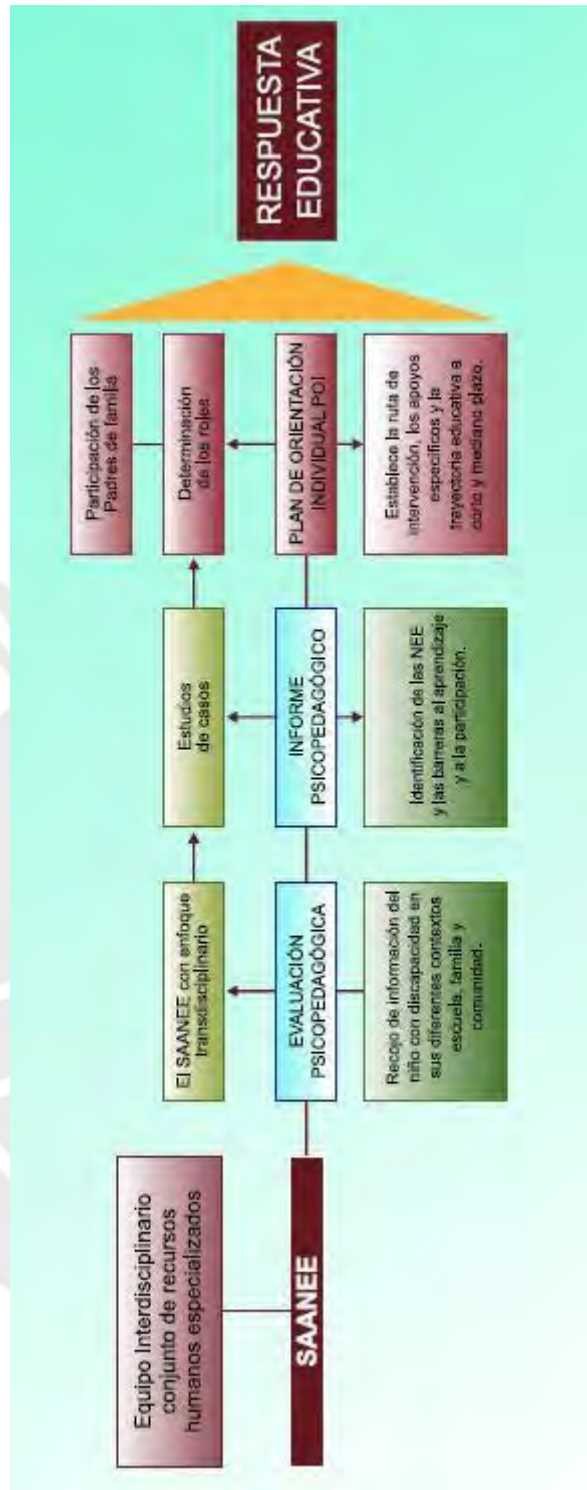
El SAANEE se define como “un conjunto de recursos humanos calificados que brindará, entre otras tareas orientación, asesoramiento y capacitación permanente a la familia y comunidad” (Ministerio de Educación, 2006, p. 40).



Fuente: Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Básica Especial, 2013.

El SAANEE realiza acciones en favor de la sensibilización sobre el valor de la diversidad en la comunidad educativa conformada por los directores, el personal administrativo, personal de servicio, docentes, padres de familia y los alumnos de las instituciones educativas EBR, EBA y ETP.

El SAANEE ejecuta, por tanto, acciones para el desarrollo del proceso de inclusión educativa en EBR, EBA y ETP de los alumnos con NEE asociadas a la discapacidad, pero que incluye además a estudiantes que muestran talento y superdotación.



Fuente: Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Básica Especial, 2013.

Dentro de los lineamientos correspondientes a sus tareas figuran:

- Brinda asesoría y acompañamiento a las instituciones educativas EBR, EBA y ETP en un proceso de cambio hacia la inclusión.
- Brinda asesoría a la institución educativa para la elaboración de su PEI y de su PCI con un enfoque inclusivo.
- Brinda asesoría y capacitación a profesionales docentes y no docentes de las instituciones educativas inclusivas en los aspectos: adaptación de acceso y curriculares, evaluación y trabajo con las familias y la comunidad.
- Realiza la elaboración de un plan de orientación individual por estudiante incluido, asesorando y coparticipando en su aplicación y reajuste periódicamente.
- El SAANEE pone al alcance de las instituciones educativas de EBR, EBA y ETP que atiende las herramientas metodológicas y técnicas que les permitan brindar la respuesta educativa que requieren en una educación equitativa y de calidad.
- Se hace cargo de la promoción de movilización, sensibilización, universalización e inclusión educativa.
- Ejecuta actividades de prevención, detección y atención temprana a la discapacidad.
- Realiza la organización de redes de apoyo en convenio con diversas instituciones.

La gestión de servicio que le corresponde al SAANEE se define como: “el conjunto articulado de acciones orientadas a garantizar el éxito de los estudiantes incluidos en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, así como su acceso al mercado laboral” (Alarcón, 2015, p. 3).

2.5.1 Situación actual

La situación actual del SAANEE es la siguiente, según el Ministerio de Educación (2016):

- Modelo de acompañamiento anidado en el CEBE, a través del SAANEE.
- 85% de estudiantes incluidos NO reciben apoyo del SAANEE.

- IIEE no tienen una ruta para la progresión de la inclusión.
- Docentes no cuentan con herramientas ni recursos pedagógicos para el aprendizaje.
- No existen datos sobre el impacto del modelo de acompañamiento.
- Piloto de Evaluación Censal de Estudiantes 2015 con ajustes para estudiantes con discapacidad visual y auditiva.

2.5.2 Retos asumidos

Considerando la situación en la que se encuentra el SAANEE, el Ministerio de Educación (2016) se propuso asumir los siguientes retos:

- Modelos alternativos de acompañamiento para la inclusión
- Ruta para la progresión de la inclusión con indicadores para autoevaluación y mejora de las IIEE que permita reconocer logros.
- S/. 5 millones para el fortalecimiento de la educación inclusiva
- Dotación de recursos pedagógicos para el aprendizaje y capacitación docente.
- Evaluación del modelo SAANEE.
- Evaluación Censal de Estudiantes 2016 con ajustes, aplicada a mayor escala.

2.6 CONCEPTOS CLAVES

Estrategias

Para el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2013, p. 7), en el Marco de la Estrategia Nacional de Desarrollo e Inclusión Social Incluir para crecer, estrategia se define como aquella que se dirige:

(...) orientar la articulación de la política de desarrollo e inclusión social en el marco de la gestión por resultados y las fases e instrumentos del ciclo de gestión de la política pública – planificación y programación, ejecución, seguimiento y evaluación, sobre la base de las iniciativas que cada sector, gobierno regional y gobierno local se encuentra trabajando.

Por su parte, Federación Sartu (2011) considera estrategia como aspecto

fundamental a determinar “especificando quién debe hacer qué, cuándo y con qué límite temporal” (p. 51).

Para Solla (2013, p. 168), las estrategias están orientadas a la mejora de la convivencia:

(...) procesos que garanticen el desarrollo de competencias relacionadas con el desarrollo personal y social –capacidad de diálogo, crítica, desarrollo de valores, trabajo en equipo.

Mientras, para Subirats (2004, p. 14), considera a las estrategias de inclusión con tres espacios fundamentales: (a) El espacio de la producción, del mercado de trabajo y del consumo; (b) el espacio de la ciudadanía; (c) y el espacio relacional y de los vínculos sociales.

Considerando los conceptos mencionados, se tiene que las estrategias articulan las políticas de inclusión con los resultados, para lo cual aplica instrumentos de medición para así observar los logros obtenidos. Estas estrategias responden a un qué, cómo, para qué, cuándo y el tiempo límite para su consecución. Las estrategias ofrecen garantías pues implican actividades de diálogo y crítica permanente para el desarrollo de un equipo de trabajo con miras al éxito. La relación entre los grupos de interés es siempre permanente.

Conocimiento

Por su parte, la Universidad Nacional de Colombia (2014, p. 89) considera el conocimiento en el marco de la política global:

[...] en el panorama contemporáneo se vive un renacer político de los conceptos de ciudadanía e inclusión social, dadas las dimensiones teóricas y prácticas que abarcan. Se hacen necesarios además los estudios multi e interdisciplinarios que acojan los diferentes elementos interrelacionados con estos temas, y que los aborden como conceptos dinámicos y densos, con dimensiones críticas y urgentes de análisis para las realidades actuales, teniendo en cuenta que tanto la ciudadanía como la inclusión social se entrelazan con los temas de la agenda mundial en revisión, en relación con la democracia, la participación, el desarrollo, los conflictos y la integración, y con la agenda regional y nacional [...].

En el contexto nacional peruano, El Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2013, p. 46), considera los conocimientos como parte esencial de las competencias, que implican además el desarrollo de habilidades y que se pone de manifiesto en el logro educativo, por lo que el conocimiento:

(...) está directamente asociada al acceso a oportunidades futuras de desarrollo personal, educativo y ocupacional. No obstante, adquirir competencias es un proceso que enfrenta restricciones. Entre ellas, la literatura destaca las que están directamente vinculadas al sistema educativo –calidad, equidad y oferta –, así como las vinculadas a la exposición a problemas de salud y conductas de riesgo, y el ingreso temprano a formas peligrosas de trabajo infantil.

Asimismo, Federación Sartu (2011) define conocimiento en su aplicación en la práctica profesional:

(...) el conocimiento de los diferentes modelos no hace que la práctica profesional caiga en un eclecticismo superficial, sino que ofrece a los y las profesionales de las organizaciones sociales, la posibilidad de elegir entre diversos modelos de acción y reflexión, dependiendo de la problemática a la que se enfrenten. Será cada profesional quien tendrá que optar por un modelo u otro de intervención, o por un modelo ecléctico.

Por su parte, Moreno y Velázquez (2012, p. 15) señalan que el conocimiento se convierte en factor de inclusión o exclusión en una sociedad que concede importancia a la disposición de información, lo que estaría evitando la resolución de problemas frente a los esfuerzos inclusivos:

(...) no se garantiza que el conocimiento se obtenga, pues hay que saber buscar la información, hilarla y utilizarla para un bien común, con un sentido crítico y un fin utilitario, recurrir a esta para crear saberes; logrando transformarla en conocimiento que sirva para innovar o solucionar una problemática o necesidad, de los ciudadanos del futuro.

Tomando en cuenta cada uno de los conceptos revisados, el conocimiento refiere al saber de todos los participantes sobre las tendencias mundiales, ciudadanía y derechos, procesándolas para una transformación individual y que interviene en todos los grupos que participan de una estrategia, pues

sin ese conocimiento la estrategia se observará con dificultades para su ejecución.

Percepción

La Universidad Nacional de Colombia (2014, p. 95) asume la percepción desde las imágenes y significados del colectivo social: “Se considera necesario el análisis de las imágenes y los significados de ciudadanía porque estos influyen en la percepción de los derechos y los deberes, y en la actuación y participación de ciudadanos y ciudadanas”.

Fernández y Vidal (2014, p. 3) destacan que conocer la percepción es la mejor forma de analizar los logros inclusivos:

La percepción que socialmente se tiene de la discapacidad interviene pues en la inclusión de las personas, haciéndose tangible en aspectos como la sensibilidad hacia la discriminación, la actitud y las formas de relación con las personas con discapacidad, los derechos que se consideran esenciales, ... En definitiva, la percepción que tiene la ciudadanía al respecto de la discapacidad es una fuente de información sobre los avances y los retos de una sociedad que aspira a ser plenamente inclusiva y respetuosa con la diferencia.

Para Federación Sartu (2011), la percepción debe darse en la figura profesional a partir de la percepción de la persona que afronta el problema:

(...) la figura profesional parte de la percepción que tiene la persona acerca de su problema y de las causas de éste, de lo que ha tratado de hacer, de la forma en que piensa que podría ser ayudado; después, se dedica a analizar los factores presentes y pasados que pueden haber contribuido a la situación actual.

Desde un aspecto más social Molina, Nunes y Vallejo (2012, p. 952) definen la percepción:

La percepción social se podría definir como el proceso a través del cual pretendemos conocer y comprender a los demás. El acto de comprender el comportamiento de los demás (el por qué de sus actos), ha sido uno de los temas más importantes para esta ciencia.

En ese sentido, el concepto de percepción que se considera en el presente estudio, asocia la importancia de su conocimiento a nivel social, es decir, de los grupos sociales que participan en él, en torno a las estrategias desarrolladas por Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), pues éstas favorecen o dificultan su logro.

Tabla 4. *Variables.*

Preguntas Específicas	Variables
¿En qué medida las estrategias desarrolladas por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) se cumplen para mejorar la calidad educativa en los colegios de la ciudad Camaná en Arequipa?	Estrategias Mejoramiento de la calidad educativa en los colegios
¿Cómo el conocimiento que tienen los directores y docentes de los colegios de Camaná en Arequipa contribuye al logro de los objetivos propuestos por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)?	Conocimiento de los actores involucrados Contribución al logro de los objetivos propuestos
¿Cuál es la percepción de los resultados que tienen los directores y docentes del servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)?	Percepción

Tabla 5. *Definición de variables.*

Variables	Definición
Estrategias Mejoramiento de la calidad educativa en los colegios	Son aquellas acciones que articulan las políticas de inclusión con los resultados, para lo cual aplica instrumentos de medición para así observar los logros obtenidos. Estas estrategias responden a un qué, cómo, para qué, cuándo y el tiempo límite para su consecución.
Conocimiento de los actores involucrados Contribución al logro de los objetivos propuestos	Es el saber de todos los participantes sobre las tendencias mundiales, ciudadanía y derechos, procesándolas para una transformación individual y que interviene en todos los grupos que participan de una estrategia, pues sin ese conocimiento la estrategia se observará con dificultades para su ejecución.
Percepción	Es el conocimiento a nivel social, es decir, de los grupos sociales que participan en él, en torno a las estrategias desarrolladas por Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), pues éstas favorecen o dificultan su logro.

Tabla 6. *Indicadores.*

Variables	Indicadores
Estrategias	Grado de articulación entre las actividades de educación inclusiva Necesidades educativas especiales
Conocimiento	Nivel de conocimiento para el desarrollo de una escuela para todos Nivel de organización del apoyo para atender la diversidad
Percepción de resultados	Opinión sobre los resultados de inputs educativos y recursos Opinión sobre los resultados de los procesos educativos Opinión sobre los resultados del sistema educativo en los estudiantes

CAPÍTULO III

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el Capítulo III se expone los aspectos metodológicos que se desarrollan en el trabajo de investigación, se fundamenta el tipo de estudio, así como los instrumentos aplicados a las instituciones inclusivas investigadas.

3.1 NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación cuenta con una naturaleza cualitativa, siendo considerada como tal pues busca la descripción, el conocimiento y el análisis de las características del Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).

El enfoque de estudio es cualitativo porque añade atributos de las variables en estudio priorizándose la observación de información que es analizada e interpretada, junto a hechos contextuales presentes en los directores de instituciones educativas con necesidades educativas especiales. Por tal razón, se investiga mediante las percepciones que desde el espacio interno y externo de la institución educativa se obtengan, así como por las interacciones que se desarrollan entre los directores de las instituciones educativas y la comunidad escolar.

La principal característica del estudio cualitativo es la motivación por lograr captar lo que la realidad social muestra, por medio de la percepción de los actores principales de la institución educativa estudiada, lo que equivale a señalar que es a partir de sus observaciones conocer la realidad del contexto que ayudan a crecer, en la que el investigador procura deducir e interpretar el mundo propuesto por las acciones de los individuos que en la realidad se desenvuelven (Bryman, 1988).

3.2 FORMA DE INVESTIGACIÓN

Estudio de Caso por institución educativa. Se trata de un estudio de caso de orden cualitativo porque se analizó a profundidad el programa de Inclusión Educativa en

la provincia de Camaná, Arequipa. De esta manera, se analizaron las estrategias realizadas por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), identificando las estrategias, el conocimiento y la percepción de directores y docentes en su ejecución.

3.3 UNIDADES DE ANÁLISIS

La unidad de análisis estuvo comprendida por los directores, docentes y padres de familia de las Instituciones educativas inclusivas de nivel educativo primaria de Camaná, Arequipa, Perú.

3.4 FUENTES DE INFORMACIÓN

- Beneficiarios
- Directores y docentes de instituciones educativas de Camaná
- Revisión documental

3.5 UNIVERSO

La población estuvo constituida por directores, docentes y padres de familia de las Instituciones Educativas de los diferentes niveles del sistema educativo de la provincia de Camaná, contándose con 17 Instituciones educativas inclusivas en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

En la tabla 7 se muestra la relación de instituciones educativas que conformaron el universo de estudio.

Tabla 7. *Relación de instituciones educativas.*

N°	Institución Educativa	Nivel	Grado
01	40227 Eduardo Portugal	Primaria	6° grado
02	40226 Santa Rosa de Lima	Primaria	1° grado 4° grado 5° grado
03	40249 Nicolás de Piérola	Primaria	1° grado 5° grado
04	40236 Cesar Vallejo	Primaria	6° grado
05	40238 Nuestra Señora del Carmen	Primaria	3° grado 5° grado 6° grado
06	40232 Virgen del Rosario	Primaria	3° grado 5° grado 6° grado
07	40683 Rolf Launer	Primaria	6° grado
08	40246 Señor de los Milagros	Primaria	3° grado 5° grado
09	40233 José María Quimper	Primaria	4° grado
10	Inicial 28 de Julio	Inicial	5 años
11	Inicial Huacapuy	Inicial	4 años 5 años
12	Ángel de la Guarda	Primaria	1° grado 5° grado
13	Angel de la Guarda	Inicial	5 años
14	40683 Rolf Launer	Primaria	1° grado 6° grado
15	40245 José Pastor Campos	Primaria	3° grado
16	CEPED Alto Huarangal	Secundaria	1° Sec.
17	40227 Eduardo Portugal	Primaria	1° grado 6° grado

3.6 MUESTRA

Para efectos del estudio se utilizó el método de muestreo no probabilístico, intencional o de conveniencia porque a través de él se permite garantizar la presencia de todos los informantes claves.

De tal manera, se eligió entrevistar a los directores, docentes y padres de familia de las escuelas, es decir, instituciones educativas de nivel primaria por constituir una mayoría en contraste con los demás niveles educativos, con el fin de poder identificar y diferenciar cómo se están interpretando las políticas de Inclusión Educativa en cada una de ellas, considerando la idea de que en el imaginario de estos actores se presentan diferencias relevantes en la aplicación de las políticas de Inclusión Educativa.

Por ello, es importante conocer las diferentes interpretaciones provenientes de directores, docentes y padres de familia de las instituciones educativas sobre las políticas de Inclusión Educativa y su aplicación, quedando constituida la muestra de la siguiente manera:

Tabla 8. *Muestra poblacional de directores, docentes y padres de familia.*

	Nivel	Muestra
Directores	Primaria	12
Docentes	Primaria	6
Padres de familia	Primaria	17
Total		35

3.7 PROCEDIMIENTO PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN

El estudio incorpora técnicas que provienen del enfoque cualitativo, principalmente como aporte de la etnografía, por lo que se incluyen:

Análisis documental: Permite una mejor oportunidad de recojo de información en forma pertinente y adecuada en el proceso de investigación y análisis documental.

Entrevista: Son entrevistas no estructuradas, a aplicarse a los informantes claves del proceso de investigación y conocer de este modo la realidad situacional del contexto, con la finalidad de extraer información del desarrollo de su gestión pública con respecto a la educación inclusiva, el cual se dirigirá a los Directores de las Instituciones Educativas que corresponden a la muestra.

3.8 INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Análisis documental:

Mediante este análisis, se procedió a revisar y analizar documentos normativos, que incluyó tanto políticas nacionales como educativas. Entre ellos, el principal fue la Constitución Política del Perú, cuyos lineamientos referentes a la educación fueron tomados para la sustentación de las políticas inclusivas aplicadas en la

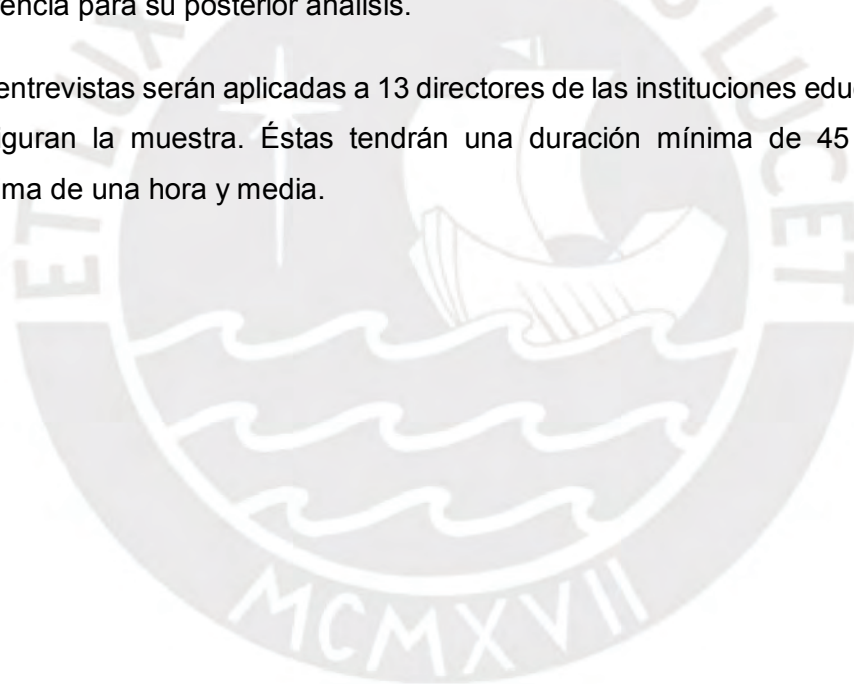
realidad nacional. Asimismo, se revisaron documentos como la Ley General de Educación, considerando como marco el Plan Nacional de Educación para Todos al 2021, y otras políticas relacionadas a la inclusión educativa.

Así también, fueron analizados normativas y reglamentos referentes a la Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa y otras relacionadas al sistema educativo.

Entrevista:

La entrevista no estructurada contó con una Guía de Entrevista (Ver Anexo 2), dividida en dos partes: (1) Políticas de inclusión educativa, y (2) Necesidades Educativas Especiales. Por cada una de las partes, se elaboraron preguntas que corresponden a las dimensiones de las variables en estudio, constituyendo referencia para su posterior análisis.

Las entrevistas serán aplicadas a 13 directores de las instituciones educativas que configuran la muestra. Éstas tendrán una duración mínima de 45 minutos y máxima de una hora y media.



CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Este es un estudio cualitativo que pretende la comprensión de la puesta en práctica de los lineamientos desarrollados por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), identificando los lineamientos, el conocimiento y la percepción de directores y docentes en su ejecución. De esta manera, el estudio se propuso conocer las medidas de implementación del Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales, analizando los lineamientos de las políticas que tienen directores y docentes para promover medidas de mejora que fortalezcan el programa de Inclusión Educativa en la provincia de Camaná, Arequipa, 2017.

Para el recojo de la información requerida se realizaron entrevistas a directores, docentes y padres de familia, en contraste con la realidad predominante en cada institución educativa a la que pertenecen.

De tal forma, que primero se identificaron las estrategias desarrolladas por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), siendo de importancia conocer la medida en la cual se vienen implementando estas estrategias por parte de directores y docentes.

Asimismo, se buscó conocer si directores y docentes aplican conocimientos directos sobre la materia de educación inclusiva en sus tareas diarias en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Este estudio, permite además, apreciar la percepción que tienen los directores y docentes del servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) en la práctica en el aula para mejorar la calidad del estudiantado con necesidades educativas especiales.

4.1 ESTRATEGIAS DESARROLLADAS POR EL SERVICIO DEL EQUIPO DE SERVICIO DE APOYO Y ASESORAMIENTO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (SAANEE)

Se identificaron previamente los contenidos relacionados a las actividades del Servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).

Tabla 9. *Grado de articulación entre las actividades de educación inclusiva.*

Articulación	Respuestas	Número de respuestas
La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos	Es accesible	21
	No es accesible	14
Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión	Son políticas de inclusión	32
	Se intenta pero no se logra	3
El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico	Se coordina	17
	No se aplican	18
Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico	Se vinculan	25
	No se vinculan	10
Las políticas inclusivas educativas se consideran en la planificación de la IE	Se consideran en la planificación	29
	No se consideran en la planificación	6
Se toma en cuenta las características de la comunidad para la evaluación de NEE	Se toma en cuenta	28
	No se toma en cuenta	7
Se disponen de los recursos para la atención de las NEE	Se dispone de recursos	14
	No hay recursos	21
El personal de la IE está involucrado con la atención de NEE	El personal se involucra	23
	El personal no se involucra	12
Existe orientación escolar para atender las NEE	Se cuenta con orientación	28
	Sin orientación	7
Cuáles son los resultados a nivel de competencias básicas	Sí hay resultados	31
	No hay resultados	4

Tabla elaborada por la autora según datos recogidos en directores, docentes y padres de familia entrevistados.

En ese sentido, se considera al programa SAANEE como la gestora de actividades estratégicas que tienen como meta el brindar ayuda a las personas con discapacidad intelectual para consecución de su independencia, a fin de que disfruten de los mismos derechos y beneficios que todos. Por tales razones, el SAANEE tiene proyección comunitaria, dirigiéndose a diversos grupos dentro y fuera de la institución educativa.

Siguiendo la pregunta específica que señala ¿En qué medida las estrategias desarrolladas por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) contribuyen a mejorar la calidad educativa en los colegios de la ciudad Camaná en Arequipa?, se siguen los aspectos claves como son las estrategias desarrolladas por el SAANEE y la contribución del SAANEE para mejorar la calidad educativa en los colegios de la ciudad Camaná en Arequipa.

Sobre las estrategias desarrolladas por el SAANEE, se tienen los siguientes alcances:

Estrategias desarrolladas por el SAANEE

Para comprender las estrategias desarrolladas por el SAANEE, es importante considerar su finalidad, la que consiste en ofrecer las garantías de éxito a los estudiantes incluidos en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, que también incluye su acceso al mercado laboral.

Una de sus actividades consiste en brindar servicios de asesoramiento y capacitación permanente a los profesionales docentes y no docentes de las instituciones educativas. En esa orientación, para 21 entrevistados, las instituciones educativas han logrado articular con las autoridades para estar provistos de los requerimientos en cuanto a las instalaciones como son las rampas, las aulas y los espacios para las orientaciones con el equipo SAANEE.

En cuanto a las políticas de inclusión, para 34 entrevistados el aprendizaje relacionado con las necesidades especiales es un derecho a la educación, es vista también como la educación para todos, estableciéndose adecuación de las programaciones para los estudiantes con NEE, y que gracias a las normas se busca la inclusión de todos. Esto ha repercutido en la estrategia vinculada a la

participación del SAANEE en el Proyecto Educativo Institucional y otros instrumentos de gestión de la IE, habiéndose sido mínima la intervención. Sobre las políticas inclusivas educativas, 29 entrevistados consideran que se aplican en la planificación de la institución educativa, mientras 6 entrevistados consideran que no se aplica durante el proceso de planificación.

Asimismo, en tomar en cuenta las características de la comunidad para evaluar a los niños con NEE, 28 entrevistados afirmaron que se procedía de tal modo, mientras 7 entrevistados señalaban que no se consideraban. Aspecto relevante pues el SAANEE selecciona, adecúa y aplica los instrumentos de evaluación psicopedagógica, cuyos resultados son informados.

Estratégicamente, el SAANEE, bajo la conducción de un coordinador, elabora un plan anual de servicio, del cual no tienen conocimiento las instituciones educativas, por lo que asumen que deben disponer de mayores recursos para contar con el servicio SAANEE. Solo para 14 entrevistados se disponen de los recursos para la atención de los NEE, y 21 entrevistados informaban que no se contaba con recursos o que éstos eran insuficientes para una adecuada atención, resaltando que no se recibía suficiente apoyo de las autoridades.

Es así que se ve alterada la atención que proporciona SAANEE, sobre todo ante las expectativas de los padres de familia sobre el apoyo psicológico esperado. En cuanto a las políticas de este apoyo, que consideran al currículo y el apoyo pedagógico del SAANEE, se articulan en la institución educativa según la percepción de 25 entrevistados, mientras para 10 de los entrevistados no se realizan tales articulaciones, lo que evidencia una intervención parcial para atención a los estudiantes con NEE.

En tales evaluaciones por parte de SAANEE, no se considera la incidencia de la segunda lengua. Para 17 entrevistados se realizan coordinaciones para la enseñanza del castellano como segunda lengua, mientras 18 entrevistados consideran que no se realizan tales coordinaciones, debido a que la mayoría de estudiantes con NEE son de la zona y el castellano es la lengua común. Para los docentes sería importante, sin embargo, sí se coordina porque es parte de las actividades a considerarse como inclusivo propiamente.

Temporalidad en la que se implementan las estrategias del SAANEE

En cuanto la temporalidad de implementación de estrategias, el equipo SAANEE no cuenta con un tiempo determinado. Según la estrategia que asumen, realizan visitas a las instituciones educativas, algunas veces para realizar evaluaciones psicopedagógicas a los estudiantes, otras para realizar orientaciones a los docentes y/o coordinaciones con las instituciones educativas para cumplimiento de las normas. Sin embargo, no siempre coinciden sus cronogramas con las actividades de la institución educativa, pudiendo no ser efectivas las convocatorias con la comunidad o con la institución educativa cuando se trata de orientar a los docentes para la atención inclusiva.

Quiénes intervienen en el desarrollo o implementación de las estrategias

En la implementación de las estrategias del SAANEE en la institución educativa interviene la familia, que es entrevistada para conocer los antecedentes, desarrollo y las conductas frecuentes del estudiante, así como su dinamicidad familiar, estructura y relación, lo que luego conlleva al compromiso de padres y familiares en la educación del estudiante. Interviene también el docente inclusivo, a quien se le informa de las evaluaciones psicopedagógicas realizadas para que pueda atenderse pedagógicamente al estudiante inclusivo, formulándose apoyos complementarios y proyecciones educativas, sociales y laborales a mediano y largo plazo. Asimismo, intervienen las instituciones educativas a través de sus autoridades, con los que previamente coordina el SAANEE, pues se ha hecho una evaluación de las condiciones técnicas, pedagógicas y de gestión de la institución educativa para poder recibir educandos con NEE. Así también, intervienen empresas, con las cuales coordina SAANEE para la inserción laboral del educando, sin embargo, este aspecto es el menos realizado actualmente por el equipo.

Cuáles son los principales logros alcanzados por el SAANEE

Dentro de los logros alcanzados por el SAANEE se encuentra la evaluación integral efectuada a los estudiantes con discapacidad mediante informe psicopedagógico, el cual se ha realizado a los estudiantes para continuidad de sus

estudios. Dentro de los resultados a nivel de competencias básicas, 31 entrevistados observaron resultados en favor de los estudiantes cuando éstos son promovidos, saben dibujar, pintar, realizan sus tareas bajo observación de sus padres y sus docentes. Para 4 entrevistados muestran pocos resultados.

Qué dificultades tuvo el SAANEE para implementar sus estrategias

Entre las dificultades que tuvo el SAANEE en la implementación de sus estrategias se encuentran las barreras ofrecidas por los mismos docentes inclusivos, pues no se muestran dispuestos a recibir todas las orientaciones necesarias para la debida atención a los educandos con NEE. Al respecto de la orientación escolar para atender las NEE, según 28 entrevistados se recibe atención en Tutoría para los padres, los docentes a través de las orientaciones del SAANEE, orientaciones del Director y se adecúan las programaciones pedagógicas. De otra parte, 7 entrevistados considera que no hay orientación en este proceso pedagógico con los niños con NEE. Se puede destacar de este modo que se evita recibir a todos los educandos, pues implican evaluaciones que responden a casos particulares y programaciones pedagógicas que obligan adaptaciones caso por caso. Todo ello significa para el docente inclusivo en la actualidad mayor labor que la que desempeñaba con anterioridad.

Otra dificultad es no contar con el personal suficiente para atender a toda la demanda educativa que configuran las instituciones educativas en la actualidad cuya necesidad se acrecienta, pese a la atención limitada de este servicio.

Otro aspecto es la infraestructura requerida para atender a la inclusión. En el análisis de la información recolectada en la tabla 9, se aprecia que la infraestructura de la institución educativa cobra relevancia como estrategia de las actividades de educación inclusiva, sin embargo, los directores de las instituciones educativas no promueven las reformas necesarias en la infraestructura para la atención de unos pocos.

Finalmente, los docentes inclusivos poco dispuestos a aprender cómo conducir la enseñanza inclusiva. Tal es así, que el docente prefiere aislar al educando inclusivo y no tenerlo en el aula, pues no sabe cómo responder a las situaciones que presenta, y para continuar con el programa opta por separarlo de los demás, hasta que pueda recibir el apoyo del SAANEE que según su tiempo y

disponibilidad podrá acudir a tal consulta.

En cuanto a la contribución del programa SAANEE para mejorar la calidad educativa en los colegios de la ciudad Camaná en Arequipa, se presentó la siguiente información:

De las estrategias que hizo el SAANEE cuáles fueron las más efectivas ¿Por qué?

La principal estrategia realizada por el SAANEE ha sido la evaluación psicopedagógica de los postulantes a ingresar a la institución educativa para acceder a la educación inclusiva. La segunda refiere a la orientación brindada al docente inclusivo, en su mayoría profesoras de educación primaria. Ello se puede apreciar, pues para 23 entrevistados, el personal de la institución educativa se halla involucrado con la atención de NEE apoyando en lo que pueden, pues afirman no ser especialistas, por el contrario 12 entrevistados señalan que no se encuentran involucrados por desconocimiento. A pesar, de no contarse con mayor efectividad, los logros deben reconocerse, así que en este proceso puede notarse un avance en la implementación de las estrategias.

La razón por la cual la evaluación psicopedagógica es la principal estrategia se debe a la expectativa generada en la comunidad para que los niños inclusivos puedan educarse.

Cuáles de las estrategias tienen o han tenido mayor receptividad.

La estrategia de mayor receptividad ha sido la evaluación psicopedagógica. Las expectativas de los padres son muy altas y crecen anualmente debido a una mayor información y casos de éxito que incrementa la expectativa.

Hay instrumentos que ayuden a medir si lo hecho por el SAANEE contribuya a mejorar la calidad educativa

Los instrumentos de los que dispone el SAANEE son para emitir opiniones y evaluaciones sobre los educandos y sus progresos. Sobre sus gestiones, no se tienen instrumentos para medir los logros con orientación hacia la calidad educativa.

Cómo se podría determinar la contribución del SAANEE para mejorar la calidad educativa

Para determinar la contribución del SAANEE en la mejora de la calidad educativa se requiere de indicadores que midan el logro por funciones señaladas en la norma. Es decir, no basta con señalar cuántos son atendidos, sino cómo son atendidos y en qué medida se ha logrado el cumplimiento de sus funciones, mostrando un mapa real de cada institución educativa en logro de la inclusión. No se presta atención a lo que encuentra el SAANEE en la realidad educativa y cómo afrontarla, se la considera que sólo es útil para evaluar al educando inclusivo y dar las indicaciones al docente.

En el distrito de Camaná, se observa de este modo que se aplican las estrategias de educación inclusiva en las instituciones educativas, en su mayoría, directores, docentes y padres, ponen en práctica la educación inclusiva, sin embargo la articulación puede mejorarse pues se muestran debilidades en cada uno de los actores de este proceso.

Para SAANEE es de conocimiento que la orientación que brinda es fundamental, pero su tarea orientadora se da durante cortos períodos de tiempo en las instituciones educativas que requieren de atención constante y permanente, pues los docentes sienten necesidad frecuente de orientación para atención de los niños con NEE.

Las instituciones educativas tampoco comprenden aún la magnitud de las implicancias de la inclusión educativa, por lo que procuran en cumplimiento a la norma aplicar las estrategias que se estipulan, pero las iniciativas se ven contrapuestas por la falta de recursos humanos y económicos.

De esta forma, es necesaria mayor intervención psicológica y presupuestaria en las instituciones educativas de Camaná.

4.2 CONOCIMIENTO DE DIRECTORES Y DOCENTES PARA EL LOGRO DE OBJETIVOS DEL SERVICIO DEL EQUIPO DE SERVICIO DE APOYO Y ASESORAMIENTO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (SAANEE)

Tabla 10. Nivel de conocimiento para el desarrollo de una escuela para todos.

Articulación	Respuestas	Número de respuestas
La IE tiene con claridad cuáles son las características de los estudiantes y de sus familias	Se consideran y se hace seguimiento	31
	No se toman en cuenta	4
Cómo se realiza la práctica de inclusión educativa en NEE en la IE	Se pone en práctica la <u>inclusión educativa</u>	34
	No se pone en práctica la <u>inclusión educativa</u>	1
Cómo cree usted que se da la práctica inclusiva en el aula	Se cumplen las normas	30
	No se logra dar atención a los estudiantes	5

Tabla elaborada por la autora según datos recogidos en directores, docentes y padres de familia entrevistados.

Considerando la pregunta específica que indica ¿Cómo el conocimiento que tienen los directores y docentes de los colegios de Camaná en Arequipa contribuye al logro de los objetivos propuestos por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)?, se siguen los aspectos claves referentes al conocimiento que tienen los directores y docentes de los colegios de Camaná en Arequipa, objetivos propuestos por el SAANEE y la contribución del conocimiento que tienen los directores y docentes de los colegios de Camaná en Arequipa para el logro de los objetivos propuestos por el SAANEE.

En cuanto a los objetivos propuestos por el SAANEE se obtuvo los siguientes:

Cuáles son los objetivos del SAANEE

El objetivo del SAANEE consiste en cumplir la función de apoyo y asesoramiento a la Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa y Educación Técnico Productiva para atender a estudiantes con discapacidad.

Por ello, se plantea funciones que son las siguientes:

Brinda asesoramiento y capacitación permanente a los docentes y no docentes de las instituciones educativas que incluye a estudiantes con NEE, en temas relacionados a la adaptación al acceso y la adaptación curricular, la labor con la familia y la comunidad.

Organiza campañas de sensibilización a la comunidad para fomentar actitudes positivas a la inclusión educativa, laboral y social de las personas con discapacidad.

Participa en la elaboración del PEI e instrumentos de gestión, en la institución educativa y en el CEBE.

Selecciona, adapta y aplica los instrumentos de evaluación sicopedagógica, cuyos resultados presente en el informe correspondiente.

Elabora el Plan de Orientación individual de los estudiantes con NEE.

Hay instrumentos que ayuden a medir si lo hecho por los directores contribuye a los objetivos del SAANEE

En cuanto a instrumentos que midan lo realizado por los directores para contribuir a los objetivos del SAANEE, no se cuenta con tales. Lo realizado sólo figura en informes institucionales.

Sobre el conocimiento que tienen los directores y docentes de los colegios de Camaná en Arequipa, para el desarrollo de una escuela para todos, según 31 entrevistados, la institución tiene con claridad las características de estudiantes y sus familias realizando el estudio y el seguimiento de éstas, mientras 4 entrevistados señala que estas características no se toman en cuenta cuando se brinda atención a los niños con NEE.

Cómo se podría determinar si se alcanzaron los objetivos

Considerando la gerencia social, es de importancia formular indicadores por objetivo social planteado, sin embargo se observa que los objetivos no son claros,

por lo que el cumplimiento de éstos abarca aquello que puedan alcanzar según recursos disponibles, pero sin un planteamiento claro de metas.

Es por ello que, en la realización de la práctica inclusiva en NEE por parte de la institución educativa, 34 entrevistados aseguran que se pone en práctica, mientras solo 1 entrevistado señaló no realizarse. Es decir, son instituciones educativas inclusivas, pero algunas se vienen poniendo en práctica las funciones del SAANEE, mientras en una no se percibe como tal. Así también, 30 entrevistados afirmaron que se cumplen las normas, en la medida de lo posible, y 5 entrevistados señalaron que no se logra dar atención a los estudiantes con NEE.

Tabla 11. Nivel de organización del apoyo para atender la diversidad.

Articulación	Respuestas	Número de respuestas
La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad	Admite a todo alumnado	29
	No admiten a todo el alumnado	6
Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez, se le ayuda a adaptarse	Se le ayuda a adaptarse	34
	No se le ayuda a adaptarse	1
Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado	Las actividades son de ayuda	24
	Las actividades no son de ayuda	11

Tabla elaborada por la autora según datos recogidos en directores, docentes y padres de familia entrevistados.

Referente a la contribución del conocimiento que tienen los directores y docentes de los colegios de Camaná en Arequipa para el logro de los objetivos propuestos por el SAANEE, se encontró la siguiente información:

Cuál es el conocimiento de los directores y docentes

El conocimiento de directores y docentes refiere al conjunto de saberes pedagógicos y administrativos en el ámbito de la institución educativa que permiten la inclusión educativa. En su mayoría, hicieron mención al necesario

cumplimiento de la norma, pero no se ha tomado conciencia de la relevancia de la inclusión como tal, no se la entiende como la búsqueda de equidad, sino como la extensión de una ayuda social e inclusive como una forma de proyección comunitaria no deseada. Esto debido a las escasas capacitaciones en la materia en el distrito de Camaná, la poca asistencia cuando estas se programan y el poco entendimiento del concepto, de difícil asimilación para la mayoría de docentes y, por ende, de la aceptación.

Respecto a las actividades de desarrollo profesional, por las cuales los directores y docentes son preparados a responder a la diversidad del alumnado con NEE, 24 entrevistados señalaron que éstos son de ayuda aunque relativa por la amplitud de diversidad en las necesidades a atender, mientras 11 entrevistados aseguraron que no son de ayuda, debido a un clima institucional poco favorable a la colaboración o por la inasistencia del personal a las charlas orientadoras del equipo SAANEE.

Es decir, para responder al servicio en atención a los estudiantes con NEE, se cuenta con conocimientos limitados por parte de directores y docentes, por tanto, se requiere profundizar estos saberes. La participación de docentes inclusivos en la educación primaria para participar de las orientaciones del equipo SAANEE son de preocupación pues ponen en riesgo la práctica inclusiva en su verdadera dimensión.

Hay instrumentos que ayuden a medir si lo hecho por los directores contribuye a los objetivos del SAANEE

A pesar de la importancia atribuida a la contribución de todos los actores educativos a la inclusión educativa, la mayoría de los entrevistados comentó que no se tiene establecida la forma de saber cómo contribuye el director con los objetivos del SAANEE y que, en todo caso, esto se aprecia por lo general en la infraestructura ofrecida de la IE que es gestión propia del director, y por las concesiones otorgadas durante las visitas del equipo SAANEE, sea en la convocatoria de docentes o en la convocatoria a la comunidad.

Cómo se podría determinar la contribución de los directores a los objetivos del SAANEE

La participación de los directores en todo el proceso de inclusión educativa es importante, por lo que se debiera conceder mayores atribuciones para otorgar las facilidades de gestión desde la capacitación a las mejoras requeridas en infraestructura, a fin de contribuir con los objetivos del equipo SAANEE y con los educandos con NEE.

En cuanto al nivel de organización del apoyo para la atención a la diversidad, como se aprecia en la tabla 11, se observa lo que concierne a cómo se admite a los niños con NEE para recibir educación, en su adaptación a las condiciones que la institución educativa ofrece y si se fomentan acciones que le sirven de ayuda a los docentes para realizar una atención eficaz. Asimismo, referente a la admisión por parte de la escuela a todo el alumnado con NEE en la localidad, 29 entrevistados señalaron que sí se admitía a todos, mientras 6 entrevistados afirmaron que no se procedía de este modo. Sobre la adaptación del nuevo alumnado en su acceso a la educación en el nuevo contexto de la institución educativa, 34 entrevistados indicaron que se le ayudaba a adaptarse, y sólo 1 entrevistado afirmó que no se le brindó ayuda en su adaptación.

De esta forma, en el distrito de Camaná, las instituciones educativas ponen en práctica la inclusión educativa, principalmente en cumplimiento a las normas, realizando esfuerzos e intentos, pero encontrando limitaciones en cuanto conocimiento sobre cómo manejar la diversidad de NEE para ser atendida. Es en este punto en el que la participación de los profesionales del SAANEE interviene de forma importante, pero la participación docente es escasa.

Para el equipo SAANEE, la colaboración del docente es elemental en el proceso educativo, pero los horarios para las capacitaciones no coinciden y el clima institucional reinante no favorece una mayor interiorización de la práctica inclusiva. Existe un temor latente a que de aprender más sobre el manejo de la diversidad, la demanda crezca y los docentes no se sienten con la capacidad suficiente de atender a los pocos que ya tienen, y si este número se incrementara tienen la percepción de no saber cómo manejarlo.

Al considerarse la organización, se observa que las instituciones educativas no

prevén hacia dónde llegarán las organizaciones educativas inclusivas en el tiempo, simplemente su orientación es hacia el cumplimiento de las normas. Por ello no se realizan capacitaciones u orientaciones profesionales por propia iniciativa de la institución educativa, únicamente porque así ha sido determinado por las autoridades jerárquicas.

Es por ello necesario concientizar a autoridades e instituciones educativas de la visión propia de la práctica inclusiva.

4.3 PERCEPCIÓN DE DIRECTORES Y DOCENTES DEL SERVICIO DEL EQUIPO DE SERVICIO DE APOYO Y ASESORAMIENTO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (SAANEE)

Tabla 12. Opinión sobre los resultados de inputs educativos y recursos.

Articulación	Respuestas	Número de respuestas
Cree usted que los nombramientos y las promociones del personal son justos	Son justos	20
	No son justos	15
De qué manera se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela	Charla, socialización e integración	35
	No se integra	0
Se coordinan todas las formas de apoyo	Se coordinan	27
	No se coordinan	8
Cómo considera que la práctica inclusiva en las instituciones públicas insertan las políticas inclusivas	Se acepta a los estudiantes	31
	No se acepta a los estudiantes, falta supervisión	4

Tabla elaborada por la autora según datos recogidos en directores, docentes y padres de familia entrevistados.

En la tabla 12 se aprecia la opinión sobre los resultados obtenidos por los inputs educativos y recursos inmersos en el proceso educativos de niños con NEE.

Al considerar la pregunta específica que señala ¿Cuál es la percepción que tienen los directores y docentes del servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)?, se siguen los aspectos claves como son la opinión que tienen los directores sobre el SAANEE y la opinión que tienen los docentes sobre el SAANEE.

Respecto de la opinión que tienen los directores sobre el SAANEE, se cuenta con la siguiente información:

Cuál es la opinión que tienen los directores sobre el SAANEE

Para los directores de las instituciones educativas, la intervención del equipo SAANEE es de gran importancia para brindar atención a los niños con NEE. Sin embargo, muestran algunas actitudes de aceptación frente a contar de forma limitada con el equipo, y prefiere no intervenir en la interacción del equipo SAANEE con el docente, a fin de evitar conflictos, por lo que no presencia la adaptación curricular, que se cree tanto por director como por docente, que es tarea del equipo SAANEE, desvirtuando la labor de estos profesionales. Tal es así, que se tiene la percepción que el director es injusto. Sobre el recurso humano, se observa que 20 entrevistados afirmaron que nombramientos y promociones del personal son justos, mientras 15 entrevistados aseguraron lo contrario. Al respecto de la integración del docente, todos los entrevistados coincidieron en que se integra al nuevo docente mediante charlas, socializando e integrándosele a las actividades de la institución educativa.

De las estrategias que hizo el SAANEE cuáles fueron las más efectivas ¿Por qué?

Desde la perspectiva del director, las estrategias que realiza el SAANEE se concentran en la evaluación psicopedagógica y en la adaptación curricular de los educandos inclusivos, sobre todo en aquellos cuyas necesidades son muy específicas.

De esta forma, para 27 entrevistados, los directores coordinan todas las formas de apoyo para obtener recursos de las autoridades y atender a los niños con NEE, incluso provenientes de otros distritos, mientras para 8 entrevistados no se realizan coordinaciones pues la pretensión es evadir las normas pues su exigencia supera sus capacidades.

Tabla 13. Opinión sobre los resultados de los procesos educativos.

Articulación	Respuestas	Número de respuestas
La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado	<u>Se realiza la organización</u>	31
	No se organiza	4
La evaluación de las NEE y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y aumentar la participación de todo el alumnado	<u>La forma de evaluación contribuye al aprendizaje</u>	28
	La forma de evaluación no contribuye al aprendizaje	7

Tabla elaborada por la autora según datos recogidos en directores, docentes y padres de familia entrevistados.

Sobre los procesos educativos, se realizaron preguntas a los entrevistados al respecto de los grupos de aprendizaje conformado por estudiantes con NEE, que se observa en la tabla 13.

En cuanto a la opinión que tienen los docentes sobre el SAANEE, se hallaron los resultados siguientes:

De la percepción que tienen los docentes del SAANEE

Los docentes tienen en consideración al equipo SAANEE, pues saben que dependen de las evaluaciones psicopedagógicas y la adaptación curricular para iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje con el educando inclusivo, así como dar solución a los impases presentados al inicio de la enseñanza. En ese sentido, en cuanto a la conformación de grupos de aprendizaje bajo la forma en la que se sientan valorados, 31 entrevistados señalaron que se realiza la organización de este modo, favoreciendo así el proceso educativo, mientras 4 entrevistados indicaron lo contrario. Generalmente, tal situación se da, cuando no se ha recibido las orientaciones del SAANEE y se abandona momentáneamente el proceso iniciado por el educando.

De las estrategias que hizo el SAANEE cuáles fueron las más efectivas ¿Por qué?

Desde la percepción de los docentes, la estrategia más efectiva que brinda el equipo SAANEE es la evaluación de los niños con NEE. Para 28 entrevistados, la evaluación de las NEE y los apoyos utilizados para la reducción de las barreras de aprendizaje, así como propiciar la participación de todo el alumnado, se

realizan de forma tal que contribuyen al aprendizaje. Por el contrario, 7 entrevistados señalaron que no es así, debido a que el SAANEE colabora de forma parcial, debida a que ellos no reciben ni supervisión ni monitoreo, por lo que se tienen estudiantes en completo abandono.

Tabla 14. Opinión sobre los resultados del sistema educativo en los estudiantes.

Articulación	Respuestas	Número de respuestas
Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina	Se ha reducido la expulsión	30
	No se ha reducido la expulsión	5
Se ha reducido el ausentismo escolar	Se redujo el ausentismo	32
	No se ha reducido el ausentismo	3
Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder	Se han reducido	27
	No se han reducido	8
	Hay apoyo en salud	21
Cuáles son los resultados en salud	No hay apoyo en salud	14
	Muestra responsabilidad y autonomía	32
Cómo se observa la responsabilidad y la autonomía personal de los alumnos	No da muestras de autonomía	3
	Saluda y se adapta	30
Se tienen resultados en el ejercicio de la ciudadanía	No se observa	5
	Se tienen logros (se aseá, tiene amigos, hace sus tareas)	32
Qué logros podría mencionar en cuanto a bienestar social y personal	No hay logros	3
	Estoy satisfecha	31
Qué opina respecto a la satisfacción de los alumnos y los padres	Estoy insatisfecha	4

Tabla elaborada por la autora según datos recogidos en directores, docentes y padres de familia entrevistados.

En la tabla 14 se muestra la opinión sobre los resultados del sistema educativo en los estudiantes con NEE. Los resultados son de importancia pues permite conocer los logros obtenidos por la implementación de estrategias del equipo SAANEE.

Sobre la reducción de las prácticas de expulsión por motivo de disciplina, 30 entrevistados señalan que se ha reducido la expulsión, mientras 5 entrevistados manifiestan que ésta no se ha reducido.

En cuanto a la reducción del ausentismo escolar, 32 entrevistados indicaron su reducción, en tanto 3 entrevistados señalan que no se ha reducido.

Al respecto de los resultados en la salud recibida para los niños con NEE, 21 entrevistados afirmaron que se cuenta con apoyo en la evaluación de su salud, mientras 14 entrevistados pusieron de manifiesto que no se da tal apoyo para evaluar la salud de los estudiantes.

Al ser observados los resultados, en cuanto a responsabilidad y autonomía por parte de los estudiantes con NEE, 32 entrevistados indicaron que mostraban responsabilidad y autonomía, mientras 3 entrevistados no observaban muestra de ello en los estudiantes, es decir, no progresaban.

En cuanto al ejercicio de la ciudadanía, los resultados según 30 entrevistados, se pone en práctica cuando el estudiante saluda y se adapta a las diferentes situaciones en el aula, mientras 5 entrevistados afirmaron que no se observan resultados al respecto.

En referencia a los logros de bienestar social y personal, 32 entrevistados señalan que estos logros se observan en los niños con NEE en su aseo, en entablar amistades, en cumplir con sus tareas entre otras actividades, por lo cual expresan contento. Por el contrario, sólo 3 entrevistados señalaron no ver resultados debido al escaso apoyo recibido.

Respecto a la satisfacción de los estudiantes y los padres de familia, 31 entrevistados señalaron estar satisfechos o encontrar satisfacción en estudiantes y padres, mientras 4 indicaron no estar satisfechos con la educación recibida.

En el distrito de Camaná, se observa de este modo que se tienen logros obtenidos gracias a la práctica de la educación inclusiva, los inputs educativos y los recursos tanto humanos como materiales, se aplican en cumplimiento de la norma, pero faltan iniciativas de liderazgo en esta materia.

Para SAANEE, sin duda, hay exceso de demanda en sus servicios, pero como su deber es llegar a docentes antes que a padres, no logra darse esta relación como se debiera, por el temor presente en directores y docentes al exceso de trabajo y responsabilidades que no saben cómo atender. De otra parte, el equipo SAANEE al no ser monitoreado ni supervisado procede a su criterio sin vigilancia alguna que le motive a mejorar sus procedimientos.

Las instituciones educativas son conscientes de sus limitaciones e intentan hacer lo que pueden. Tal postura no es consecuente con el liderazgo educativo esperado en toda organización educativa.

Esto hace necesario fortalecer el proceso de educación inclusiva en las organizaciones educativas.



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El estudio se limitó al análisis de la contribución del Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) en la mejora la calidad educativa en los colegios de la ciudad Camaná en Arequipa, demostrando los vínculos existentes entre la gerencia pública del equipo SAANEE y la política pública de educación inclusiva, y el desarrollo social de los educandos con NEE.

5.1 CONCLUSIONES

Las conclusiones extraídas de la investigación procuran brindar aportes al SAANEE en sus estrategias aplicadas en Camaná.

5.1.1 Estrategias desarrolladas por el servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)

La atención de los entrevistados se enfocó hacia el poco respaldo de las autoridades que se refleja en la atención recibida por parte del equipo SAANEE, el cual se ha mostrado en su mayoría aceptable y con resultados, pero se encuentra también una minoría que no siente satisfecha sus expectativas y que indican no ver resultados. De esta forma, el enfoque no se dirige al Plan de Orientación Individual.

Existe un marco normativo que establece la intervención del equipo SAANEE en las escuelas que requieren de la participación del director, del docente inclusivo y de la familia del educando inclusivo. Sin embargo, la interacción más relevante para poner en práctica la educación inclusiva es la intervención del equipo SAANEE con el director para preparar las condiciones en la institución educativa

y el docente inclusivo que coparticipará en la adaptación curricular para cubrir las necesidades educativas del estudiante.

Los Planes de Orientación Individual están conformados por datos generales, resultados procedentes de lo evaluado psicopedagógicamente, aspectos relevantes detectados en las diferentes áreas de desarrollo (física, intelectual y socio-emocional), participación y compromiso de los padres, proyecciones educativas para su inclusión con perfil ara alcanzar a mediano y largo plazo, recomendaciones básicas para su escolarización (grado, nivel, modalidad, adaptaciones de acceso, estrategias metodológicas, recursos materiales, evaluación), apoyos complementarios requeridos como actividades extracurriculares, y responsable de la ejecución del POI seleccionado por el equipo SAANEE.

Todas estas estrategias contribuyen al avance del ejercicio de la educación inclusiva. Sin embargo, la interacción debe fortalecerse para mayor efectividad.

5.1.2 Conocimiento de directores y docentes para el logro de objetivos del servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)

Sobre este punto, la pregunta del problema planteado fue ¿Cómo el conocimiento que tienen los directores y docentes de los colegios de Camaná en Arequipa contribuye a alcanzar los logros esperados en referencia a los objetivos señalados por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)? En ese sentido, una de las principales dificultades en la inclusión educativa y que se puede observar claramente en la educación primaria es el cómo directores y docentes entienden la inclusión. Es decir, el conocimiento de directores y docentes se reduce al plano normativo. Es debido a esta precaria percepción de la inclusión en toda su concepción que se avanza de forma gradual pero lenta en atender las NEE. De este modo, se considera que el Equipo SAANEE debe hacerse cargo con mínima cooperación de los demás grupos que intervienen en este proceso. Es decir, la contribución desde el conocimiento de directores y docentes es mínimo, debido a que se concibe la inclusión como una

política normativa poco entendida y concientizada en toda la comunidad educativa.

Manejar información no significa conocimiento, por lo tanto, el conocimiento de directores y docentes para el logro de objetivos del servicio del Equipo SAANEE es fundamental, pero esto no se da en las instituciones educativas en estudio, lo que dificulta la integración de acciones para el logro de una educación inclusiva.

5.1.3 Percepción de directores y docentes del servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)

La percepción de directores y docentes sobre el SAANEE muestra dos tendencias claras: La primera es que se los necesita para ciertos procesos educativos y llega a dependerse de ellos, tal es el caso de los docentes en su mayoría; mientras la segunda tendencia es no darles importancia por lo que se tiene escasa interacción con el equipo SAANEE.

Los cambios en el aspecto educativo estuvieron limitados por la falta de medición, control y supervisión en las estrategias implementadas por el SAANEE. Muchas instituciones educativas no manejan indicadores adecuados, no se dialoga sobre ellos, no se critican las puestas en práctica, tan necesario para las mejoras en los procesos de ejecución de las estrategias del Equipo SAANEE.

Al practicar y poner a prueba los indicadores que se deben formular a partir de los objetivos que incluyan metas en el tiempo, el distrito de Camaná podrá poner en práctica actividades que cumpla con las exigencias que establece los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Salud y bienestar y Educación de Calidad.

En las instituciones educativas en las que los entrevistados señalaron existir pocos resultados, se observó una reducida interacción entre el equipo SAANEE-Director-Docente. El resultado de esta interacción repercute en la familia para apoyar al educando inclusivo.

Existen diferentes niveles de avance en las instituciones educativas en referencia

a los cambios esperados en la vida de los niños con NEE, por ello se encuentran logros en el proceso educativo realizado en una mayoría, así como una minoría señala escasos cambios debido a una inadecuada gestión de la escuela. El padre de familia no culpa al SAANEE sino a la dirección de la IE, mientras la dirección de la IE evade la responsabilidad. Se presenta cierta tendencia en un pequeño sector de instituciones educativas inclusivas.

5.2 RECOMENDACIONES

Las recomendaciones esperan contribuir al momento de organizar y desarrollar los planes en la ejecución de las estrategias del SAANEE:

5.2.1 Estrategias desarrolladas por el servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)

Respecto del cumplimiento de las normas nacionales, mejorar la identificación de los alcances logrados mediante mediciones específicas a fin de que sean discutidas y reconsideradas. Ello sugiere que exista un aprendizaje sobre las experiencias de todos los actores educativos alrededor del SAANEE y que por el momento no son registradas debido a ser considerados como parte del proceso y no como causa primordial de los efectos encontrados que se observan directamente en los educandos inclusivos.

Fortalecer la atención que se presta al Plan de Orientación Individual que se realiza por el equipo SAANEE cuando realiza la evaluación psicopedagógica en los estudiantes inclusivos, así como clarificar la información que se da al docente para colaborar en la adaptación curricular.

Para mejorar el servicio, es de importancia constatar y dejar evidencia de los cambios que los niños con NEE experimentan en las instituciones educativas. Para ello, es importante coordinación eficaz entre el equipo SAANEE y las instituciones educativas.

Asimismo, fortalecer la educación de los nuevos profesionales en educación, pues debe prepararse al estudiantado de la carrera profesional de educación en la atención de los NEE, pues sólo así estos futuros maestros llegarán con conocimientos previos que pondrán en práctica y fortalecerán en la experiencia directa de atención a los educandos inclusivos. Los docentes actualmente expresan no saber cómo afrontar los diversos casos de NEE y manifiestan frustración y dependencia del equipo SAANEE para resolver los problemas pedagógicos que se les presenta.

5.2.2 Conocimiento de directores y docentes para el logro de objetivos del servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)

Fortalecer el conocimiento de directores y docentes para el logro de los objetivos del servicio del Equipo SAANEE, por lo que se requiere una capacitación frecuente para asimilar las estrategias implementadas por el equipo SAANEE para garantizar el éxito de la inserción social y laboral del educando inclusivo.

Mejorar la planificación de recursos para dar respuesta a las necesidades de los alumnos con discapacidad. Los docentes refieren la necesaria adecuación en infraestructura, pues muchos llegan en sillas de ruedas y no hay rampas que permitan el acceso al aula. De esta forma, es necesario crear mecanismos que estimulen la interacción existente para realizar una adecuada gestión en el proceso en el que se realiza la educación inclusiva.

5.2.3 Percepción de directores y docentes del servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)

Fortalecer las oportunidades de acción frente a las barreras y dificultades que se generan en el programa de inclusión educativa en la educación primaria, y que se dan a partir de la percepción de los directores y docentes, evidenciando así que

se necesita implementar un plan de capacitación docente que considere las experiencias de docentes y del equipo SAANEE en la planificación curricular y durante la ejecución de las acciones al interior del aula, así como el liderazgo que debe mostrar el director para corresponder a las iniciativas del SAANEE.

Mejorar la participación de directores y docentes en el programa de educación inclusiva, dadas la baja participación, por lo que deben identificarse las causas que la originan y deben ser evaluadas para orientar los esfuerzos hacia la motivación y educación de los docentes y de la comunidad logrando así la aceptación de la educación inclusiva en el distrito de Camaná.





Instrumentos

GUÍA DE ENTREVISTA

Objetivo de la Guía: Identificar y analizar el grado de conocimiento que tienen los actores educativos sobre la Política Nacional de Educación Inclusiva.

I. DATOS GENERALES

Edad: _____ Sexo: M F
Estudios: _____
Ocupación/Cargo: _____
Tiempo de trabajo en la I.E.: _____
Tiempo de servicios al Sector Educación: _____

II. ESTRATEGIAS DESARROLLADAS POR EL SERVICIO DEL EQUIPO DE SERVICIO DE APOYO Y ASESORAMIENTO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (SAANEE)

- ¿La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos?
- ¿Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión?
- ¿El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico?
- ¿Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico?
- ¿Las políticas inclusivas educativas se consideran en la planificación de la IE?
- ¿Se toma en cuenta las características de la comunidad para la evaluación de NEE?
- ¿Se disponen de los recursos para la atención de las NEE?
- ¿El personal de la IE está involucrado con la atención de NEE?
- ¿Existe orientación escolar para atender las NEE?
- ¿Cuáles son los resultados a nivel de competencias básicas?

III. CONOCIMIENTO DE DIRECTORES Y DOCENTES PARA EL LOGRO DE OBJETIVOS DEL SERVICIO DEL EQUIPO DE SERVICIO DE APOYO Y ASESORAMIENTO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (SAANEE)

- ¿La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad?
- Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez, ¿se le ayuda a adaptarse?
- ¿Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado?
- ¿La IE tiene con claridad cuáles son las características de los estudiantes y de sus familias?
- ¿Cómo se realiza la práctica de inclusión educativa en NEE en la IE?
- ¿Cómo cree Ud. que se da la práctica instructiva en el aula?

IV. PERCEPCIÓN DE DIRECTORES Y DOCENTES DEL SERVICIO DEL EQUIPO DE SERVICIO DE APOYO Y ASESORAMIENTO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (SAANEE)

- ¿Cree Ud. que los nombramientos y las promociones del personal son justos?
- ¿De qué manera se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela?
- ¿La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado?
- ¿Se coordinan todas las formas de apoyo?
- ¿La evaluación de las NEE y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado?
- ¿Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina?
- ¿Se ha reducido el ausentismo escolar?
- ¿Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder?
- ¿Cómo considera que la práctica inclusiva en las instituciones públicas insertan las políticas inclusivas?
- ¿Cuáles son los resultados en salud?
- ¿Cómo se observa la responsabilidad y la autonomía personal de los alumnos?
- ¿Se tienen resultados en el ejercicio de la ciudadanía?
- ¿Qué logros podría mencionar en cuanto a bienestar social y personal?
- ¿Qué opina respecto a la satisfacción de los alumnos y los padres?

Columna Vertebral con Variables e Indicadores

Pregunta General	Objetivos	Preguntas Específicas	Variables	Indicadores
¿Cuál es la contribución del Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) en la mejora la calidad educativa en los colegios de la ciudad Camaná en Arequipa?	Analizar las estrategias de política de inclusión educativa en contraste con las interpretaciones de los directores de las Instituciones educativas.	¿En qué medida las estrategias desarrolladas por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) contribuyen a mejorar la calidad educativa en los colegios de la ciudad Camaná en Arequipa?	Estrategias	Grado de articulación entre las actividades de educación inclusiva Necesidades educativas especiales
	Identificar el conocimiento que tienen los directores de la calidad percibida al servicio que brinda el Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).	¿Cómo el conocimiento que tienen los directores y docentes de los colegios de Camaná en Arequipa contribuye al logro de los objetivos propuestos por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)?	Conocimiento	Nivel de conocimiento para el desarrollo de una escuela para todos Nivel de organización del apoyo para atender la diversidad
	Analizar la percepción por los directores en relación al servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)	¿Cuál es la percepción que tienen los directores y docentes del servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)?	Percepción de resultados	Opinión sobre los resultados de inputs educativos y recursos Opinión sobre los resultados de los procesos educativos Opinión sobre los resultados del sistema educativo en los estudiantes

Columna Vertebral con Fuentes e Instrumentos

Preguntas Específicas	Variables	Indicadores	Fuentes	Técnicas de Investigación
¿En qué medida las estrategias desarrolladas por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) contribuyen a mejorar la calidad educativa en los colegios de la ciudad Camaná en Arequipa?	Estrategias	Grado de articulación entre las actividades de educación inclusiva Necesidades educativas especiales	<ul style="list-style-type: none"> • Beneficiarios • Directores y docentes de instituciones educativas de Camaná • Revisión documental 	Entrevista
¿Cómo el conocimiento que tienen los directores y docentes de los colegios de Camaná en Arequipa contribuye al logro de los objetivos propuestos por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)?	Conocimiento	Nivel de conocimiento para el desarrollo de una escuela para todos Nivel de organización del apoyo para atender la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Beneficiarios • Directores y docentes de instituciones educativas de Camaná • Revisión documental 	Entrevista
¿Cuál es la percepción que tienen los directores y docentes del servicio del Equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)?	Percepción de resultados	Opinión sobre los resultados de inputs educativos y recursos Opinión sobre los resultados de los procesos educativos Opinión sobre los resultados del sistema educativo en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Beneficiarios • Directores y docentes de instituciones educativas de Camaná • Revisión documental 	Entrevista

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Bélgica: Programa de Aprendizaje.
- Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2015). *Inclusión social: Marco teórico conceptual para la generación de indicadores asociados a los objetivos de desarrollo sostenible*. México: Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Alarcón, S. R. (2015). *Relación entre la gestión del servicio de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales (SAANEE) y la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas especiales de la UGEL 05 – San Juan de Lurigancho /El Agustino (2011-2012)*. [Tesis de maestría]. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Blázquez, A. (2009). Propuesta de intervención a alumnos con Síndrome de Down. *Innovación y experiencias educativas*, 23, octubre.
- Bonilla E.; Hurtado J.; Jaramillo C. (2009). *La investigación. Aproximaciones a la construcción del conocimiento científico*. Colombia: Alfaomega.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. United Kingdom: CSIE.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1992). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: MEC.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1992). *Hacia una Europa de la solidaridad. Intensificación de la lucha contra la exclusión social y la promoción de la integración*. Bruselas: COM.

- De Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas – Campinas*, 2 (1), 1-12-
- Dirección de Educación Especial (2012). *Educación inclusiva y recursos para la enseñanza. Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad*. México D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Dutra, M. C. (2013). Educación especial e inclusión. Por una perspectiva universal. *Revista Retratos de la Escuela*, Brasilia, 7 (13), 277-289.
- Pérez, M. del S. (2004). Marginados y excluidos: un enfoque interdisciplinar. En Durán, F. R.; Santos, J. M. (2004). *SEMATA Ciencias Sociais e Humanidades* 16, 169-216.
- Erevelles, N. (2006). Deconstructing difference: doing disability studies in multicultural contexts. En Danforth, S. y Gabel, S. *Vital questions facing disability studies in education*, 347-362.
- Federación Sartu (2011). *Estrategias profesionales para la inclusión social*. Recuperado el 9 de junio de 2017 desde <http://www.ipbscordoba.es/uploads/Documentos/EstrategiasProfesionalesInclusionSocial.pdf>
- Fernández, M. y Vidal, P. (2014). *Percepción social de la discapacidad física*. Recuperado el 9 de junio de 2017 desde https://www.observatoridiscapacitat.com/sites/default/files/2014-05_odf_monografico1_cast.pdf
- Fuchs, D.; Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.
- García, F. (2008). Atención a la diversidad. *Innovación y experiencias educativas*, 9, agosto.
- Gómez, M. (1999). Retraso mental y necesidades educativas especiales. Recuperado el 2 de febrero de 2015 desde <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/6.pdf>

- Grajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina*. Santiago: Santiago 15.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill, 2003.
- Hollenweger, J.; Haskell, S. (2002). *Quality Indicators in Special Needs Education: an International Perspective*. Lucerne: Edition SZH/SPC.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI* (1), 287-297.
- Lipsky, D. K.; Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66, 762-796.
- Mancebo, M. E.; Goyoneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Recuperado el 2 de febrero de 2015 desde http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyoneche.pdf
- Ministerio de Educación (2017). Tendencias. Porcentaje de IE EBR con al menos un estudiante con NEE que reciben SAANEE, primaria. Recuperado el 12 de mayo de 2017 desde http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016;jsessionid=d08a7bb25b66cc9a7fdc5598d209?p_auth=O6nZfyXg&p_p_id=TendenciasActualPortlet2016_WAR_tendencias2016portlet_INSTANCE_t6xG&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=3&_TendenciasActualPortlet2016_WAR_tendencias2016portlet_INSTANCE_t6xG_idCuadro=57
- Ministerio de Educación (2016). *Políticas Educativas Inclusivas*. Recuperado de <http://www.spsd.org.pe/wp-content/uploads/2016/09/Pol%C3%ADticas-educativas-inclusivas-MINEDU.pdf>

- Ministerio de Educación (2013). Memoria Institucional 2012-2013. Recuperado el 3 de febrero de 2015 desde http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/minedu_memoria_institucional_2012-2013.pdf
- Ministerio de Educación (2006). Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE. Recuperado el 4 de mayo de 2017 desde <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanee.pdf>
- MINEDUC (2005). Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la diversidad. Recuperado el 31 de enero de 2015 desde <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2013). *Estrategia Nacional de Desarrollo e Inclusión Social*. Recuperado el 9 de junio de 2017 desde <http://www.midis.gob.pe/files/estrategianacionaldedesarrolloeinclusionalincluirparacrecer.pdf>
- Molina, J.; Nunes, R. y Vallejo, M. (2012). La percepción social hacia las personas con síndrome de Down: la escala EPSD-1. *Educación Pesqui*, 38 (04), 949-964. Recuperado el 9 de junio de 2017 desde <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/11.pdf>
- Moreno, H. y Velázquez, R. A. (2012). *La sociedad del conocimiento: inclusión o exclusión*. Educación, 36 (2), 1-24. <http://www.redalyc.org/pdf/440/44024857006.pdf>
- Sánchez, A. (2010). *Introducción: ¿qué es caracterizar?* Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Sistema de Naciones Unidas en Perú (2015). El reto de Perú hacia 2030. Los objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado el 12 de mayo de 2017 desde <http://peru2021.org/repositorioaps/0/0/par/agenda2030ods/nnuu-ods-agenda2030.pdf>

- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53: 113-123.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Recuperado el 9 de junio de 2017 desde Save The Children. http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3 (1).
- Stavenhagen, R. (1969). Marginalidad y participación e la reforma agraria mexicana. *Revista Latinoamericana de Sociología*, 69 (2), V-Julio (2), 249-275.
- Stavenhagen, R. (1981). *Sociología y Subdesarrollo*. México: Nuestro Tiempo.
- Subirats, J. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. *Estudios Sociales*, 16, Barcelona.
- UNESCO-BIE (2007). *Issues and challenges on inclusive education from an interregional perspective*. Ginebra: Mimeo, UNESCO-BIE.
- UNESCO-BIE (2008). *La educación inclusive: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Mimeo.
- Universidad Nacional de Colombia (2014). Plan Global de Desarrollo 2010-2012. Construcción de ciudadanía e inclusión social. *UN # 1 en investigación*, 6. Recuperado el 9 de junio de 2017 desde http://investigacion.unal.edu.co/fileadmin/recursos/siun/img/agendas_conocimiento/06-construccion-ciudadania-inclusion-social.pdf
- Valduga, D. (2009). Política nacional de educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva brasileña. *Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis-Argentina*, X (19/2009), 77-789.