

# PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

## Escuela de Posgrado



Gestión educativa: Mecanismo de acompañamiento descentralizado para garantizar los servicios de educación inclusiva dirigida a NNA con discapacidad en la modalidad de EBR

Trabajo de Investigación para obtener el grado académico de Maestro en Gobierno y Políticas Públicas que presenta:

*Hans Eric Lizarraga Morales*

Trabajo de Investigación para obtener el grado académico de Maestra en Gobierno y Políticas Públicas que presenta:

*Piera Angela Gutierrez Huanca*

*Thalia Amelita Gavino Ramirez*

Asesor:

*Rafael **Alberto** Miranda Ayala*

Lima, 2023

## Informe de Similitud


Yo, Rafael Alberto Miranda Ayala, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis / del Trabajo de Investigación titulado “Gestión educativa: Mecanismo de acompañamiento descentralizado para garantizar los servicios de educación inclusiva dirigida a NNA con discapacidad en la modalidad de EBR” de los(as) autores(as) Hans Eric Lizarraga Morales, Piera Angela Gutierrez Huanca y Thalia Amelita Gavino Ramirez, dejo constancia de lo siguiente:

-El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 27/11/2023.

-He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis y no se advierte indicios de plagio.

-Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima 07 de Diciembre del 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Miranda Ayala, Rafael Alberto</u>	
DNI: 43530089	Firma: 
ORCID: 0000-0001-8640-6439	

## **Dedicatoria**

A todos los NNA con discapacidad que a pesar de las barreras que encuentran en el sistema educativo continúan aprendiendo y mostrando una resiliencia admirable, que esta investigación con sus limitaciones contribuya a impulsar IIEE que valoren su diversidad y aporte para una sociedad más humana.



## **Agradecimientos**

*Queremos expresar nuestro más profundo reconocimiento a cada uno/a de las/los docentes, especialistas, directores/as, funcionarios/as, investigadoras y familias que se encuentran comprometidos desde diversos frentes con la promoción de una educación que valore la diversidad de todos los niños, niñas y adolescentes en el país, y quiénes son parte de los aportes de este trabajo al compartir solidariamente sus experiencias:*

*Lisbeth Apaza (Cusco), Sonia Mamani (Lima), Karla Marcha (Lima), Eliazar Molina (Lima), Jonathan Galván (Lima), Primitiva Araujo (Lima), Mirtha Saucedo (Lima) en su rol de docentes*

*Rebeca Díaz (Lima), Miriam Salinas (Lima), Milagros Morales (Lima), en su rol de dirección de una IIEE*

*Juvenal Reyes (UGEL, Apurímac), Pablo Masías (DRE, San Martín), Jesús Pérez (UGEL, Lima), Ana Núñez (PRONABEC, Minedu), Diana Mendoza (DIGEBR, Minedu), Julissa Porras (DIGEBR, Minedu), María Clelia (DEBE, Minedu), Marcia Rivas (DEBE, Minedu), Alicia Ruiz (DEBE, Minedu), Joyce Morales (CEN, Minedu), Susan Torres (TOE, Minedu), Daniel Villafuerte (DIGEGED, Minedu) en su rol de funcionarios/as*

*Carlos Herrera, en su rol de funcionario de la Defensoría del Pueblo*

*Fiorella Guerrero, en su rol de investigadora y activista por los derechos de los NNA con discapacidad*

*Liliana Peñaherrera, investigadora, activista y mamá de una persona con discapacidad*

*Nathaly Huapaya, en su rol de abogada y persona con discapacidad, y defensora de los derechos de esta población en el ámbito nacional e internacional*

*Así mismo, nos hacemos responsables del contenido total de la investigación sin perjuicio de las personas antes mencionadas, a quiénes sólo deseamos reiterarles nuestra más sincera gratitud.*

## Resumen

En este proyecto de innovación se ha buscado identificar que esfuerzos está haciendo el estado peruano para garantizar los servicios educativos dirigidos a los niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad en la modalidad de educación básica regular (EBR); posterior a este diagnóstico se ha identificado como un problema público que los servicios educativos dirigidos a esta población son deficientes. Frente a esta situación, se ha hecho como propuesta un mecanismo de acompañamiento descentralizado.

En el diseño de esta propuesta se han examinado diversas referencias bibliográficas, así como la implementación de grupos focales en distintos momentos y entrevistas a actores estratégicos de los diversos niveles de gestión educativa con el objetivo de validar la propuesta.

Las principales conclusiones de este proyecto son que se requiere la articulación del trabajo de los actores de diversos niveles de gobierno para lograr cambios significativos en los servicios educativos ofrecidos por las instituciones educativas (IIEE); la comprensión de que la propuesta de educación inclusiva implica la valoración de la diversidad todos los estudiantes y en consecuencia una propuesta pedagógica que brinde múltiples formas de aprender, implica también garantizar servicios educativos diversos para otras poblaciones históricamente excluidas; la importancia de involucrar a los distintos actores de la comunidad educativa en el reto de garantizar servicios educativos inclusivos y de calidad; y, el reconocimiento de que lograr la educación inclusiva en el sistema educativo es un reto que implica voluntad política y esfuerzos sostenidos en distintos niveles de gobierno.

**Palabras clave:** educación inclusiva, DUA, PER, política pública, gestión pública, comunidad educativa.

## Abstract

This project of innovation aims to identify efforts that Peruvian government is making to provide educational services to children and teenagers with disabilities within Basic Regular Education (EBR) system. After an evaluation we found a public issue, the educational services provided to this population were deficient. In this context, we propose a decentralized support mechanism.

Designing this proposal required the examinations of various bibliographical references, use of focus groups at different stages, and interviews with strategic stakeholders from different levels of educational management. All of this was done with the purpose of validating the proposal.

The main conclusions of this project are four. First, an articulated work of the various leaders of the government is required to achieve significant changes in the educational services that public schools offer. Second, it is important to improve the comprehension on inclusive education which implies valuing the diversity of all students and consequently pedagogical approaches that provide multiple ways of learning. Moreover, it implies guaranteeing diverse educational services for others historically excluded populations. Third, involving the different agents of the educational community is crucial to guarantee inclusive and quality educational services. Finally, achieving inclusive education in the educational system is a challenge that implies political will and sustained efforts at different levels of the government.

**Keywords:** inclusive education, UDL, PER, public policy, public management, educational community

## ÍNDICE

	Pág.
Carátula .....	i
Informe de similitud .....	ii
Dedicatoria .....	iii
Agradecimiento.....	iv
Resumen .....	v
Abstract .....	vi
Índice .....	vii
Índice de Tablas .....	x
Índice de Figuras .....	xii
Introducción.....	1
<b>CAPÍTULO I: DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA .....</b>	<b>3</b>
1.1 Redacción formal del problema .....	3
1.2 Marco conceptual del problema.....	3
1.2.1 La política de educación inclusiva ¿Excluyente, deficiente o ineficaz?.....	3
1.2.2 Modelo social .....	6
1.2.3 Diseño universal del aprendizaje (DUA).....	10
1.2.4 Los ajustes razonables.....	12
1.2.5 El índice de inclusión.....	13
1.2.6 Educación inclusiva.....	16
1.2.7 Niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad 3 a 17 años .....	20
1.2.8 Educación Básica Regular (EBR).....	22
1.2.9 Política Públicas relacionadas a la educación inclusión .....	25
1.2.10 Descentralización educativa.....	27
1.3 Arquitectura del problema .....	34
1.3.1 Dimensión 1: Magnitud.....	34
1.3.2 Dimensión 2: Servicio Educativo Inclusivo .....	51
1.3.3 Dimensión 3: Actores involucrados en el servicio.....	54

1.3.4	Dimensión 4: Fenómeno Cultural .....	62
1.4	Marco institucional y normativo relacionado con el problema .....	64
1.4.1	Marco normativo .....	64
1.4.2	Marco institucional .....	64
1.4.3	Políticas Públicas Generales.....	66
1.4.4	Políticas Públicas Específicas .....	67
	<b>CAPÍTULO II: CAUSAS DEL PROBLEMA.....</b>	<b>69</b>
2.1	Marco teórico sobre las causas del problema.....	69
2.1.1	La valoración del servicio magisterial .....	69
2.1.2	Percepción cultural sobre la discapacidad.....	71
2.1.3	Ausencia de la diversificación curricular .....	77
2.1.4	Descentralización educativa (política y presupuestal) .....	82
2.1.5	Soporte Psicopedagógico fuera del horario escolar .....	86
2.1.6	Escaso desarrollo de competencias docente en educación inclusiva .....	89
2.2	Análisis causal del problema .....	91
2.2.1	Matriz de consistencia del diseño de investigación sobre las causas del problema 91	
2.2.2	Tipos de métodos de análisis causa.....	92
2.2.3	Estructura causal que produce el problema .....	93
	<b>CAPÍTULO III: DISEÑO DEL PROTOTIPO .....</b>	<b>133</b>
3.1	Definición del desafío de innovación .....	133
3.1.1	Reformular la oportunidad inicial .....	133
3.1.2	Definir el desafío de innovación de este proyecto de innovación.....	136
3.2	Identificación y descripción de experiencias.....	136
3.3	Proceso de conceptualización y prototipado.....	148
3.3.1	Proceso de conceptualización.....	148
3.3.2	Agrupación y priorización de ideas.....	151
3.4	Proceso de prototipado .....	155
3.5	Concepto y prototipo final de innovación .....	170
3.5.1	Concepto final de innovación .....	170
3.5.2	Prototipo de alta intensidad .....	191
3.5.3	Propuesta Final de Innovación .....	220
	<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DESEABILIDAD, FACTIBILIDAD Y VIABILIDAD .....</b>	<b>230</b>
4.1	Análisis de deseabilidad .....	230



4.2 Análisis de factibilidad .....	233
4.3 Análisis de Viabilidad .....	234
CONCLUSIONES.....	242
RECOMENDACIONES .....	245
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	247
ANEXOS .....	255



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Productos del PP 0106 en el periodo 2016 y 2017</i> .....	25
Tabla 2: <i>Tipo de gestión de la IIEE del último nivel educativo aprobado por personas mayores de 3 años</i> .....	35
Tabla 3: <i>Último año o grado de estudios y nivel que aprobaron personas mayores de 3 años</i> ..	35
Tabla 4: <i>Nivel de Desempeño de Lectura en Gestión Estatal – ECE 2do primaria</i> .....	38
Tabla 5: <i>Nivel de Desempeño de Ciencia y Tecnología – ECE 2do primaria</i> .....	38
Tabla 6: <i>Nivel de Desempeño de Matemáticas – Evaluación Censal de Estudiantes 2do prim</i> .	39
Tabla 7: <i>Resultados de la dimensión 2</i> .....	44
Tabla 8: <i>Resultados de la dimensión 3</i> .....	44
Tabla 9: <i>Resultado de la dimensión 5</i> .....	45
Tabla 10: <i>Tasa de matrícula de NNA con discapacidad en el año escolar 2021</i> .....	46
Tabla 11: <i>Cobertura del SAANEE y la cantidad de NNA con discapacidad en la EBR</i> .....	47
Tabla 12: <i>Número de IIEE de la EBR (2021)</i> .....	48
Tabla 13: <i>Número de IIEE y número de SAANEE</i> .....	48
Tabla 14: <i>Número de NNA con discapacidad que reciben el soporte educativo del SAANEE</i> ...	49
Tabla 15: <i>Comparación del número de NNA matriculados en la EBR (2019-2021) y el número de NNA que acompaña el SAANEE (2019-2021)</i> .....	50
Tabla 16: <i>Marco normativo del problema</i> .....	64
Tabla 17: <i>Marco institucional</i> .....	64
Tabla 18: <i>Políticas públicas generales</i> .....	66
Tabla 19: <i>Políticas públicas específicas</i> .....	67
Tabla 20: <i>Matriz de consistencia sobre las causas del problema público</i> .....	91
Tabla 21: <i>Métodos de levantamiento de información</i> .....	92
Tabla 22: <i>Orientaciones para atender la diversidad</i> .....	115

Tabla 23: <i>Gasto por alumno a nivel nacional</i> .....	125
Tabla 24: <i>Presupuesto asignado al PP 0106</i> .....	126
Tabla 25: <i>Presupuesto asignado a los proyectos del PP 0106 diseñados para ejecutarse en IIEE de la EBR</i> .....	127
Tabla 26: <i>Valores asignados según cada dimensión</i> .....	134
Tabla 27: <i>Ponderación de causas según dimensión</i> .....	134
Tabla 28: <i>Proceso de conceptualización del prototipo</i> .....	148
Tabla 29: <i>Agrupación y priorización de ideas</i> .....	151
Tabla 30: <i>Agrupación según criterios</i> .....	152
Tabla 31: <i>Priorización según grupo de ideas</i> .....	152
Tabla 32: <i>Descripción del bosquejo del concepto</i> .....	154
Tabla 33: <i>Lista de especialistas participantes en el testeo del prototipo de baja intensidad</i> ....	158
Tabla 34: <i>Descripción del concepto</i> .....	162
Tabla 35: <i>Acciones según dimensión seleccionada</i> .....	165
Tabla 36: <i>Participantes de las entrevistas</i> .....	173
Tabla 37: <i>Marco general de la propuesta del prototipo de alta resolución</i> .....	196
Tabla 38: <i>Actividades y tareas asociadas al mecanismo de gestión educativa</i> .....	198
Tabla 39: <i>Matriz de análisis de deseabilidad del mecanismo de acompañamiento</i> .....	231
Tabla 40: <i>Total de presupuesto estimado del mecanismo en relación al presupuesto asignado al PP 160</i> .....	239
Tabla 41: <i>Total de presupuesto estimado del mecanismo en relación al presupuesto asignado al PP 090</i> .....	240

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelos educativos para trabajar con PCD.....	11
Figura 2: El proceso de implementación de índice en una IIEE.....	14
Figura 3: Sistema educativo peruano.....	22
Figura 4: Organización de la educación básica en el Perú.....	24
Figura 5: Distribución de NNA con discapacidad matriculados en la EBR.....	41
Figura 6: Diagrama de Ishikawa causa-efecto.....	94
Figura 7: Índice de inclusión (índex) – Dimensión A.....	96
Figura 8: Dimensión A - Indicadores.....	96
Figura 9: Subsistema del sistema educativo.....	106
Figura 10: Índice de inclusión (INDEX) – Dimensión C.....	116
Figura 11: Dimensión C - Indicadores.....	117
Figura 12: Organización del sistema educativo japonés.....	141
Figura 13: Organigrama de la escuela en Japón.....	143
Figura 14: Conceptualización de la nueva idea.....	154
Figura 15: Actores que intervienen en el servicio educativo.....	156
Figura 16: Dimensión 3: Desarrollar prácticas inclusivas.....	157
Figura 17: ¿La propuesta de prototipo aporta a la solución del problema?.....	159
Figura 18: ¿Qué otras propuestas y soluciones podrían brindar?.....	159
Figura 19: ¿Qué otros aspectos se deberían considerar en el proceso de implementación de la propuesta de prototipo?.....	160
Figura 20: ¿Quiénes son los actores que deberían involucrarse en el proceso de implementación de la propuesta de prototipo?.....	160
Figura 21: Dimensión 1: Crear cultura.....	168
Figura 22: Dimensión 2: Elaborar políticas públicas.....	169

Figura 23: <i>Dimensión 3: Desarrollar prácticas inclusivas</i> .....	169
Figura 24: <i>Diagrama de Gantt del prototipo de mediana resolución</i> .....	170
Figura 25: <i>Líneas de acción del Plan Marco</i> .....	193
Figura 26: <i>Propuesta general del prototipo</i> .....	219
Figura 27: <i>Propuesta de innovación final - Dimensión 2: Elaborar políticas inclusivas</i> .....	221
Figura 28: <i>Propuesta del mecanismo a nivel nacional</i> .....	224
Figura 29: <i>Propuesta del mecanismo a nivel regional</i> .....	225
Figura 30: <i>Propuesta a nivel local: DRE</i> .....	227
Figura 31: <i>Propuesta a nivel local: UGEL</i> .....	229



## INTRODUCCIÓN

En el 2003, a través de la Ley General de Educación - Ley N.º 28044, se expresa la relevancia de promover una comunidad y una escuela que acoja a todos los estudiantes, sustentada en el planeamiento de atención a la diversidad y el principio de equidad. Sin embargo, no es hasta el 2006, cuando se aprueba el documento de la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad (PCD), que permite el reconocimiento del pleno ejercicio de los derechos de esta población; lo que en el 2012 se hace realidad en el Perú mediante la Ley General de la Persona con Discapacidad - Ley N.º 29973. En esta Ley la educación inclusiva buscará consolidarse a través de las etapas, niveles y modalidades que ofrece el Ministerio de Educación (Minedu).

Este proyecto de innovación, en línea con las normas y convenios mencionados busca reafirmar el principio más relevante de la educación que es el de garantizar los servicios educativos para todas las personas. En este sentido, la educación inclusiva que se busca garantizar en los servicios educativos dirigidos para niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad leve o moderada en la modalidad de Educación Básica Regular (EBR) no solo implica eliminar las barreras en los procesos de aprendizaje e impulsar su participación, sino también garantizar que las instituciones educativa (IIEE) sean capaces de valorar la diversidad de todos sus estudiantes, independientemente de su condición de discapacidad, etnia, socioeconómica u otras.

Este proyecto, busca encontrar una propuesta de innovación al problema de la deficiente inclusión de NNA con discapacidad en las IIEE públicas de la EBR, cuyas posibles causas están asociadas a la percepción cultural negativa sobre la discapacidad, la ausencia de la diversificación curricular, el escaso desarrollo de competencias docentes en educación inclusiva; y la poca descentralización en las políticas públicas educativas.

Frente al problema identificado se ha procedido a desarrollar una propuesta de innovación que busca brindar solución a dicho problema, el cual consiste en implementar un mecanismo de acompañamiento de gestión educativa en los Proyectos Educativos Regionales (PER) y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) enmarcados en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y en los ajustes razonables. La implementación de este mecanismo tiene como finalidad garantizar que los NNA con discapacidad alcancen logros de aprendizajes satisfactorios a su trayectoria educativa en la EBR.

Finalmente, la propuesta señalada, ha tomado como referencia las tres dimensiones desarrolladas en el índice de inclusión (index en adelante); no obstante, es la dimensión 2 (elaborar políticas inclusivas) aquella que se utilizó de marco para desarrollar la propuesta de innovación del presente trabajo. Del mismo modo, se siguió un proceso de validación con especialistas, docentes, investigadores, activistas y funcionarios conocedores sobre educación inclusiva, cuya retroalimentación permitió contar con una propuesta de prototipo de alta resolución, el mismo que se desarrolla en el capítulo 3.

## 1 CAPÍTULO I: DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

### 1.1 Redacción formal del problema

En base a lo identificado en los pasos correspondientes a la etapa 1, se desprende que el problema es:

*Deficiente inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en las IIEE de gestión pública en la Educación Básica Regular*

### 1.2 Marco conceptual del problema

#### 1.2.1 La política de educación inclusiva ¿Excluyente, deficiente o ineficaz?

La palabra "exclusión" viene del latín exclusio, el cual significa "acción y efecto de apartar o sacar algo de un conjunto". El concepto de la palabra exclusión, se podría decir entonces que, hace alusión a una forma de separación o marginación de un grupo social respecto a otro (Matossian, 2020). Vista desde otra arista, esta palabra también puede indicar que un grupo de individuos, no tienen las mismas condiciones o se encuentran en situación desventajosa en el acceso a determinados servicios, como podría ser el caso del servicio educativo.

Específicamente, la exclusión educativa hace referencia a cuestiones de negar o dificultar el acceso a la educación de un grupo poblacional, y se manifiesta a través de la desigualdad de derechos y oportunidades para obtener una formación educativa integral. Al respecto, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva - ENEI (2019) menciona que la exclusión es un fenómeno multidimensional que implica una privación de derechos fundamentales, y que tiene raíces en el funcionamiento de la sociedad en la actualidad. Además, indica que la exclusión no solo se da en el acceso a la educación, sino que puede darse también en el desarrollo de la trayectoria educativa o en el logro de aprendizajes desiguales de un grupo de estudiantes; por lo que lograr tener acceso a la educación no siempre es una señal de inclusión.



Por otra parte, la deficiencia e ineficacia son dos términos de mucha relevancia, estrechamente ligados al ámbito de la gestión pública, que muchas veces solemos confundir pero que son sustancialmente distintos. Ambos conceptos, viéndolos de una manera positiva (eficiencia y eficacia), están relacionados con la obtención de resultados, sin embargo, la eficacia está enfocada en el logro de los objetivos, mientras que la eficiencia considera los recursos y los medios utilizados para el logro de los objetivos. Del mismo modo, según Cohen y Franco (1993) la eficacia por lo regular mide cómo se alcanzan los objetivos y metas en un periodo de tiempo; mientras que la eficiencia no solo busca lograr el objetivo, sino también ver la relación entre los recursos y los productos obtenidos con el mismo. Si aplicamos estas definiciones a las políticas públicas, la eficacia de una política podría entenderse como la capacidad para alcanzar un objetivo buscado, mientras que la eficiencia generalmente se asocia con la mejor utilización de los recursos.

La idea central del concepto de eficiencia en la gestión pública, en la que se cuenta con recursos limitados, es hacer un uso adecuado de estos recursos; es decir, utilizar los medios de la mejor manera y con el menor desperdicio posible, con el propósito de lograr un objetivo. Sin embargo, según Nuria Rueda (2011) en el ámbito de actuación de la gestión pública es muy frecuente que se busque primero la eficacia antes que la eficiencia; es decir, se antepone el cumplimiento de los objetivos previstos antes que la asignación racional de los recursos y en la cantidad adecuada requerida para solucionar el problema.

De la revisión de las experiencias internacionales y nacionales sobre la política de educación inclusiva orientado a los NNA con discapacidad, se advierte que el problema abordado es complejo, ya que no se trata únicamente de un tema de asignación de recursos (garantizar el acceso a la educación regular), sino que se requiere una estrategia integral que acompañe la inclusión del estudiante y garantice el desarrollo de su trayectoria educativa. Los limitados recursos para resolver un problema se evidencian claramente en la política de educación inclusiva

en el Perú, la cual supone un modelo de educación que debería atender las distintas necesidades de todos sus estudiantes con características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diversos, pero que en la práctica no se da de manera proporcional en toda la EBR, por ejemplo. Esto se evidencia por ejemplo en el programa presupuestal (PP) 090, Logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica regular, el cual, pese a tener un presupuesto significativo y estar dirigido a la educación básica regular, no considera como población objetivo a los NNA con discapacidad matriculados en la EBR.

En consecuencia, presentamos dos posibles escenarios para definir el problema público abordado; el primero es si consideramos que la educación inclusiva se debe limitar únicamente al acceso a los servicios educativos (matrícula) por parte de esta población, se puede inferir que la magnitud del problema público se encuentra en el campo de lo deficiente, ya que a pesar de que existen medidas diferenciadas tales como: la reserva de vacantes durante los procesos de matrícula, un PP que tiene como resultado final garantizar la oferta de estos servicios educativos y la existencia de un servicio de soporte educativo diferenciado para acompañar el proceso de inclusión educativa (SAANEE); este no logra atender a todos los NNA con discapacidad matriculados en la EBR y por consecuencia no garantiza que alcancen logros de aprendizaje satisfactorios. El segundo escenario consiste en que los servicios de educación inclusiva deben involucrar que el sistema educativo se caracteriza por valorar la diversidad de sus estudiantes, impulsar la permanencia de esta población en las IIEE y ser capaces de obtener logros de aprendizajes significativos; entonces, el servicio educativo actual sería excluyente, porque no ha logrado garantizar servicios educativos pertinentes y suficientes para esta población dentro y fuera de las IIEE. Frente a estos dos escenarios, y, por prerrogativa de la metodología de esta propuesta de innovación se hace necesario elegir el primer escenario: identificando el problema público en el campo de lo deficiente, en este contexto se diseñará una posible respuesta desde este proceso de investigación.

### **1.2.2 Modelo social**

La Convención de las personas con discapacidad (PCD)<sup>1</sup>, vinculante para el estado peruano, estuvo caracterizada por dos hitos históricos:

- La participación protagónica de las PCD, por primera vez, bajo el lema “nada sobre nosotros, sin nosotros”.
- El cambio de paradigma respecto al reconocimiento de los derechos de esta población, como está estipulado: “reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, p.8).

Esta nueva forma de reconocer la ciudadanía de las PCD es lo que se enmarca en el paradigma del modelo social, donde se reafirma que las limitaciones que impiden su plena inclusión no son su condición de discapacidad (contexto que en el pasado ha limitado sus expectativas y oportunidades) sino los contextos sociales en los que se desarrollan a lo que se han denominado barreras; en ese sentido, seremos sociedades realmente inclusivas cuando modifiquemos y/o transformemos los diversos contextos (educativos, de infraestructura, etc.) y nuestra valoración (expectativas, creencias) inherente a su dignidad humana es decir, las PCD no tienen que cambiar, ni adaptarse a nuestra normalidad para que sean totalmente incluidos en la sociedad.

Es importante en esta parte, describir brevemente los modelos que antecedieron al modelo social basados principalmente en la filosofía del mundo occidental, las mismas que orientaron las políticas dirigidas a esta población:

---

<sup>1</sup> Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2006, y ratificada en el Perú por la Resolución Legislativa N.º 29127 el 30 de octubre de 2007, y por el presidente mediante Decreto Supremo N.º 073-2007-RE el 30 de diciembre de 2007; entrando en vigencia el 3 de mayo del 2008.

- a. Modelo de prescindencia, bajo este paradigma se considera que las PCD no tienen ninguna contribución en la sociedad y que el origen de esta condición tiene causas políticas y religiosas. De acuerdo a Agustina Palacios (2015) en su artículo *Una introducción al modelo social de discapacidad y su reflejo en la Convención Internacional sobre los derechos de las PCD*, este modelo se puede dividir en dos: el submodelo eugenésico, donde en las sociedades griegas y romanas normalizaron las prácticas de infanticidios, aunque cabe resaltar que otras sociedades tuvieron una cosmovisión distinta, tal es el caso del cristianismo del siglo I que se caracterizó por adoptar a estos bebés recogidos de lugares inhóspitos donde los dejaban abandonados, o que en algunos pueblos indígenas consideran la llegada de estas personas como mensajeros divinos; y, el submodelo de marginación, que se desarrolló durante la edad media y estuvo asociado a considerar a las PCD objetos de caridad y exclusión (subsistían de la mendicidad), donde el médico y el juez emitían diagnósticos bajo una lógica teológica.
- b. Modelo médico, la PCD pasa a ser incluida en la sociedad siempre y cuando logre rehabilitarse (al molde de la “normalidad”), este es un cambio producto de los avances científicos (estudios genéticos, descubrimientos médicos, etc.) y del aumento del número de esta población consecuencia de las dos guerras mundiales vividas durante la primera mitad del siglo XX.

En ese sentido, se considera a la condición de discapacidad como una enfermedad y se concentran todos los esfuerzos en el acceso a tratamientos médicos individuales que logren que la persona se asemeje a un patrón de normalidad establecido; y, por ende, se divide a la sociedad en dos grupos de personas: normales y anormales. Es decir, se busca principalmente desaparecer las diferencias de las PCD como condición indispensable para poder incluirse en distintos espacios sociales; en el ámbito educativo peruano corresponde a la formación de la modalidad de educación especial en los 80s, donde la mayoría de NNA con discapacidad asisten a escuelas segregadas y reciben una

educación diferenciada (y rehabilitadora, en muchos casos) en los Programas de Intervención Temprana (PRITE) y los Centros de Educación Básica Especial (CEBE); mientras que, un número reducido de estudiantes con discapacidad que logran adaptarse al patrón de un “alumno normal o promedio” y cumple los estándares de los procesos de aprendizajes tradicionales, acceden a los servicios educativos de la modalidad de EBR.

El modelo social nace de la búsqueda del reconocimiento de los derechos humanos de las PCD, en ese sentido vale aclarar que la *Convención* no busca crear nuevos derechos, sino que se convierte en un paradigma filosófico y un marco legal que garantiza el disfrute de su ciudadanía plena; por lo tanto, considerando que la discapacidad es originada por causas sociales, las respuestas para deben ir dirigidas hacia las condiciones externas de la sociedad, y no centrarse individualmente en la persona. De este modo, mientras que los modelos anteriores concentran todos sus esfuerzos en la rehabilitación o normalización de las PCD, este modelo aboga en palabras de Palacios:

Parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las PCD (...) mientras que el modelo bajo análisis aboga por la rehabilitación o normalización de una sociedad pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades universales [de todas las personas] (2012, pp.14-15).

Respecto a lo que dice la *Convención* de los servicios educativos, el artículo 24 manifiesta:

Los Estados Parte aseguren un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a. Desarrollar plenamente el potencial humano (...)
- b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las PCD, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c. Hacer que las PCD participen de manera efectiva en una sociedad libre. (2006, pp.19)

En conclusión, el propósito principal de la educación es que los NNA con discapacidad puedan desarrollar todo su potencial<sup>2</sup> a lo largo de su vida y logren participar en todos los contextos sociales; se descarta, la necesidad de que cumplan un patrón debido a que la sociedad será capaz de valorar y abrazar la diversidad.

En el Perú, el principal mecanismo normativo que implementa las demandas de la Convención es la Ley N.º 29973 *Ley de la persona con discapacidad*, en esta parte se citará el artículo 35 donde se establece el derecho a la educación bajo el principio del reconocimiento y desarrollo pleno de esta población: “La persona con discapacidad tiene derecho a recibir una educación de calidad, con enfoque inclusivo, que responda a sus necesidades y potencialidades, en el marco de una efectiva igualdad de oportunidades.” (2012, p.63)

Asimismo, los servicios educativos se implementan bajo la Ley N.º 28044, ley que reafirma que el sistema educativo debe ser inclusivo y responder a la diversidad de todos sus estudiantes, además, se menciona la educación inclusiva como un principio, lo que se encuentra acorde al modelo social. Sin embargo, en la práctica se mantiene a la modalidad de Educación Básica Especial (EBE) liderada por la Dirección de Educación Básica Especial (DEBE), la que actúa como el principal gestor y responsable de los servicios educativos dirigidos a todos los NNA con discapacidad, que lamentablemente en los últimos años ha priorizado sus mayores esfuerzos en cuanto a presupuesto y recursos humanos en los CEBE donde asisten únicamente los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad (quiénes representan la menor proporción de toda la población); mientras que, los NNA con discapacidad leve y moderada que asisten a las IIEE en la EBR, cuentan con fondos insuficientes y en la alta dirección se percibe

---

<sup>2</sup> Además, es el tercer principio de la Convención de los derechos del niño (1989).

poca articulación entre las dos direcciones responsables de garantizar este servicio: la Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR) y la DEBE.

Finalmente, *la Convención* define en sus primeros artículos como estrategias para garantizar el pleno goce de los derechos de esta población en la implementación de políticas educativas a: el diseño universal (en el ámbito educativo se define como diseño universal del aprendizaje) y los ajustes razonables, conceptos en los que se considera importante reflexionar a continuación.

### **1.2.3 Diseño universal del aprendizaje (DUA)**

El paradigma pedagógico para implementar el modelo social en los servicios educativos es el DUA, este enfoque didáctico inició en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés) en 1984; esta propuesta de un Diseño Universal (DU) se origina inicialmente en el ámbito de la arquitectura, que no es más que construir espacios que sean accesibles para todas las personas desde sus diseños a priori, ya que sus adaptaciones y adecuaciones posteriores eran costosas y poco estéticas.

De acuerdo con la *Convención*, se entiende al DUA como

el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de PCD, cuando se necesiten. (2006, pp.5).

Del mismo modo, el DUA sostiene el 4to principio de la Convención respecto a la adaptabilidad que deben tener los servicios educativos ofrecidos a esta población.

David Rose (neuropsicólogo) y Anna Meyer (psicóloga, docente y diseñadora gráfica), los fundadores de esta propuesta aprovechan el desarrollo tecnológico y los avances de la neurociencia, como se comenta a continuación:

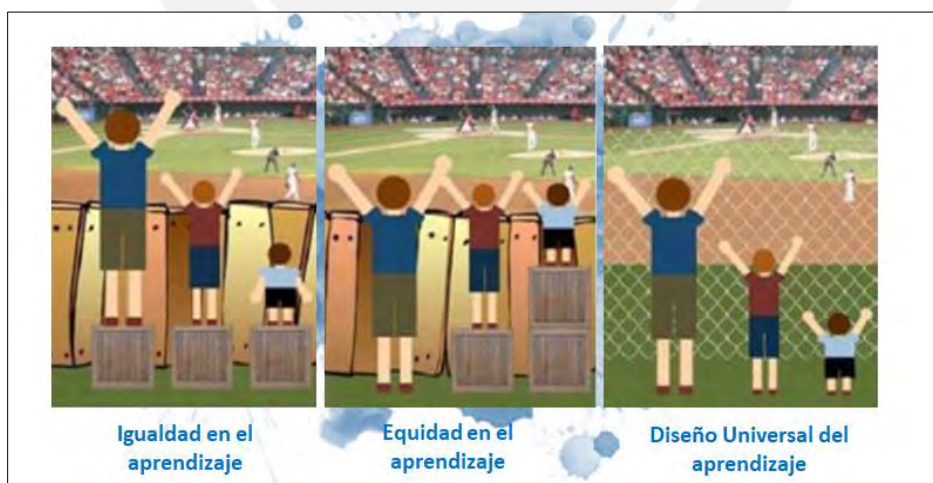
Además, comprobaron que el alumnado con dificultades de aprendizaje o con alguna discapacidad obtenía mejores resultados utilizando estos medios tecnológicos que los materiales tradicionales

impresos. Esto llevó a los investigadores a plantearse que quizá las dificultades para acceder al aprendizaje se debían, no tanto a las capacidades o habilidades del alumnado, sino a la propia naturaleza de los materiales didácticos, de los medios y métodos usados en la actividad docente, los cuales, debido a su rigidez, no podían satisfacer la diversidad del alumnado. (Alba, Sánchez y Zubilaga, 2014, pp.9)

En el ámbito educativo, se cuestiona la metodología y canales únicos de aprendizaje: un sólo currículo, una sola forma de aprender a leer mediante los textos escritos, metas única, entre otras; ellos reconocen que no existen dos cerebros iguales por lo que todas las personas tenemos diversas formas de aprender, en ese sentido se proponen la creación de currículos flexibles y diversos que permitan que todos los estudiantes se desarrollen de acuerdo a sus posibilidades e intereses, si bien es cierto que esta propuesta inicia dirigido a los NNA con discapacidad a través de los años se ha convertido en una apuesta por promover una escuela para todos. Imaginemos que la rampa es el canal por donde generamos el aprendizaje (Figura 1):

### Figura 1

*Modelos educativos para trabajar con PCD*



Fuente: Adaptado de Programa FADI, (2021)



En las primeras experiencias de inclusión, procuramos generar un contexto de igualdad donde todas las personas reciben el mismo recurso educativo: las cajas. En un segundo momento, bajo el concepto de que los NNA con discapacidad son personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o condiciones permanentes de discapacidad, se procuró garantizar medidas de discriminación positiva: entregarle las cajas que necesita. Mientras que, desde el DUA se busca crear un canal de aprendizaje que pueda ser de uso universal: la rampa de malla, que en lo mínimo posible necesite adaptaciones posteriores; sin embargo, se reconoce que en algunas ocasiones se necesitarán ajustes razonables para lograr un proceso de aprendizaje pertinente. En conclusión, en la implementación del DUA se reconoce que es necesario que las barreras que puedan limitar la inclusión educativa de todos los NNA, particularmente de los que tengan una condición de discapacidad, sean eliminados (o al menos reducidos) para lo que se propone este enfoque didáctico.

#### **1.2.4 Los ajustes razonables**

La *Convención* se definen a los ajustes razonable como:

Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las PCD el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (2006, pp.5)

Es decir, en algunas ocasiones serán necesarias tomar acciones que ayuden a garantizar que el servicio educativo sea equitativo. Por ejemplo, a partir del año 2016 la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) ha incluido a los NNA con discapacidad de la EBR en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE): principal mecanismo de medición de los logros de aprendizaje de los estudiantes en el sistema educativo, y en su implementación tomo en cuenta este concepto de la siguiente manera:

Existen medidas dispuestas para garantizar la participación de los estudiantes con discapacidad en las evaluaciones en igualdad de condiciones. Estas se presentan como adaptaciones en los instrumentos de evaluación (pruebas), en el uso de materiales adicionales necesarios (recursos), o en la orientación durante la evaluación (apoyos). Reciben el nombre de Ajustes Razonables. Así los estudiantes con discapacidad intelectual necesitarán pruebas adaptadas a versión de fácil lectura... (UMC, 2019)

En conclusión, se podría afirmar que los ajustes razonables son medidas que responden a la necesidad particular de una PCD frente a situaciones donde a pesar de existir una diversificación desde el DUA u otras propuestas que promuevan su inclusión educativa, estas son insuficientes para lograr el pleno goce de sus derechos.

### **1.2.5 El índice de inclusión**

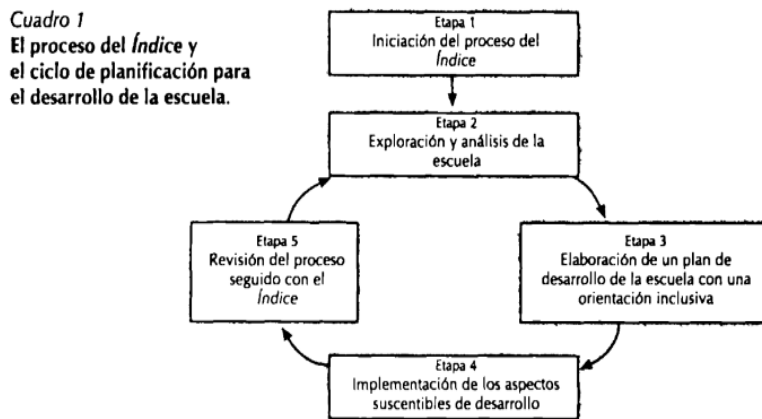
En la búsqueda por comprender mejor el desafío de la educación inclusiva se considera importante revisar la propuesta hecha por los profesores Tony Booth y Mel Ainscow (2000) en el Reino Unido, al que denominaron el índice de inclusión (en adelante, el índice) el cual rápidamente fue adoptado por los principales sistemas educativos del mundo por los resultados que produjo, siendo la UNESCO la institución encargada de socializar esta propuesta en la región.

El índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, los miembros del consejo escolar, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad. Este material tiene por objetivo mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas (...) Éste anima al equipo docente a compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos acerca de aquello que limita o dificulta el aprendizaje y la participación en su escuela. También ayuda a realizar un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en todos los ámbitos de la escuela. (Ainscow y Booth, 2000, pp.15).

Los autores también mencionan que el índice debe ser considerado como un plan de trabajo o *plan de desarrollo de la escuela* (como se denomina en el índice) que comprometa a las IIEE a recrearse permanentemente para responder a las demandas y necesidades de todos sus estudiantes con y sin discapacidad; asimismo, mencionan que este proceso es cíclico y se debe renovar cada cierto tiempo, bajo la premisa de que siempre existirán demandas y necesidades nuevas a las que se deben responder oportunamente:

## Figura 2

*El proceso de implementación de índice en una IIEE*



Fuente: Booth et al. (2000)

Respecto a la estructura del índice se establece que estará compuesto por tres dimensiones: a) crear culturas inclusivas, b) elaborar políticas inclusivas, y, c) desarrollar prácticas inclusivas, las mismas que se interrelacionan y retroalimentan constantemente durante la implementación de las diversas acciones.

Además, es importante que se comprendan dos términos medulares en el diseño e implementación del índice:

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual

que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes... (2000, pp.10)

Es decir, la inclusión educativa es un proceso que implica garantizar los servicios educativo de estudiantes de diversas características (no únicamente con discapacidad) que al encontrarse con barreras en su proceso de aprendizaje no han podido obtener logros de aprendizajes significativos.

El otro termino importante es la definición de barreras para el aprendizaje y la participación:

El término "barreras para el aprendizaje y la participación" [que] se adopta en [el] índice [en] el lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (2000, pp.9)

O sea, estas barreras se manifestarán cuando un estudiante encuentre limitaciones y brechas para participar durante el proceso de aprendizaje, esta definición coincide con lo propuesto por el DUA y los ajustes razonables, estrategias educativas del modelo social.

Finalmente, se puede mencionar que de acuerdo a los autores las tres dimensiones propuestas no se implementan en el orden presentado necesariamente sino de acuerdo a las necesidades de los NNA y a las realidades de las IIEE; asimismo, más adelante se desarrollará con mayor especificidad cada una de estas.

### **1.2.6 Educación inclusiva**

El interés por garantizar el acceso a la educación primaria para todos los NNA tiene su origen desde la *Convención de los Derechos del Niño* (1989), donde se reconoció la educación como un tema universal para la agenda pública en la mayoría de los países. En ese camino, ocurrieron dos eventos importantes que legitimó la agenda educativa. Por un lado, la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, desarrollada en Tailandia en 1990, donde se reunieron los principales líderes de gobierno (155 países), las principales organizaciones intergubernamentales y organizaciones no gubernamentales, cuyo objetivo fue la de establecer una visión común sobre la educación. Esta Conferencia dejó como primer acuerdo mundial el acceso a la educación para todas las personas, incluidos los NNA y la alfabetización de las/los adultos.

El otro evento, fue la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*, desarrollado en España en 1994, donde se reconoció que, a pesar de los grandes esfuerzos por garantizar la educación para todas las personas, existían grandes barreras que impedían el acceso de un significativo sector de la población. Adicionalmente se aprobó la Declaración de Salamanca, la cual reconoce que los servicios educativos deben estar inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de conseguir "escuelas para todos", donde se atienda a todos, se aplaudan las diferencias, se busque mejorar el aprendizaje y principalmente, se responda a las necesidades de todo el alumnado.

Esta Declaración, además, reconoció la importancia de establecer el principio de una educación integradora, donde los NNA con discapacidad puedan participar en las escuelas regulares. Siendo capaces, estas escuelas, de acoger la diversidad de sus estudiantes y promover a largo plazo su inclusión en diversos ámbitos de la sociedad.

Como se ha mencionado anteriormente, en el 2006, se aprobó la *Convención sobre los Derechos de las PCD*, cuyo enfoque principal en el campo educativo es la de promover la plena realización del potencial, las capacidades y la dignidad de las PCD en un sistema educativo inclusivo, gratuito

y de calidad, que busque eliminar las barreras de aprendizajes en distintos aspectos: curriculares, contextuales, entre otras.

El Perú, ha adoptado una serie de normas que han favorecido a las PCD en temas de educación. Entre las normas principales se encuentran la Ley N.º 27063 y la Ley N.º. 28044 LGE, entre otras. Toda esta normativa ha traído como consecuencia que exista un modelo y una discusión sobre la educación inclusiva dirigido a las PCD. Por ello, se ha realizado una revisión de conceptos que permitan definir la educación inclusiva, tomando como referencia lo anteriormente mencionado.

De acuerdo con el Anexo N.º 2 del PP 0106, Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva, señala que para la UNESCO lo referido a la educación inclusiva responde a las diferentes necesidades que surgen en todos los estudiantes; en este sentido su finalidad es incrementar la participación de los estudiantes no solo en el aprendizaje, sino también en la cultura. Del mismo modo, busca reducir y eliminar la exclusión en las escuelas. Es decir, la educación inclusiva busca garantizar no solo el acceso, la permanencia, o la participación de los estudiantes, sino también que aquellos puedan aprender, dando un mayor énfasis en aquellos estudiantes que están siendo excluidos, marginados o en posible riesgo.

En este sentido, se debe señalar que el enfoque inclusivo, asume el Modelo Social, el cual considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino que son básicamente sociales. Por lo tanto, es importante partir de la idea de que las PCD también pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de las personas que no cuentan con algún tipo de discapacidad, respetando y valorando la diferencia.

Asimismo, de acuerdo con Tovar (2015), el modelo de educación inclusiva implica más de una característica para garantizar una educación de calidad, por ejemplo, la (i) universalidad (no discrimina la discapacidad, ni la cultura, ni el género, por el contrario implica a todos los alumnos de una comunidad educativa, sin ningún tipo de excepción); (ii) valoración de la diversidad

(entiende que cada niño cuenta con sus propias características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje); (iii) clima escolar amigable (compartir y disfrutar de un ambiente cálido y acogedor, situaciones de aprendizaje); entre otros.

La educación inclusiva implica poder garantizar los servicios educativos a todos los NNA por encima de sus necesidades individuales. Es por ello necesario reestructurar los servicios educativos bajo una nueva lógica cultural, en la que no se busque únicamente el cambio social y cultural dentro de la escuela, sino más bien de toda la comunidad educativa en general (Slee, 2012).

Por otro lado, de acuerdo con la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE) en el informe *La Educación Básica Especial y Educación Inclusiva Balance y Perspectivas* (2012), la educación inclusiva significa reducir barreras al aprendizaje y la participación, así c

omo desarrollar IIEE en la EBR capaces de satisfacer las necesidades de todos los NNA. Por ello, la educación inclusiva apunta a:

- Habilitar las escuelas para que sean capaces de acoger y responder a las necesidades de todos sus estudiantes
- Promover una vida en comunidad y de participación
- Motive la participación de todos sus miembros en la vida institucional
- Favorecer el apoyo individual para desarrollar al máximo las potencialidades de los estudiantes.

Es decir, esta nueva mirada de la educación busca reconocer y valorar la diversidad, la cual puede expresarse de diferentes formas, modos, capacidades y necesidades en la cual los estudiantes enfrentan su aprendizaje; sin embargo, el propio informe describe los enormes desafíos de cobertura y pertinencia de los servicios educativos ofrecidos a los NNA con discapacidad.

En el 2021, el Decreto Supremo N°007-2021 modificó el reglamento de la LGE, la esencia de la norma ha sido determinar una serie de estrategias y modificaciones de las funciones de diversos actores educativos con el objetivo de garantizar la educación inclusiva en todos los niveles, modalidad y etapas de la educación peruana.

El aporte innovador es la redefinición de educación inclusiva, la misma que va acorde con lo propuesto por el Modelo Social:

La educación inclusiva es un derecho de toda persona, en la que las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores acceden a una educación con calidad y equidad y, en cuyo proceso de formación integral, se reconoce y valora su diversidad. Los servicios educativos son flexibles y garantizan condiciones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, con miras a incluir a todas y todos, reconociendo que las situaciones de discriminación, exclusión y violencia están en el sistema y no en las características de las personas. (2021, pp.10)

Además, se encuentran los siguientes aportes:

- La clasificación de las barreras de aprendizaje en cuatro tipos: actitudinal, de accesibilidad (infraestructura inadecuada, por ejemplo), curriculares y didácticas, y organizacionales (normas, políticas y/o protocolos que excluyen a la población), las mismas que son un componente del sistema educativo y actúan limitando los logros de aprendizaje de los NNA con discapacidad.
- Los SAANEE se transformarán en los Servicio de Apoyo Educativo externo (SAE externo), los que se implementarán en cada DRE y/o UGEL, y se articularan al trabajo de este equipo de gestión en las diversas modalidades y niveles; lo que promueve un servicio diferenciado multidisciplinario y articulado entre diversos actores, lo que se contrapone al servicio segregado y limitado que brindan actualmente los SAANEE.
- En cada IIEE se conformarán los Servicio de Apoyo Educativo Interno (SAE interno) desde coordinación de la dirección, lo que permite involucrar como protagonista de este servicio



de soporte educativo al director/a, a los/las docentes, las familias, el/la psicólogo/a (si existiese), entre otros; este equipo actúa como un promotor de la educación inclusiva en cada IIEE, lo que consideramos generará sinergias significativas.

- Así mismo, se establece la responsabilidad del personal docente en la inclusión de cada NNA con discapacidad en las IIEE y no únicamente del docente del SAANEE, por ejemplo, en la elaboración de Plan Educativo Personalizado (PEP, antes Plan de Orientación Individual - POI) tiene como principal objetivo detectar las principales barreras de aprendizaje y proponer sus respectivas soluciones, desde una mirada educativa y no médica, por lo que el diagnóstico médico se considera un instrumento secundario.

Se considera que con esta normativa se establece un marco legal progresista para garantizar el servicio educativo de esta población, así mismo, al ir de la mano con la propuesta de innovación que se quiere proponer, varios de sus componentes serán tomados en cuenta.

### **1.2.7 Niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad 3 a 17 años**

Se debe destacar que, en el presente trabajo de investigación, se ha empleado, desde el principio, la denominación de NNA con discapacidad y no el de Necesidades Educativas Especiales debido a que, el primero se enmarca en el marco de reconocimiento de la condición humana de las PCD, donde esta condición pasa a ocupar un segundo plano. Por otro lado, el segundo responde al paradigma axiológico de la educación especial basado en el modelo médico, donde los NNA con discapacidad necesitan aproximarse a una normalidad para ser totalmente incluidos.

En este proyecto, se va a estudiar el servicio educativo de educación inclusiva dirigido a NNA con discapacidad en la EBR, en los niveles de inicial, primaria y secundaria; por ese motivo delimitamos el rango de edad entre los 3 y 17 años; si bien es cierto que la edad cronológica regular para culminar la secundaria son los 16 años, consideramos que esta población necesita un mayor margen para lograrlo, además, en los CEBE los NNA pueden asistir hasta este rango de edad, luego se les ofrece otros servicios educativos orientados a la inserción laboral.

Respecto a la clasificación de las diversas discapacidades de los estudiantes, la DEBE en el informe sobre el taller de capacitación *Implementación del SIAGIE-EBE 2016* establecen que la discapacidad se produce de la interacción entre la condición de salud y los factores contextuales, en ese sentido proponen que el diagnóstico considere la etiología y el funcionamiento de la discapacidad porque ambos aspectos se complementan, con esto se procura que no se limite esta clasificación al modelo médico sino más bien sea de utilidad para consolidar la inclusión educativa de esta población.

Además, se hace una diferenciación entre deficiencias: las mismas que son problemas en las funciones o estructuras corporales, y discapacidad: incluye a las deficiencias, las limitaciones en las actividades y restricciones en la participación, se consideran las limitaciones que pueden afectar su participación plena y la temporalidad de la misma; también, se procura que en la clasificación en el sistema de matrículas no sea estigmatizante y no se concentre únicamente en la condición de salud, en ese sentido utilizan la clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías (CIDDM) que la nombra como limitación (discapacidad): de la conducta, de la comunicación, del cuidado personal, de la locomoción, de la disposición corporal, de la destreza y de situación. Finalmente, debido a que el acceso al diagnóstico de salud tiene una cobertura mínima, se establece que para la matrícula no únicamente se establecerá como requisito el certificado de discapacidad, sino también puede ser un informe psicopedagógico, una evaluación psicopedagógica o un Plan Educativo Personalizado (PEP).

Cabe mencionar que la clasificación propuesta considera un cuadro de indicadores (del 0 al 6) que permite que la docente pueda hacer un pertinente análisis de las características educativas de sus estudiantes con discapacidad, lo que va de la mano con la el paradigma axiológico que se ha denominado “las diferencias funcionales”, donde se propone que cada estudiante de acuerdo a sus características individuales y al contexto educativo cumple un rol/función diferente, y que,

todos juntos se complementan y aprenden nuevas formas de aprender en esa interacción (es decir, cada uno tiene algo que aprender y enseñar).

Se culmina esta sección, mencionando que el estado ha establecido un servicio educativo no escolarizado denominado PRITE dirigido a niños y niñas con una condición de alto riesgo o un riesgo establecido de tener discapacidad, menores de 3 años.

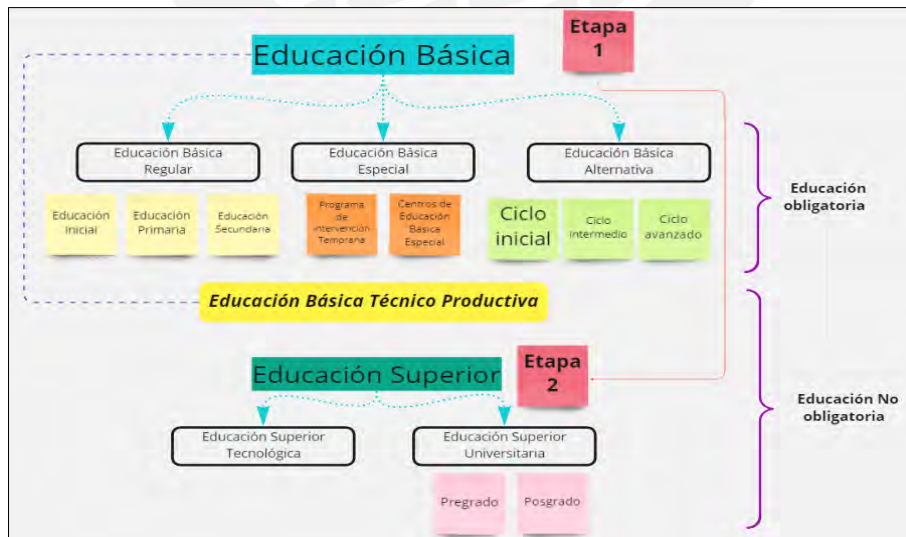
Según proyecciones del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), al año 2021 en el Perú se tiene una población en el rango de edad de 0 a 17 años de 9 650 000 NNA. Tomando como referencia el índice de prevalencia de PCD (5.2%), se tendría que en ese mismo rango de edad existen 501 800 NNA con algún tipo de discapacidad en edad escolar.

### 1.2.8 Educación Básica Regular (EBR)

El sistema educativo peruano está integrado por diversas etapas, modalidades y niveles, a continuación, se muestra brevemente esta organización en la Figura 2:

**Figura 3**

*Sistema educativo peruano*



Fuente: Adaptado de la LGE N.º. 28044 - Minedu

Las dos etapas consideradas son la educación básica (que tiene condición de obligatoriedad) y la educación superior. Esta investigación se limitará a los servicios educativos ofrecidos en la educación básica.

La educación básica en el Perú representa la primera etapa formativa del sistema educativo, se puede implementar en tres modalidades: la Educación Básica Regular (EBR) dirigido a NNA con y sin discapacidad, la EBE dirigido a NNA con discapacidad severa y multidiscapacidad, y la Educación Básica Alternativa (EBA) dirigido a personas que no han podido concluir sus estudios en la edad normativa establecida. Asimismo, la modalidad en la que se va a hacer la propuesta de innovación es la EBR, la misma que está integrada por tres niveles: inicial, primaria y secundaria.

De acuerdo con el artículo 36° de la LGE, la EBR: “Está dirigida a los niños y adolescentes que pasan, oportunamente, por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva, desde el momento de su nacimiento.” En ese sentido, es probable que un NNA pueda recibir conocimientos básicos de sus tutores y/o familiares, mas es responsabilidad del Estado poder incluirlo en una IIEE el cual contribuya al desarrollo de diversas competencias necesarias para su desarrollo integral, es a lo que se llama la educación formal.

## Figura 4

### Organización de la educación básica en el Perú



Respecto al carácter inclusivo en la EBR, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036 señala como uno de sus principios impulsores de cambio (estos actúan como una lista de acciones que permitan que diversos actores se comprometen a generar cambios significativos en el sistema educativo) el fortalecer el carácter público de la educación:

En este marco, el principal mecanismo para combatir la segregación del sistema educativo y con ello favorecer las experiencias de aprendizaje y que las instituciones educativas sean espacios de encuentro entre nuestras diversidades —con lo que se construye mayores niveles de cohesión social— es fortalecer la educación estatal gratuita.” (Minedu, 2020, p.27)

Es decir, los servicios educativos, sobre todo los de gestión pública, deben ser espacios diversos y accesibles.

### 1.2.9 Política Públicas relacionadas a la educación inclusión

En los últimos cinco años, el PP 0106, instrumento de política que atiende a la población de este proyecto de innovación, tiene como objetivo el de garantizar la suficiente inclusión en la educación básica y técnico-productiva de niños, niñas y jóvenes con discapacidad de 0 a 29 años de edad; sin embargo, ha pasado por cambios en sus componentes. Ello se evidencia al analizar sus respectivos productos y actividades del programa en mención. Por ejemplo, en el 2017, mediante Resolución de Secretaría General N° 135-2017-MINEDU, se aprueba el *Instructivo para la ejecución de las actividades del PP 0106, para DRE/GRE y UGEL*, donde se presentan un total de cuatro (04) productos que deben ser implementados a través de sus respectivas actividades; no obstante, como parte del presupuesto asignado a este programa por el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) para el año 2017, se incluye un producto adicional al establecido en el instructivo, el cual se encuentra referido a “personal con competencias para la atención de estudiantes con discapacidad”. Es decir, para el año 2017, se presentó un total de cinco (05) productos, tal como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 1**

*Productos del PP 0106 en el periodo 2016 y 2017*

Productos del PP 0106 - Año 2016	Productos del PP 0106 - Año 2017
PCD leve o moderada acceden a IIEE públicas inclusivas con condiciones para su atención.	IIEE emplean material educativo, equipamiento y mobiliario.
PCD severa acceden a IIEE públicas especializadas con condiciones para su atención.	Personal contratado oportunamente.
Niños menores de 3 años con discapacidad acceden a programas de intervención temprana con condiciones para su atención.	Personal con competencias para la atención de estudiantes con discapacidad.

- Locales con condiciones físicas adecuadas.
- Familias involucradas en el proceso educativo.

---

Fuente: Consulta Amigable (2016, 2017)

Asimismo, si bien el PP 0106 es un instrumento de política importante, se debe señalar que desde el Minedu, también se buscó abordar el diseño de la propuesta de *Política para la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en el marco del enfoque inclusivo*, cuyo proceso se vio dilatado. De acuerdo con la Defensoría del Pueblo (2019), en el *Informe Defensorial N° 183*, la iniciativa surge en el 2017, cuando el Minedu crea la Comisión Sectorial de naturaleza temporal, cuya función era el de formular la propuesta de Política, centrándose en el enfoque inclusivo, así como en componentes de calidad de aprendizaje, gestión sectorial, calidad docente, e infraestructura (espacios educativos y deportivos). Entre los integrantes de la Comisión se encontraba el viceministro o viceministra de Gestión Pedagógica, así como representantes de otras direcciones del Minedu tales como la DIGEBR; DEBE y la Dirección de Educación Primaria (DEP), entre otros.

Si bien en la Resolución Ministerial (RM), que crea la Comisión, se llegó a establecer un plazo para que se presente la propuesta a la ministra del Sector Educación, pasada la fecha no se pudo contar con dicha propuesta. La acción inmediata fue ampliar nuevamente el plazo con la finalidad de contar con comentarios y recomendaciones de los actores involucrados, por ello, a través de una nueva RM, se crea otra Comisión Sectorial de naturaleza temporal, cuya finalidad fue la de encargarse de la actualización y adecuación del documento a las nuevas disposiciones legales vigentes.

A esta Comisión Sectorial, cuya Secretaría Técnica asumió la DIGEBR, se les otorgó 120 días hábiles para que puedan presentar al ministro la Política actualizada y adecuada a las disposiciones legales enunciadas.

Sin embargo, como señala la Defensoría del Pueblo (2019), en el *Informe Defensorial N° 183*, cumplido el plazo, no se cuenta con información sobre el estado actual de la propuesta de Política. Es decir, se perdió una gran oportunidad de desarrollar una política pública que incorpore el enfoque inclusivo desde su diseño, elemento importante para el análisis de este proyecto.

Por lo tanto, los cambios a nivel del PP 0106, instrumento importante que atiende a la población objetivo para este proyecto de innovación, así como el intento de formular una política pública que aborde la educación inclusiva como instrumento orientador, han sido procesos que permitirán analizar los factores que han conllevado a que, a la fecha, el Minedu no cuente con mayores mecanismos de intervención sobre los NNA con discapacidad leve o moderada.

#### **1.2.10 Descentralización educativa**

En el 2002 se aprobó la Ley N.º 27783, Ley de Bases de la Descentralización (2002), la cual tiene como objetivo involucrar a los ciudadanos en la toma de decisiones de los asuntos públicos de su región y localidad, así como brindar no solo cobertura, sino también abastecimiento de servicios básicos a nivel nacional; todo ello conllevando a una mejor redistribución de los recursos. Del mismo modo, busca que todos los peruanos participen y sean incluidos en este proceso de descentralización, independientemente del género o raza, es decir, superando la discriminación.

En este sentido, la descentralización en el Perú, por un lado, busca reducir las desigualdades a nivel nacional, tal como lo señala Gonzales de Olarte (2003) quien sostiene que la descentralización conlleva a cambios progresivos, buscando reducir las desigualdades que se puedan presentar en algunos ámbitos, ya sea económicas (regionales y locales) y políticas, permitiendo modernizar y democratizar la sociedad y reformar el Estado, con la finalidad de permitir la “igualación de los derechos políticos y ciudadanos”.



Sin embargo, tal como señala Castillo et. al (2018) en su artículo *La gestión educativa descentralizada en el Perú y el rol del Ministerio de Educación durante el periodo 2011-2016: un balance crítico* desde la perspectiva del proyecto Forge, en el país, la descentralización a pesar de haber sido planificada se realizó sin cumplir las etapas previstas. Esto trajo como consecuencia que se transfieran funciones a los gobiernos subnacionales, sin embargo, los recursos insuficientes, la falta de competencias oportunas, ineficiente e ineficaz provisión de servicios, generó que este proceso se realice de manera acelerada y que los resultados no sean los esperados.

De acuerdo con Castillo et al. (2018) reflexionan sobre la Política Nacional de Modernización de la Gestión Pública (PNMGP, 2013) y su vinculación con el proceso de descentralización:

(...) la PNMGP señala entonces que el gobierno es unitario y descentralizado, por lo que se entiende que no se debe permitir que cada nivel de gobierno establezca sus políticas en forma independiente o autónoma, sino que es necesaria una articulación intergubernamental donde el gobierno central ejerza la rectoría y donde los gobiernos regionales, por su parte, adecúan las políticas nacionales a las especificidades de sus territorios" (2018, pp. 8)

Es decir, al no existir un Estado moderno, tampoco puede existir un Estado descentralizado, ya que se requiere que exista una articulación de los tres niveles de gobierno, y esta se haga visible.

Además, Castillo et al. (2018) concluyen que:

con la descentralización el Estado se convierte en un Estado multinivel: uno en el que la mayor parte de funciones públicas requiere la cooperación entre dos o más niveles de gobierno que asumen roles complementarios; y si esa complementariedad no se produce de manera eficaz, la acción pública (...) termina en descoordinación, afectando la calidad de los servicios públicos y, por tanto, a los ciudadanos. (2018, pp.10)

Por tanto, si se busca conceptualizar la descentralización educativa, según Manuel Iguíñez (2005), esta puede referirse no solo a un proceso político, sino también a un proceso pedagógico,

ya que implica ampliar las decisiones de algunas personas excluidas, y brindar competencias, así como recursos a las entidades de los dos subniveles de gobierno, todo ello con la finalidad de conseguir el desarrollo de las personas. En otros términos, es un proceso que implica la transferencia de decisiones, responsabilidades y recursos del sistema educativo, desde el nivel central (MINEDU) hacia los niveles inferiores (Gobierno Regional y Gobierno Local), así como, a las IIEE a fin de alcanzar la eficiencia, calidad y equidad educativas para todos los estudiantes.

Esta idea se complementa con lo señalado por Alipio Montes (2009), quien menciona que los objetivos principales de la descentralización educativa son:

(i) mejorar la calidad de la educación; (ii) la búsqueda de una mayor equidad, es decir, la generación de un sistema educativo público que permita el acceso igualitario de todos los grupos sociales a una educación de calidad, especialmente a los grupos poblacionales pobres y extremadamente pobres de las ciudades, niños trabajadores, población con discapacidad, etc.; (iii) mayor democratización de la sociedad y el Estado, a través de la distribución del poder público entre un mayor número de instancias del Estado y la sociedad, así como, la incorporación de la población en la toma de decisiones en los distintos niveles del Estado.

(2009, pp.12)

Sin embargo, no es un secreto que aún el Estado peruano tiene prácticas centralistas en la gestión pública, particularmente en varias acciones que involucra el sector educativo, por ejemplo, a la fecha es complejo que cada región diseñe e implemente un Plan Educativo Regional (PER) que responda pertinentemente a las necesidades y demandas de las poblaciones en cada región, lo que se conoce como enfoque territorial, o, que el Minedu haya establecido como único medio para denunciar situaciones de violencia escolar a una plataforma digital SISEVE sin considerar que en muchas zonas rurales (como es el caso de la región Loreto con altas tasas de violencia sexual e impunidad) no existe un acceso masivo a la misma. Frente a este desafío, se considera importante problematizar el tema de representación política en nuestro sistema

democrático, ya que son finalmente las personas elegidas quienes implementan estas políticas públicas.

En los últimos 20 años se percibe una crisis de los sistemas democráticos en el mundo no sólo en el Perú, los gobiernos populistas y neofascistas de izquierda y de derecha se vienen imponiendo peligrosamente en las elecciones sea porque ganan en las mesas de sufragio y/o porque se imponen usando estrategias dictatoriales como el famoso “lawfare” o juicio político que tramposamente pretende otorgarle legalidad a estos actos.

En un artículo de José Flores (2012) titulado *De Maquiavelo al Estado postmoderno. Paradigmas políticos de aproximación al fenómeno estatal* entre diversos temas se reflexiona acerca de los resultados del informe de Freedom House respecto al estado de las democracias en el mundo:

Se trata además del sexto año consecutivo en que se advierte un declive global de la democracia. En conclusión, el diagnóstico hacia el futuro es reservado. Los efectos de la Primavera Árabe indican que las protestas ciudadanas por sí solas, incluso cuando producen la caída de los autócratas, no garantizan el desarrollo de instituciones democráticas. Aunque por primera vez en muchos años los gobiernos más despóticos se encontraron en varios países a la defensiva, es incierto si esto se traducirá en una verdadera oleada de revolución democrática. (2012, pp.138)

Además, propone que en estos contextos se está transformando la concepción política tradicional cobijada en la racionalidad estatal del Estado moderno, y, coincide con Chevallier (2004) en denominarlos como países con características más cercanas al de un Estado posmoderno. Por otro lado, existen múltiples estudios respecto a las causas de esta crisis global una de ellas y que se hace propicio para esta reflexión es sobre el rol del Estado en los siglos XX y el XXI, al respecto, el profesor Luis Aguilar explica brevemente:

La crisis/gobernación puso de manifiesto también la crisis del esquema jerárquico o autoritario de las relaciones entre Estado y sociedad, entre el gobierno y las organizaciones económicas y

sociales, fue el detonador del giro (inconcluso) hacia la construcción de un nuevo tipo de relaciones directivas en modo menos vertical. (2015, pp.62)

Él y otros investigadores afirman que durante el siglo XX el rol del Estado de bienestar dotó de legalidad y legitimidad a las democracias de diversos países del mundo; sin embargo, frente a las múltiples crisis económicas y políticas, este rol fue reducido bajo el paraguas de diversas medidas económicas de austeridad, las mismas que desencadenaron un enorme descontento en la mayoría de la población. Junto a esto, la globalización permitió la liberalización de los mercados entre los países desarrollados y en vías de desarrollo, lo que agudizó aún más la crisis para estos últimos. Frente a todos estos cambios se concluye que el tradicional rol de liderazgo del Estado moderno se transformó en uno que describen como el de un Estado, por un lado, facilitador de las interacciones entre diversos actores que actualmente participan en la toma de decisiones políticas gubernamentales (las mismas que tienen una fuerte influencia en los niveles de bienestar de la ciudadanía) y, por otro lado, deben lidiar con las luchas de poder que se desencadenan de la participación de actores con diferentes cuotas de influencia y recursos (organizaciones de la sociedad civil, el sector privado, etc.), estas condiciones son señales del comienzo de una etapa del Estado posmoderno, que requiere de nuevas estrategias de intervención y participación estatal.

En medio de todo este contexto nacional y global, el Estado peruano tiene el desafío de jugar un rol de facilitador eficaz que responda oportunamente a las necesidades y demandas de la ciudadanía, se considera que la creación de políticas como la PNMGP (2013), que coloca el énfasis en generar resultados/valor público para el/la ciudadano/a, y, los vaivenes en la implementación de medidas de descentralización impulsadas por el Minedu entre sus diversos niveles de gobierno durante la última década, han intentado ser respuestas para enfrentar esa tarea. En el ámbito educativo, se le dio un mayor énfasis a este proceso en el año 2013, mientras Jaime Saavedra era el ministro de educación, como primer paso se modificó el reglamento de

organización y funciones (ROF) lo que originó la reestructuración del organigrama del sector; asimismo, se establecieron diversos lineamientos para su implementación. En una publicación titulada *La gestión descentralizada de la educación* hecha en esos años se define la descentralización como:

El Minedu define la gestión descentralizada de la educación como la gestión articulada, complementaria y coordinada de los tres niveles de gobierno para proveer servicios educativos de calidad en los diferentes territorios del país, respondiendo a su diversidad y en el marco de la unidad del sistema educativo. (2013, pp.5)

Además, menciona la importancia de implementar el enfoque territorial, porque es una oportunidad para tener en cuenta el contexto social (recursos, tradiciones, etc.), político y económico de cada región de nuestro país a la hora de brindar respuestas oportunas a las demandas educativas de la población. En conclusión, se establece la importancia de una nueva gestión educativa que tiene que caracterizarse por ser descentralizada y con enfoque territorial para generar valor público en los principales actores de los servicios educativos: las y los estudiantes (ciudadanos/as).

Para finalizar este breve análisis, se sugiere que se tomen en cuenta diversos estudios hechos en el ámbito de la administración y políticas públicas en los últimos 50 años, donde se reflexiona sobre el nuevo rol de los gobiernos enmarcados en lo que se denomina gobernanza, en palabras de la profesora Pardo (2011) significa:

Se pierde el interés en el gobierno per se, privilegiándose su actuación por conducto de socios o mediante redes. El acto de gobernar consiste en “direccionar” la economía y poner a prueba las capacidades institucionales para revisar una importante gama de opciones para decidir el rumbo (...) se reconoce que, pese a la creciente importancia de redes y vínculos con la sociedad, el gobierno sigue ocupando un lugar clave. Pero ha dejado de ser parte de un Estado jerárquico y ordenador, para convertirse en un Estado facilitador. (2011, pp.16)

En muchos espacios se asocia al concepto de gobernanza con la eficacia en el funcionamiento del Estado y no es de esta forma, esta propuesta busca analizar y definir el rol pertinente del Estado en respuesta a la crisis democrática que se está viviendo actualmente en todo el mundo, como antes se ha comentado. La gobernanza propone que a diferencia del papel de liderazgo que asumen los estados modernos principalmente en el siglo XX, hoy se hace imperativo que su papel cambie por uno de facilitador de relaciones entre los múltiples actores públicos y privados involucrados en generar valor público para toda la población. Además, proponen la función prioritaria de negociación que deben cumplir los estados en estas redes donde las asimetrías de poder son visibles, y, se asumen como componente nuevo la participación de la sociedad civil organizada en estos espacios de decisión, lo que a largo plazo genera confianza en la población mayoritaria por la fuerza que tienen estos grupos para exigir acciones de rendición de cuentas.

Asimismo, se hace oportuno compartir la conceptualización de gobernanza hecha por el profesor Aguilar, que resume con claridad lo que se viene discutiendo:

El concepto describe particularmente que el poder gubernamental en las áreas del crecimiento económico y del desarrollo social ha perdido su habitual preponderancia y que opera en unión con poderes privados y sociales, que acreditan razonable capacidad de autogobierno y solución de problemas de interés social, en tanto que sus recursos, actividades y productos responden a las expectativas vitales de personas y sectores y les resuelven problemas acuciantes...así como, el (re)nacimiento de la confianza de la sociedad en sus propias capacidades, la toma de conciencia de la corresponsabilidad en el destino social y la valía de su aporte a la solución de los problemas de la convivencia o supervivencia que antes se quisieron resolver mediante programas gubernamentales y burocracias. (2015, pp.86)

Ahora bien, en línea con lo mencionado previamente y realizando una vinculación entre la descentralización educativa y la gobernanza, para que la descentralización educativa se pueda llevar a cabo de manera adecuada, resulta relevante que todos los actores involucrados en la

mejora de la calidad de los bienes y servicios puedan participar de forma permanente y planificada (con voluntades políticas establecidas) en la toma de las mejores decisiones; esta idea se sostiene en la propuesta de gobernanza colaborativa. En este sentido, uno de los propósitos de que los actores involucrados puedan integrarse es que todos los participantes, conformen una red donde puedan gestionar sus decisiones con miras a generar valor público durante todo el proceso de implementación de las políticas públicas, como lo propone el profesor Michell McGuire (2007), quien menciona que la gobernanza vista desde la gestión de redes, implica la “coordinación de estrategias de actores con diferentes objetivos y preferencias en relación con determinado problema o decisión de política pública dentro de una red de relaciones interorganizacionales” (2007, p.602).

Finalmente, estos conceptos abordados en esta sección (descentralización educativa, gobernanza en redes y gobernanza colaborativa) serán desarrollados en este trabajo de investigación con la finalidad de comprender la relevancia de la educación inclusiva en el país.

### **1.3 Arquitectura del problema**

La arquitectura del problema se ha desarrollado en una matriz de consistencia (Anexo 1). A continuación, se presenta las dimensiones abordadas en dicha matriz:

#### **1.3.1 Dimensión 1: Magnitud**

Previo a responder las preguntas propuesta para esta dimensión se debe mencionar que no existe una base de datos donde se recopila el número de NNA con discapacidad matriculados en las IIEE de EBR; por esta razón, usaremos diversas bases de información para inferir la cantidad aproximada de esta población. Para iniciar, se presenta un resumen de las principales características y logros referidos a la población con discapacidad, cabe resaltar que se están tomando los resultados del 2019 por ser el último año en el que aparecieron estudios significativos y por ser previos a la pandemia:

a) En la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH, 2019) en el módulo educación (código 3), se consultó respecto a dónde habían aprobado el último nivel educativo (P301D) las personas mayores de 3 años:

**Tabla 2**

*Tipo de gestión de la IIEE del último nivel educativo aprobado por personas mayores de 3 años*

Gestión de la IIEE	Estatal	No estatal
Nro.	89 252	18 966
%	82.5%	17.5%

Fuente: ENAH (2019)

Del 100% de respuestas esperadas se encontró un 7.2% de casos omisos a esta pregunta, por lo que se puede afirmar que es información generalizable a la población; asimismo, se halló que más del 80% de los encuestados aprobó su último nivel educativo en una IIEE de gestión pública, por lo que, se puede concluir que los servicios educativos que se ofrecen desde el Estado son a los que la mayoría de la población puede acceder, en ese sentido, se debe velar porque sean de calidad y en igualdad de oportunidades.

Así mismo, se consultó sobre “¿Cuál es el último año o grado de estudios y nivel que aprobó?” (P301A):

**Tabla 3**

*Último año o grado de estudios y nivel que aprobaron personas mayores de 3 años*

Nivel	Sin nivel	Ed. inicial	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Superior no universitaria Incompleta	Superior no universitaria completa	Superior universitaria incompleta	Superior universitaria completa	Maestría / Doctorado	Básica especial
-------	-----------	-------------	---------------------	-------------------	-----------------------	---------------------	--------------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	----------------------	-----------------



N.º	8	5	24	13	17	21	3 663	7 221	5 853	6 685	1	140
	307	933	680	123	951	580					404	
%	7.1	5.1	21.2	11.3	15.4	18.5	3.1%	6.2%	5.0%	5.7%	1.2	0.1
	%	%	%	%	%	%					%	%

Fuente: ENAHO (2019)

La mayoría de las personas entrevistadas aprobó como máximo el nivel de primaria incompleta (21.2%), así mismo, el segundo mayor nivel aprobado fue secundaria completa (18.5%) tal como lo muestra la tabla; por lo que, se puede concluir que aún se tienen importantes desafíos para lograr la culminación de la educación básica en el país, y cuántas más estrategias se deben considerar para lograr que los NNA con discapacidad puedan culminar esta etapa educativa.

En la ENAHO no se considera el tema de discapacidad en su sección “300: Educación” por lo que no se halló ninguna pregunta relacionada a esta población; así mismo, en el anexo 3 se amplía la información de la población en general con los resultados de otras encuestas.

- b) La unidad de estadística del Minedu, Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE), no muestra alguna clasificación de matrícula para los NNA con discapacidad dentro de la modalidad de EBR, solo muestra en número de matrículas en la modalidad de EBE, que a nivel nacional fue un total de 20 722 para el año 2019.
- c) El INEI en base a la información recogida en tres encuestas permanente: la ENAHO, la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) y la ENAPRES presenta regularmente un informe al que en el 2019 denominó: “Perú: Caracterización de las condiciones de vida de la población con discapacidad, 2019”, a continuación, se presenta los principales hallazgos:
  - Del 100% de PCD, el 6,7% son NNA menores de 15 años en edad escolar.

- En el área rural y urbana, las mujeres con discapacidad son el 51,6% y 50,7% respectivamente, es decir, representan ligeramente la mayor parte de las PCD en total.
- Los resultados del nivel educativo alcanzado para las PCD mayores de 15 años es: nivel primaria 41.0%, nivel secundaria 27.0%, ningún nivel 19.5% y solamente el 12.5% logro alcanzar la educación superior (2019, p.53). Pero, eso no significa necesariamente que culminaron el nivel, sino que en muchos casos solo estudiaron alguno de esos grados, por lo que existen una gran proporción de PCD que no han concluido la educación básica.
- Así mismo, si comparamos los resultados obtenidos por las personas sin discapacidad encontramos una brecha significativa de acceso a favor de estos últimos, por ejemplo, en la selva, el 45,5% de personas sin discapacidad accede al nivel secundaria, mientras que la proporción de PCD es del 21,2%, señalando una brecha de acceso del 24.3%; esta condición se mantiene por regiones geográficas en otros aspectos educativos.
- Respecto a la cantidad de años de estudio, el promedio nacional para persona sin discapacidad es 10,4 años y el de PCD es de 7,6 años (teniendo en cuenta que la educación básica en el país es de 13 años, incluyendo el nivel inicial que sobre todo en las zonas rural es de difícil acceso, u 11 años si sólo consideramos el nivel primario y secundario), habiendo una diferencia significativa de 2,8 años.
- Finalmente, si comparamos los años de estudio por sexo, encontramos que las mujeres sin y con discapacidad tienen 3 años de diferencia (10, 3 y 7,3 años, respectivamente); mientras que la diferencia de los varones sin y con discapacidad es de 2,6 años (10,6 y 8 años, respectivamente); existiendo claramente condiciones de desigualdad relacionadas a los componentes de género y discapacidad.

d) Respecto a la información obtenida en la ECE (2019) donde se implementaron diversos ajustes razonables<sup>3</sup> para garantizar la participación de NNA con discapacidad, a continuación, se muestran los principales resultados:

- Para empezar, se presentan los resultados de las áreas evaluadas a todos los estudiantes de 2do de secundaria de EBR, con el objetivo de que posteriormente esta data sea comparada con los resultados obtenidos por las PCD que también participaron:

**Tabla 4**

*Nivel de Desempeño de Lectura en Gestión Estatal – ECE 2do primaria*

IIEE Gestión pública	Previo al Inicio	En inicio	En proceso	Satisfactorio
N.º.	79 794	173 467	89 701	41 142
%	21%	45%	23%	11%

Fuente: UMC (2019)

**Tabla 5**

*Nivel de Desempeño de Ciencia y Tecnología – ECE 2do primaria*

IIEE Gestión pública	Previo al Inicio	En inicio	En proceso	Satisfactorio
N.º.	43681	177696	125289	27 686
%	12%	47%	33%	7%

Fuente: UMC (2019)

<sup>3</sup> De acuerdo con el tipo de discapacidad (visual, auditiva, sordoceguera, física, trastorno del espectro autista, y discapacidad intelectual) el Minedu realizó adaptaciones a las evaluaciones por tipo de discapacidad. Por ejemplo, se trabajó la prueba en macrotipo, en braille e imágenes en alto relieve o prueba asistida mediante la lectura de un aplicador, prueba con sintaxis y léxico simplificados, entre otras adaptaciones.

**Tabla 6***Nivel de Desempeño de Matemáticas – Evaluación Censal de Estudiantes 2do primaria*

IIEE Gestión pública	Previo al Inicio	En inicio	En proceso	Satisfactorio
N.º.	142 376	126 994	61 206	53312
%	37%	33%	16%	14%

Fuente: UMC (2019)

- De estos resultados obtenidos en tres áreas distintas se puede inferir que un gran porcentaje de estudiantes sin discapacidad de la EBR se encuentran en los niveles de logro previo al inicio y en inicio.
- De los resultados obtenidos por los estudiantes con discapacidad resaltan: la mayoría de los estudiantes con baja visión tiene un logro satisfactorio en lectura; en matemática, la mayoría de los estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) se encuentran entre los niveles de logro de inicio y satisfactorio; los mismos resultados obtienen los estudiantes con discapacidad auditiva (hipoacusia y sordera) en ciencia y ambiente.
- Analizando y comparando los resultados obtenidos, una de las conclusiones del informe es:

Esto [estos resultados] evidencia que los estudiantes con discapacidad pueden alcanzar las expectativas establecidas en el CNEB si tienen las oportunidades de aprendizaje necesarias en las condiciones adecuadas. Por ello, es importante acompañarlos en su aprendizaje, brindarles los materiales y recursos adecuados según sus necesidades de aprendizaje y realizar las acomodaciones necesarias en el currículo, las estrategias de enseñanza y las actividades de evaluación. (UMC, 2019, pp.18)

Posterior a este breve panorama que nos brindan los resultados de las principales encuestas nacionales, y como se ha mencionado al inicio al no existir una base de datos oficial se propone

resolver las preguntas concernientes a esta dimensión infiriendo información de diversas bases de datos; en ese sentido, se tomarán en cuenta información de tres informes:

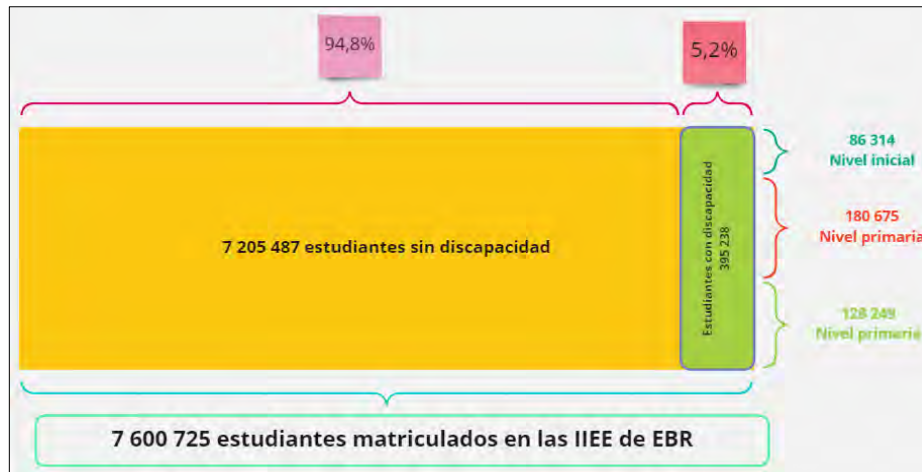
- La evaluación de diseño e implementación del Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales – SAANEE, realizado por la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE), quién elabora este informe a solicitud de la DEBE en el año 2016; además, esta información fue utilizada para elaborar el PP 0106.
- La caracterización de servicios EBE: CEBE, SAANEE y PRITE, elaborado por la DEBE en el año 2022.
- Por comunicación interna, para este trabajo de investigación, la DEBE proporcionó una base de datos de su monitoreo interno sobre la cobertura del servicio educativo del SAANEE.

#### **¿Qué número de NNA con discapacidad se encuentran matriculados en la EBR?**

En el informe de la OSEE (2016) se menciona que de acuerdo al Censo Escolar del 2015 a nivel nacional existen 7 600 725 estudiantes matriculados en las IIEE de EBR: 1 659 885 pertenecen al nivel inicial, 3 474 521 al nivel primario y 2 466 319 al nivel secundario; si, consideramos que la Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad (ENEDIS, 2012) establece como índice de prevalencia nacional acerca de tener una condición de discapacidad en la población el 5,2 %, se puede estimar que en este año se encuentran matriculados 395 238 NNA con discapacidad: 86 314 pertenecen al nivel inicial, 180 675 al nivel primario y 128 249 al nivel secundario.

**Figura 5**

*Distribución de NNA con discapacidad matriculados en la EBR*



En este informe, también se indica que existen 46 777 estudiantes con discapacidad matriculados en la EBR: 7 141 pertenecen al nivel inicial (8,3%), 29 896 al nivel primario (16,5%) y 9 740 al nivel secundario (7,6%); si, comparamos el número de matrícula registrada (46 777) y la estimación de estudiantes con discapacidad (395 238) que se encuentran en las IIEE, se puede afirmar que en promedio sólo el 11.8% (46 777) del total de NNA con discapacidad se encuentran identificados, por lo que existiría en promedio 89.2% de estudiantes que no están identificados y por lo tanto, a nivel de gestión y presupuesto no son consideradas sus necesidades y los servicios diferenciados que puedan requerir.

Además, se detalla que el equipo SAANEE brinda sus servicios a 10 366 estudiantes con discapacidad, lo que representa que este servicio de soporte educativo únicamente se brinda al 22,16% de los estudiantes identificados (46 777) en el sistema educativo, mostrando una brecha de atención de casi el 78%; por otro lado, si comparamos este número de estudiantes que reciben el soporte del SAANEE (10 366) y la cantidad estimada de estudiantes con discapacidad en las IIEE de EBR (395 238), entonces el promedio de atención es del 2,62%, existiendo una brecha de acceso al servicio de más del 90% de estudiantes.

Vale mencionar que existen varios casos reportados de NNA con discapacidad matriculados que al no encontrar con un servicio educativo de calidad y pertinente a sus necesidades (en muchos casos, sufren violencia escolar), sus familias optan por retirarlos de la IIEE como un mecanismo de protección: “En la región 2, por ejemplo, los estudiantes declararon que las PCD también tienen sida o cáncer, situación que evidencia la estrecha relación que establecen entre discapacidad y enfermedad. Incluso, identifican a las PCD como personas vulnerables frente a malos tratos y abusos sexuales.” (Grade, 2018, p.69)

Como parte del proceso de validación de esta propuesta se realizaron un par de entrevistas a representantes de la DEBE, quienes nos informaron que no cuentan con una base de datos exacta sobre este número de estudiantes; sin embargo, nos proporcionaron información que contribuirá a responder a la siguiente pregunta.

Finalmente, se puede concluir que no existe una base de datos oficial que permita determinar la cantidad exacta de NNA con discapacidad en la EBR, por lo que se ha presentado estimados. Esto representa un problema, pues no es posible caracterizar a esta población para determinar el presupuesto y las estrategias pertinentes para responder a sus demandas y a sus necesidades.

***¿Qué cantidad de NNA con discapacidad matriculados en la EBR reciben el soporte educativo del SAANEE?***

Como hemos mencionado anteriormente, el equipo SAANEE es el servicio de asesoramiento y apoyo destinado a atender las demandas y necesidades de los NNA con discapacidad incluidos en los servicios educativos de educación básica (modalidad regular y alternativa) y educación técnico-productiva.

En el informe de la OSEE (2016), también se reportó que a nivel nacional existen 351 CEBE públicos (además, de haber 65 de gestión privada), de este grupo 249 han reportado tener un equipo SAANEE activo; estos equipos atienden a 2 786 IIEE de la EBR, lo que significa una

atención de 10 366 estudiantes con discapacidad. Así mismo, se reporta acerca de la cobertura que ofrece el equipo SAANEE:

(...) a partir de información de Semáforo Escuela correspondiente a abril y mayo de 2016, se observa que, de las escuelas visitadas en dicho plazo, el 24.7% reportó tener matriculados a estudiantes con algún tipo de discapacidad (...) reporta que del total de escuelas visitadas que manifiesta contar con estudiantes con NEE, el 34% recibe SAANEE mientras que el 65.7% reporta no recibir el servicio. (2016, pp.7)

Al respecto, la DEBE (2022) presentó los resultados del informe que describe el funcionamiento de los diversos servicios educativos (SAANEE, CEBE y PRITE) ofrecidos a los NNA con discapacidad, dicha información fue recogida durante el año 2021 por medio de formularios en línea; a continuación, se presentan los resultados que están relacionados únicamente con el servicio del SAANEE porque se relaciona con el problema público que se pretende definir.

A nivel nacional, existen 321 equipos SAANEE de gestión privada, pública de gestión privada y pública de gestión directa, de los cuales 251 participaron en la evaluación; sin embargo, de este grupo sólo se tomará en cuenta los resultados correspondientes a los 232 equipos SAANEE públicos de gestión directa, por ser el ámbito en el que se desarrolla esta investigación. Así mismo, se determinaron 6 dimensiones para medir el funcionamiento del servicio: 1) la infraestructura de los CEBE, 2) la caracterización de las IIEE regulares, 3) la atención educativa/orientación educativa que reciben los NNA inclusivos, 4) sus instrumentos de gestión, 5) el número de plazas y 6) acciones de monitoreo a su labor; cada uno de estos es medido por tres niveles, siendo el nivel 1 la ausencia o la participación de menos del 60% de la población objetivo en el servicio, y el nivel 3, el desarrollo eficaz o la participación del 100% en estos.

Del total de esta información, se presentan los resultados que permitan caracterizar el problema público de esta investigación con mayor claridad:



La dimensión de caracterización se relaciona con el trabajo que realiza el equipo SAANEE en las IIEE para promover que se conviertan en comunidades educativas inclusivas:

**Tabla 7**

*Resultados de la dimensión 2*

Nivel	Nacional	Lima metropolitana	Junín	Loreto
Nivel 1	6	0	0	1
Nivel 2	32	3	2	0
Nivel 3	194	29	12	5
Total	232	32	14	6

*Nota.* Se ha elegido intencionalmente estas regiones por pertenecer a tres regiones geográficas distintas, y a la vez, tener la mayor cantidad poblacional. Fuente: Minedu - DEBE (2022)

En este caso, en el nivel 3 se encuentran 194 equipos SAANEE a nivel nacional (83.62%), es decir han logrado implementar acciones que permitan la inclusión de NNA con discapacidad en las IIEE de su jurisdicción; además, se observan resultados positivos similares en las demás regiones.

- En la dimensión de atención educativa/orientación educativa se considera como metas que cada uno de los NNA con discapacidad cuente con informes psicopedagógicos y un plan educativo personalizado, a lo que se encuentra:

**Tabla 8**

*Resultados de la dimensión 3*

Nivel	Nacional	Lima Metropolitana	Junín	Loreto
-------	----------	-----------------------	-------	--------

Nivel 1	108	15	10	2
Nivel 2	110	16	0	0
Nivel 3	14	1	4	4
Total	232	32	14	6

Fuente: Minedu - DEBE (2022).

De lo reportado, únicamente 14 equipos SAANEE (6%) a nivel nacional se encuentran en el nivel 3, es decir han logrado brindar servicios de soporte educativo al total de estudiantes inclusivos en las IIEE que acompañan (eficaz); así mismo, en el caso de las regiones focalizadas en Lima Metropolitana sólo 1 de 32 equipos SAANEE han obtenido este resultado. Sin embargo, la mayoría de los equipos SAANEE a nivel nacional se encuentran en el nivel 1 y 2 (94%). En la dimensión respecto al número de plazas docentes y no docentes del equipo SAANNE que vayan de la mano con la demanda y necesidades de la población, se encontró:

**Tabla 9**

*Resultado de la dimensión 5*

Nivel	Nacional	Lima metropolitana	Junín	Loreto
Nivel 1	33	0	0	4
Nivel 2	138	23	12	1
Nivel 3	61	9	2	1
Total	232	32	14	6

Fuente: Minedu – DEBE (2022)

En este caso, 33 equipos SAANEE a nivel nacional (14,22%) se encuentran en el nivel 1, lo quiere decir que no cuentan con ninguna plaza o cuentan únicamente con 1 solo profesional para ofrecer sus servicios; este es el caso, de la mayor parte de los equipos SAANEE (66,66%) de la región Loreto. Mientras que, 138 equipos SAANEE (59,48%) se encuentran en el nivel 2, lo que representa que el número de plazas existentes no son suficientes para responder a la demanda de la población y/o no cuentan con la plaza del profesional de psicología para ofrecer el servicio interdisciplinario, similar situación se percibe en la mayoría de los equipos SAANEE en las regiones de Lima Metropolitana (71,87%) y Junín (85,71%).

A continuación, queremos comparar en dos casos la relevancia de la cobertura de los SAANEE en los servicios educativos ofrecidos en las IIEE de la EBR:

- Caso 1: número de NNA con discapacidad versus la cobertura del equipo SAANEE.

En primer lugar, se presenta el número estimado de NNA con discapacidad matriculados en la EBR durante el año escolar 2021, este número se pronostica a partir del índice de prevalencia del 5.2% establecido por la INEI en la ENEDIS (2012):

**Tabla 10**

*Tasa de matrícula de NNA con discapacidad en el año escolar 2021*

Matrícula EBR	Nacional	Lima Metropolitana	Junín	Loreto
NNA sin discapacidad	6 109 155	1 137 819	274 923	328 321
NNA con discapacidad (5.2%)	335 101	62 412	15080	18 009
Total	6 444 256	1 200 231	290 003	346 330

Fuente: Minedu (2021), INEI (2012)

Ahora, sí se compara este número estimado de NNA con discapacidad en las IIEE de la EBR y el número de equipos SAANEE (cobertura del servicio) con el que se cuentan para acompañar su proceso de inclusión educativa (no necesariamente a ellos directamente sino asesorando a sus docentes), observamos lo siguiente:

**Tabla 11**

*Cobertura del SAANEE y la cantidad de NNA con discapacidad en la EBR*

Componentes	Nacional	Lima Metropolitana	Junín	Loreto
NNA con discapacidad en EBR	335 101	62 412	15080	18 009
Número de equipos SAANEE	232	32	14	6
# de NNA con discapacidad en EBR / # de equipo SAANEE	1444	1950	1077	3001

Fuente: Minedu (2021), Minedu-DEBE (2022)

En esta parte, es necesario hacer hincapié que el ámbito de acción del equipo SAANEE son las IIEE de la EBR, la EBA y la Educación Técnico-Productiva (ETP); sin embargo, en la práctica por el escaso número de profesionales priorizan su intervención en la modalidad de EBR, por esta razón, se propone esta comparación.

Entonces, si consideramos que cada equipo SAANEE cuenta con 1 profesional docente, quien tiene la función de visitar a las/los docentes de aula y directores/as en las IIEE, se puede concluir que: a nivel nacional, 1 docente del equipo SAANEE en promedio acompaña la inclusión de 1444 estudiantes, lo que significa que en la práctica visiten a 90 estudiantes en 1 día (1444 estudiantes/16 días laborables, considerando que en un mes existen en promedio 20 días laborables de los cuales 1 día a la semana se aparta para trabajo en equipo); en Lima, 1 docente acompañaría a 1950 estudiantes, visitando a diario 122 estudiantes; en Junín, 1 docente

acompañaría a 1077 estudiantes, visitando a diario 67 estudiantes; y, en Loreto, cada docente del equipo SAANEE acompañaría a 3001 estudiantes, visitando diariamente a 188 estudiantes.

En conclusión, el servicio de soporte principal para garantizar la educación inclusiva de los NNA con discapacidad en la EBR es totalmente ineficiente porque es imposible que los docentes cumplan estas metas de atención diarias, lo que da como consecuencia que el sistema educativo se encuentra excluyendo a esta población de sus servicios.

- Caso 2: Número de IIEE de EBR versus el número de equipos SAANEE

En esta parte, presentaremos el número de IIEE públicas de gestión directa de EBR durante el año escolar 2021:

**Tabla 12**

*Número de IIEE de la EBR (2021)*

Componentes	Nacional	Lima Metropolitana	Junín	Loreto
N.º IIEE - EBR	82 461	4 599	4 489	5 164

Fuente: Minedu (2021)

A continuación, compararemos este número de IIEE y el número de equipos SAANEE para reconocer la posible cobertura del servicio que están brindando:

**Tabla 13**

*Número de IIEE y número de SAANEE*

Componentes	Nacional	Lima Metropolitana	Junín	Loreto
N.º IIEE - EBR	82 461	4 599	4 489	5 164

Número de equipos SAANEE	232	32	14	6
# IIEE - EBR / # equipo SAANEE	355	144	321	861

Fuente: Escale (2021), Informe-DEBE (2022)

Es decir, que: a nivel nacional 1 equipo SAANEE debe brindar soporte a 355 IIEE de la EBR; en el caso de Lima, sería 144 IIEE; en Junín, a 321 IIEE; y, en Loreto, a 861, teniendo en cuenta que estas dos últimas regiones del país tienen escuelas multigrado y en zonas rurales bastante alejadas, por lo que la visita que deben recibir implicaría una mayor inversión de tiempo y presupuesto.

Como se ha mencionado con anterioridad, por medio de una entrevista a la DEBE se ha recibido una base de datos concernientes a los años 2019, 2020 y 2021, respecto al número de NNA con discapacidad que reciben el servicio de los SAANEE:

**Tabla 14**

*Número de NNA con discapacidad que reciben el soporte educativo del SAANEE*

EBR: niveles	2019	2020	2021
Inicial	2 287	2 149	2 385
Primaria	13 206	13 695	14 013
Secundaria	4 732	6 236	6 807
Total	20 225	22 080	23 205

*Nota.* En el anexo 4 puede encontrar el detalle por regiones.

Fuente: DEBE, comunicación personal, 14 de setiembre del 2022

También, se nos comentó que probablemente el número de NNA con discapacidad en la EBR es mayor a la cobertura que este servicio ofrece.

A continuación, se quiere comparar el número de NNA matriculados en la EBR (2019-2021), la cantidad de NNA con discapacidad (calculado desde el índice de prevalencia del 5,2%) y la cantidad de NNA con discapacidad que reciben acompañamiento del SAANEE en dichos años:

**Tabla 15**

*Comparación del número de NNA matriculados en la EBR (2019-2021) y el número de NNA que acompaña el SAANEE (2019-2021)*

Cantidad de Estudiantes	2019	2020	2021
Matrícula de NNA en EBR	5 975 506	6 298 694	6 444 256
# NNA con discapacidad matriculados en EBR (5,2%)	310 726	327 532	335 101
# NNA con discapacidad que acompaña el SAANEE	20 225	22 080	23 205

Fuente: Escala (2019, 2020, 2021) - (DEBE, comunicación personal, 14 de setiembre del 2022)

Como se puede apreciar el número de NNA con discapacidad que recibe el soporte del SAANEE es muchísimo menor a la cantidad que NNA con discapacidad que se encuentran matriculados y

requieren de este servicio educativo; por ejemplo, la cantidad de NNA con discapacidad que acompaña el SAANEE respecto al total de NNA con discapacidad matriculados para el año 2021 representa únicamente el 6,9% de cobertura de atención de este servicio.

En conclusión, es sumamente complicado brindar una respuesta exacta a las preguntas propuestas debido a que, no existe un sistema de información eficaz y flexible que registre la matrícula de los NNA con discapacidad en las IIEE de la EBR; por un lado, porque aún continúan solicitando el certificado de discapacidad (obtenerlo implica un procedimiento sumamente engorroso e inaccesible) como un requisito obligatorio a pesar de que según las normas de matrícula ya no es necesario; y, por otro, porque existe un enorme desconocimiento de las familias y los docentes para identificar y responder a los desafíos que involucra una condición de discapacidad, basados sobre todo en estereotipos negativos para aceptar a sus hijos/as o porque priorizan el enfoque médico para determinar las características de sus estudiantes.

Finalmente, debido a las limitaciones de acceso a una base de datos específicos, se ha buscado presentar información de diversas fuentes para comparar sus resultados, y, en la que todas coinciden es que existe una brecha de atención en el acceso al principal mecanismo de soporte educativo: los SAANEE.

### **1.3.2 Dimensión 2: Servicio Educativo Inclusivo**

#### ***¿Cómo se ofrece el servicio educativo a los estudiantes con discapacidad en la EBR?***

La interrogante planteada ha permitido proponer un objetivo que es la de describir cómo las IIEE inclusivas ofrecen el servicio educativo a los estudiantes con discapacidad en el EBR. Sin embargo, se ha planteado una posible respuesta que está referida a que las IIEE inclusivas de la EBR ofrecen el servicio educativo de manera no equitativa, ya que aquello que prima es la atención a los estudiantes regulares. Esta hipótesis será discutida a continuación.



De acuerdo con la Ley N.º 28044 (2003), el Estado es el responsable de promover la universalización, equidad y calidad del servicio educativo. Para ello, debe poder brindar y administrar estos servicios de manera gratuita y en su mayor calidad posible, con la finalidad de garantizar el acceso universal (y de manera equitativa) a la educación básica. Adicionalmente, la sociedad debe asumir un rol predominante para lograr contribuir a la equidad y calidad de la educación, así como las familias deben velar por que se cumplan estas condiciones.

Adicionalmente, la Ley N.º 29973 (2012), señala que aquellas instituciones que se encuentran en la obligación de realizar adaptaciones metodológicas y curriculares con la finalidad de garantizar el acceso y permanencia del estudiante con discapacidad son las IIEE de las diferentes modalidades a nivel nacional. En este caso, tanto el Minedu como los gobiernos regionales son los encargados de garantizar la prestación de servicios de apoyo y acompañamiento para la inclusión del estudiante con discapacidad. Del mismo modo, garantizar la formación y capacitación permanente del personal directivo, docente y administrativo en lo que respecta a temas de discapacidad y derechos de la persona con discapacidad.

De acuerdo con las normas previamente señaladas, que establecen la importancia de que los servicios educativos sean de calidad y que los responsables de proveerla garanticen que estos se presten de manera adecuada, a la fecha no necesariamente se da como lo previsto, en especial si aquellos servicios educativos que se brinda a las PCD en las IIEE de EBR son limitados o de baja calidad. Esta idea se refuerza con lo señalado por la Defensoría del Pueblo, en el *Informe Defensorial N.º 183* (2019), donde refieren que si bien existe un avance parcial en el acceso de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo, las PCD que acceden a la EBR, no se les ofrece una educación de calidad; debido a que no se generan las adaptaciones curriculares pertinentes, ni se apoya su participación en el proceso educativo mediante el soporte con profesionales especializados, lo cual establece una forma de discriminación y atropello al derecho a la educación.

Adicionalmente, el *Informe Defensorial*, señala que aquellas instituciones de EBR que tiene en sus aulas por lo mínimo un estudiante con NEE tienen dificultades para ser atendidos apropiadamente, ello por la ausencia de infraestructura adecuada y la poca colaboración de los equipos SAANEE, así como la falta de recursos y materiales educativos. Por ejemplo, el porcentaje de inversión que se destina a la educación inclusiva representa solo el 0.62% del presupuesto total del sector educación, la cual se encuentra dirigida a la atención de NNA con discapacidad con énfasis en los servicios educativos que se proporciona los CEBE, Programas de Intervención temprana, en la Educación Básica Alternativa (EBA) y en los Centros de Educación Técnico Productiva (CETPRO), no teniendo en cuenta los NNA que se encuentran incluidos en las IIEE regulares; tal es el caso del escaso presupuesto asignado a la EBR, donde debe implementarse una infraestructura que sea accesible para todos y un correcto monitoreo a las familias con estudiantes con discapacidad.

De acuerdo con Cueto, Rojas, Dammert y Felipe (2018) existe una brecha significativa entre las IIEE de EBR y los CEBE en cuanto a la disponibilidad de personal, equipos, materiales pedagógicos y tecnológicos adecuados, e infraestructura por tipo de discapacidad. Tal es el caso de los CEBE donde el 93.4% de los profesores son especializados para atender a alumnos con alguna discapacidad; sin embargo, en el caso de la EBR sólo el 25.2% son especializados. Del mismo modo, respecto a la infraestructura que cuentan las IIEE, se desprende que el 74.8% de los CEBE cuentan con rampas de acceso, ello comparado con el 27.5% de las IIEE de EBR.

En línea con lo expresado anteriormente, se deduce que los servicios educativos que se vienen prestando a las PCD y que acceden a la EBR no necesariamente son de calidad y los más adecuados, a pesar de que la norma lo exige y lo señale. Adicionalmente, aún se presentan brechas entre los CEBE y EBR, tanto en temas presupuestales como en los servicios adecuados que se brindan en cada uno de ellos enfocados a las necesidades de las PCD.

### **1.3.3 Dimensión 3: Actores involucrados en el servicio**

#### ***¿Cuáles son las características de la población objetivo según sexo, edad, condición socioeconómica?***

La interrogante planteada ha permitido proponer un objetivo que es la de describir las características de NNA con discapacidad leve o moderada según sexo, edad, condición socioeconómica; en ese sentido, una posible respuesta está referida a que a nivel nacional existe una mayor proporción de mujeres con discapacidad, en especial en zonas urbanas, además, existe una mayor proporción de PCD menores de 18 años.

Es importante señalar que, en 2012, se implementó por primera vez dentro del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), la *Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad* (ENEDIS) dónde se estimó que en el Perú existen un total de 1,575,402 personas con algún tipo de discapacidad, es decir el 5,2% de la población total (índice de prevalencia). En este caso, las mujeres representan sutilmente la mayor parte del total: 820,731 (52.1%), seguido de los varones que representan un total de 754,671 (47.9%). No obstante, de acuerdo con la misma Encuesta, existe una mayor incidencia de PCD en las regiones de Loreto (3.2%), Amazonas (3.3%), Cusco (3.5%), Junín (3.5%), Lambayeque (3.5%). Cabe mencionar que a la fecha no se ha elaborado otra encuesta similar, por lo que en los informes nacionales anuales se usa el índice de prevalencia de 5,2% para inferir la proporción de esta población.

Estos datos fueron proyectados para el año 2015, donde el INEI, a través del informe *Perú: Caracterización de las Condiciones de Vida de la PCD 2016* estimó que las PCD al año 2015 era de 1,637,409. Asimismo, esta información mostraba que las mujeres representaban el 50.1% en zona urbana y el 50.9% en zona rural; en el caso de los varones representan el 49.9% en zona urbana y el 49.1% en zona rural. Del mismo modo, se estimó que 10 de cada 100 son menores a 18 años, 6 de cada 100 se ubican en el grupo de 18 a 29 años y 24 de cada 100 se ubican en el grupo de 30 a 59 años.

Adicionalmente, respecto al nivel de educación que alcanza las PCD de 15 años a más, el mismo documento del INEI señala que para el 2015, el 42.2% de las PCD ha alcanzado o a logrado un nivel de educación primaria, el 22.2% estudió algún año de secundaria, el 25.7% no logró ningún nivel de educación o simplemente alcanzó alguno inicial y solo el 9.9% pudo estudiar algún año de nivel superior.

En este sentido, se puede deducir que tanto varones y mujeres que tienen alguna condición de discapacidad son las que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, debido principalmente a que enfrentan barreras que limitan sus oportunidades. Asimismo, se deduce que existe una mayor proporción de estas condiciones entre el grupo de edad de 30 a 59 años. Por otro lado, solo un porcentaje mínimo de esta población pudo acceder a un nivel de educación superior, concentrándose, por el contrario, en la educación primaria. Sin embargo, en los siguientes niveles de educación, la participación de PCD se ve significativamente limitada.

Es importante resaltar que estas condiciones no están ligadas a la discapacidad en sí misma, sino a las barreras existentes que limitan su accesibilidad y oportunidades igualitarias para el acceso y permanencia en el sistema educativo.

***¿Qué entidades están comprometidas con la entrega del servicio educativo a los estudiantes con discapacidad en la EBR?***

Se ha encontrado que existen dos formas de acceso (matrícula) de los estudiantes con discapacidad leve y/o moderada a las IIEE de la EBR: a) estudiantes que asisten a los PRITE y/o CEBE (por ejemplo, la condición del espectro autismo y síndrome de Down, generalmente) y sus familias deciden con el acompañamiento del SAANEE trasladarlos a esta modalidad; b) estudiantes matriculados en estas IIEE y que al enfrentarse a barreras de aprendizaje significativas, sus docentes solicitan la visita del SAANEE para un diagnóstico y posible asesoría.

Los NNA con discapacidad leve y moderada acceden a los servicios educativos en las IIEE de la EBR, las docentes de aula que tengan la cobertura del equipo SAANEE reciben asesoría y el acompañamiento pedagógico. El SAANEE se encarga de hacer una evaluación psicopedagógica donde se describen las principales características educativas y de desarrollo del estudiante, y a la vez, organiza un Plan Educativo Personalizado (PEP): un documento donde se planifican los logros de aprendizaje en su trayectoria educativa. Así mismo, el SAANEE es un servicio itinerante que forma parte de la estructura orgánica de los CEBE, estos a su vez se encuentran bajo la jurisdicción de la DEBE, quiénes son los responsables técnicos de implementar las principales políticas de educación inclusiva dirigido a toda la población con discapacidad.

Así mismo cabe resaltar, que los NNA con discapacidad al asistir a IIEE de la EBR se encuentran bajo la jurisdicción de la DIGEBR y de sus respectivas direcciones de línea dependiendo del nivel en el que se encuentren (inicial, primaria y secundaria); mientras que las UGEL y las DRE de las diversas regiones son los órganos encargados de la descentralización en la entrega eficiente del servicio educativo.

En este mapeo, nos encontramos que la entidad estatal responsable de entregar los certificados de discapacidad (un diagnóstico médico), uno de los requisitos para la matrícula e inclusión educativa, y el acceso a otros servicios sociales, son las diversas instituciones del Ministerio de Salud (MINSA), EsSalud, las FF.AA., la PNP y algunas instituciones privadas autorizadas; aunque, por norma general ya no es un requisito, sigue siendo uno de los limitantes principales de acceso a un adecuado proceso de matrícula.

Como se ha mencionado antes, esta población recibe los servicios educativos en la EBR, por lo que los docentes y el/la director/a se encuentran bajo la jurisdicción de la DIGEBR, de quiénes reciben los principales lineamientos, no de la DEBE, dirección que es la responsable funcional

del servicio, esta situación genera significativas condiciones de desarticulación en la gestión educativa.

Finalmente, cabe mencionar que la sociedad civil organizada representada por la Coalición por el Derecho a la Educación Inclusiva, Sociedad y Discapacidad (SODIS), la mesa de Discapacidad y Derechos de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos, entre otras, cumplen un papel significativo de incidencia y garantías del acceso a la educación inclusiva en la etapa de la EBR; además, que generan evidencia respecto a cómo se encuentran los servicios educativos dirigidos a esta población.

***¿Qué rol cumplen los actores involucrados en la entrega del servicio educativo a los estudiantes con discapacidad en la EBR?***

El SAANEE se encuentra conformado por un equipo interdisciplinario: un(a) coordinador(a), docentes, psicólogos(as), terapeutas del lenguaje, entre otros que les permita brindar un servicio pertinente y de acuerdo a las necesidades de la población en las IIEE de EBR, su rol principal es brindar acompañamiento pedagógico a los docentes al planificar su propuesta de aprendizaje: una evaluación psicopedagógica y el PEP. En el transcurso de este año, las principales organizaciones de la sociedad civil comprometidas con la educación inclusiva en colaboración con UNICEF han publicado un informe significativamente importante por contar con la participación de diversos integrantes de la comunidad educativa, una de sus conclusiones es que: “Actualmente, el Perú cuenta con el servicio de SAANEE; sin embargo, en los conversatorios realizados, los actores de la comunidad educativa manifiestan que este no logra la cobertura esperada y carece de las herramientas suficientes para acompañar la gestión escolar” (Sociedad y Discapacidad, 2021, p.12). Una de las funciones que hemos percibido que hacen con menor concurrencia es el de implementar acciones de prevención y detección oportuna de los estudiantes, debido a la limitada cobertura que tienen; sumado a que, por ejemplo, no existe una

partida presupuestal suficiente para cubrir los gastos de movilidad del SAANEE a las diversas IIEE.

Además, se debe resaltar que es rol de los centros de salud del MINSA (locales, regionales y nacionales), la sanidad de las FF.AA. y la PNP, por el INPE, EsSalud y algunas instituciones privadas autorizadas, emitir los certificados de discapacidad<sup>4</sup>, donde se detalla específicamente el diagnóstico; sin embargo, en los servicios públicos es escasa su cobertura y el proceso puede durar entre 6 y 8 meses, lo que se dificulta principalmente por el costo y el esfuerzo de movilizar a una persona con discapacidad. Por lo que el cambio de la norma de matrícula es significativo para impulsar la inclusión de los NNA con discapacidad, debido a que desde el Modelo Social el certificado médico no es indispensable.

La coordinación del SAANEE reporta su trabajo directamente con el director del CEBE, su principal responsabilidad juntos es elaborar el plan anual de trabajo donde se delimita las IIEE que recibirán el servicio y las actividades que implementará cada uno de los miembros del equipo; en relación a esto, en la RM 572-2015-Minedu *Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2016 en la EBR* se estableció que cada especialista del equipo SAANEE tiene bajo su jurisdicción 6 escuelas inclusivas (anteriormente tenía a su cargo 10 estudiantes), sin considerar el número de estudiantes que se encuentren involucrados, lo que comprometía la calidad del servicio.

En las UGEL y las DRE se designan especialistas que dependen funcionalmente de la DEBE, ellos son responsables de descentralizar la asesoría técnica, el monitoreo y la evaluación de las/los docentes en las IIEE; aunque, se sabe que tienen un alcance mínimo.

---

<sup>4</sup> <https://www.gob.pe/467-obtener-certificado-de-discapacidad>

La dirección responsable de establecer los lineamientos centrales necesarios para la implementación del soporte educativo en educación inclusiva es la DEBE, aunque el DS 011-2012 *Reglamento de la Ley N.º 28044* no detalla con mayor precisión el rol de esta dirección; sin embargo, en esta dirección se ha establecido un actor itinerante denominado “especialista residente” responsable de la implementación y monitoreo del PP 0106, quién de la mano de un equipo de especialistas en las UGEL y las DRE implementan dicho PP.

Respecto a contar con un sistema de información y gestión que nos permita conocer de forma oportuna los datos y característica de la población podemos mencionar que existen dos fuentes del Minedu: a) el registro de matrícula del Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE), el mismo que tiene dos limitaciones: la mayoría de estudiantes no cuentan con un diagnóstico y/o los directores al tener desconocimiento en el tema registran de forma errónea; y, b) el Registro de estudiantes con discapacidad (R-NEE) de UMC, una plataforma virtual que tiene el objetivo de obtener oportunamente información específica para organizar instrumentos y procedimientos que le permita a esta población participar en la Encuestas Censales de Estudiantes, entre otras. Observamos con asombro que la DEBE no cuenta con un registro nacional vinculado al registro de matrículas de los estudiantes con discapacidad en la EBR. Sin embargo, desde el año 2016 vienen implementando el SIAGIE-EBE dirigido a las IIEE de la modalidad de EBE con el objetivo de contar con una base de datos actualizada permanentemente que permita implementar acciones pertinentes a las necesidades los estudiantes, lo que llama nuestra atención significativamente es que la dirección no considere con claridad el registro de NNA con discapacidad en las IIEE de la EBR, lo único que menciona es lo siguiente:

en relación a los procedimientos sobre traslados de EBR a EBE o viceversa referidos a años diferentes al 2016, se realizarán con el visto de la especialista de la UGEL responsable del nivel, grado o modalidad a la que pertenece el niño, niña, adolescente o joven con discapacidad, quién



después de evaluar las evidencias emite un informe a favor y es remitido a la UE-SIAGIE, a través de un oficio de UGEL” (DEBE,2016, pp. 28)

Lo que preocupa, es la invisibilidad de la población por un desinterés del sector o porque el sistema está configurado desde una lógica de normalidad que excluye a este grupo de estudiantes.

Respecto al trabajo de los docentes, se ha comentado en varios informes:

Los participantes manifestaron que algunas comunidades educativas aún consideran que la atención a la diversidad les corresponde a especialistas externos, por ejemplo, al equipo SAANEE (...) Es crucial que esta concepción sea cuestionada, ya que los docentes, sobre todo tutores y tutoras, asumen un rol fundamental para implementar una educación inclusiva para sus estudiantes. (Sociedad y discapacidad, 2021, pp.17)

Al ser la educación inclusiva una estrategia dirigida por la DEBE no cuenta con jurisdicción entre estos docentes que pertenecen a la DIGEBR; lo otro es que lamentablemente, muchos docentes tienen posturas segregacionistas arraigadas en la cultura pedagógica tradicional que difieren del reconocimiento pleno de los derechos humanos de esta población en los servicios educativos que brindan.

El Minedu en el mes de agosto del 2017 instaló la Comisión Sectorial integrada por las direcciones involucradas en la implementación del servicio de educación inclusiva: la DIGEBR, Dirección General de Servicios Educativos Especializados, Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural; Dirección General de Desarrollo Docente; Dirección General de Calidad de Gestión Escolar; Dirección General de Educación Técnico Productiva y Superior Tecnológica y Artística; Dirección General de Educación Superior Universitaria; donde la viceministra de gestión pedagógica asumió la presidencia, y el rol de secretaría técnica lo asumieron la DEBE y la Dirección de Educación Primaria. De acuerdo a la RM N.º 465-2018- Minedu la comisión era de naturaleza temporal y

tenía la tarea de diseñar una propuesta de Política para la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo en la Educación Básica, Técnico Productiva y Superior, para iniciar la comisión tuvo un plazo de 90 días hábiles donde al no poder culminar la tarea solicitó la ampliación del plazo por dos veces más y cambió el rol de secretaría técnica a la DIGEBR, durante esos meses creemos que el contexto de inestabilidad política del ministerio no contribuyó al trabajo de la comisión: a) se aprueba la ley N.º 30797 *Ley que promueve la educación inclusiva* donde se amplía el servicios de educación inclusiva en las diversas etapas del sistema educativo, y b) una serie de cambios de funcionarios debido a la vacancia presidencial no permitieron continuar con la iniciativa. De acuerdo con el informe N.º. 183 *El Derecho a la Educación Inclusiva* de la Defensoría del Pueblo podemos concluir que:

considerando que la comisión debió instalarse en la segunda semana de agosto del 2018, la propuesta de Política debió presentarse la segunda semana de febrero de 2019; sin embargo, no se cuenta con información sobre el estado actual de la propuesta política (2019, pp.68).

En esta parte, se quiere resaltar los enormes esfuerzos que hace la sociedad civil organizada: la conformación de la Coalición por el derecho a una educación inclusiva, integrada por 17 organizaciones y comunidades de PCD, la ONG sociedad y discapacidad, la Sociedad Nacional de Síndrome de Down, la mesa de Discapacidad de la Coordinadora de Derechos Humanos, entre otras, todas ellas comprometidas con la incidencia por una educación inclusiva de calidad, en igualdad de oportunidades y equidad de sus servicios educativos. Para cumplir su propósito elaboran informes que sirva como evidencia e información oportuna, promueven espacios de denuncia, ofrecen servicios de detección temprana y acompañamiento educativo, talleres de incidencia y cabe destacar que, en varias organizaciones participa la Defensoría del Pueblo como un mecanismo independiente en la supervisión de la implementación de la Convención sobre los Derechos de las PCD. Como ejemplo de su significativa participación podemos mencionar la defensa que han hecho durante el 2021 para que no se derogue en el Congreso la ley N.º 29973,

ley que tuvo como hitos la participación de esta población por primera vez y la implementación de los derechos reconocidos en la Convención, y se reemplace por una ley con un fuerte componente regresivo.

Finalmente, podemos concluir que las instituciones públicas de los ministerios involucrados no han logrado articular sus esfuerzos para ofrecer de forma eficaz el servicio de educación inclusiva, debido a vacíos en las normas de gestión y en los pocos recursos con los que cuenta, principalmente; sin embargo, observamos a una sociedad civil bastante participativa, que en algunas ocasiones ha encontrado limitaciones en el Estado debido a las múltiples visiones sobre la educación de las PCD, que podrían ir consensuando en el camino para generar las sinergias necesarias, cerramos esta parte con la siguiente conclusión del informe de la OSEE respecto a los servicios de educación inclusiva:

Se advierte una debilidad en cuanto a los equipos necesarios para la implementación de la política de inclusión de estudiantes con NEE y una desarticulación del SAANEE en las modalidades de servicios en las que se enmarca su atención (EBR, EBA y ETP). Así, se observa que no se cuenta con un equipo desde el nivel central que lidere la política de manera transversal en todas las modalidades educativas, considerando que el enfoque inclusivo debe plasmarse desde todos sus niveles e intervenciones. De las entrevistas desarrolladas [a nivel nacional] se advierte que aun cuando la inclusión educativa se realiza principalmente en la EBR, dentro de esa Dirección General, no existe un equipo liderando esta intervención de manera transversal como sucede, por ejemplo, en el caso de la educación ambiental. (2016, pp.9)

#### **1.3.4 Dimensión 4: Fenómeno Cultural**

**¿Cuáles son las percepciones de la comunidad respecto a la inclusión de un NNA con discapacidad en la EBR?**

La inclusión de PCD en diferentes espacios e instituciones sociales se encuentra en el centro de las agendas públicas (Fawcett, 2016). El proceso de inclusión de NNA con discapacidad en la

educación básica regular es un fenómeno relativamente reciente en nuestro país y en general de toda América latina. El desarrollo de sistemas educativos inclusivos supone eliminar barreras sociales, culturales y económicas, es decir, eliminar percepciones negativas sobre la condición de discapacidad que en nuestro país forma parte de una herencia colonial y religiosa; a lo largo de los últimos 50 años, las diversas propuestas educativas se han presentado desde la división entre estudiantes con y sin discapacidad, y a pesar de que en las últimas reformas normativas se ha procurado promover la educación inclusiva, lo que no se ha logrado es permear las prácticas educativas de todo el sector (desde las direcciones generales hasta el/la docente de aula) claramente visibles en los pocos logros de aprendizajes obtenidos por esta población. Por ello, es importante identificar las diferentes percepciones de los distintos miembros de la comunidad para poder construir propuestas de educación inclusiva que permitan a los NNA en esta condición, desarrollar sus potencialidades.

En general, los docentes muestran una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva de NNA en los espacios educativos regulares, pero esta visión se ve alterada, cuando son ellos los que deben brindar las diversas respuestas dentro del aula . De ello se desprende que, los procesos que viven las comunidades educativas respecto a la inclusión están considerablemente atados a los paradigmas que tienen respecto a la discapacidad. Por ende, las necesidades particulares de los NNA con discapacidad en la EBR requieren centrar esfuerzos en atender primero la calidad de los procesos de inclusión de las IIEE antes que en la cantidad de estudiantes con discapacidad que se encuentren matriculados.

De ello se desprende que, los procesos que viven las comunidades educativas respecto a la inclusión están considerablemente atados a los paradigmas que tienen respecto a la discapacidad. Por ende, las necesidades particulares de los NNA con discapacidad en la EBR requieren centrar esfuerzos en atender primero la calidad de los procesos de inclusión de las IIEE antes que en la cantidad de estudiantes con discapacidad que se encuentren matriculados.

## 1.4 Marco institucional y normativo relacionado con el problema

### 1.4.1 Marco normativo

**Tabla 16**

*Marco normativo del problema*

Marco normativo	Descripción
Ley N.º 28044, Ley General de Educación	Promulgada el 29 de julio del 2003, señala a la educación inclusiva como un principio del sistema educativo peruano y dónde uno de sus objetivos es el progresivo tránsito de los NNA con discapacidad a las IIEE de la EBR.
Resolución Legislativa N.º 29127 - Decreto Supremo N.º 073-2007-RE Que aprueba la “Convención sobre los Derechos de las PCD y su protocolo facultativo”.	La Convención fue aprobada por la Asamblea General de la ONU en el año 2006, y ratificada por el Congreso el 31 de octubre del 2007. Es el principal tratado internacional vinculante para el estado peruano en materia de protección y reconocimiento de los derechos de las PCD.
Ley N.º 29973, Ley de la persona con discapacidad	Promulgada el 29 de noviembre del 2012, es una ley progresista en el reconocimiento de los derechos humanos de las PCD, tomó en cuenta el paradigma del Modelo Social.

### 1.4.2 Marco institucional

**Tabla 17**

*Marco institucional*

Marco institucional	Descripción
---------------------	-------------

Decreto supremo N° 006-2012-ED Norma aprobada por el Minedu en el año 2012, cuyo que aprueba el Reglamento de objetivo principal es aprobar el ROF del Ministerio de Organización y Funciones (ROF) y el Educación, es este documento se establecen funciones cuadro de asignación de personal específicas para cada unidad orgánica del Ministerio. En (CAP) del Ministerio de Educación el caso específico de la Dirección Básica Especial (ROF 2006) pasó a ser la Dirección General de Servicios Educativos Especializados.

Resolución Ministerial N° 657-2017- ANualmente, el Minedu aprueba una norma de matrícula MINEDU aprobar las "Orientaciones con el objetivo de orientar el desarrollo del buen año para el desarrollo del año escolar escolar, respecto a esta investigación, lo referido al 2018 en instituciones y programas número de vacantes priorizadas para los NNA con educativos de la educación básica" discapacidad, requisitos de matrícula, entre otras, son comunicadas en esta norma.

Ley N° 30797, Ley que promueve la Fue promulgada el 19 de junio del 2018 por el Congreso, Educación Inclusiva, modifica el se hace un énfasis en que la educación inclusiva se artículo 52 e incorpora los artículos brinda en todas las modalidades, niveles y etapas del 19-A y 62-A en la Ley 28044, Ley sistema educativo; además, se establece que en cada General de Educación IIEE debe contratarse un profesional de psicología para colaborar con este servicio.

Resolución Ministerial N° 426-2018- Fue promulgada el 3 de agosto del 2018, con el objetivo MINEDU que crea la Comisión de crear una mesa de trabajo entre funcionarios/as de sectorial de naturaleza temporal para diversas direcciones generales para elaborar una elaborar la propuesta de Política para política de educación inclusiva. educación inclusiva

Resolución Ministerial N° 025-2019- Se promulgó el 10 de febrero del 2019, con el objetivo MINEDU que aprueba la “Norma de estandarizar los procesos de evaluación de técnica que orienta el proceso de aprendizaje de los estudiantes a nivel nacional, y evaluación de los aprendizajes de los proponiendo un énfasis en los diversos ámbitos de estudiantes de las instituciones y aprendizaje de los NNA (dentro y fuera de la escuela). programas educativos de la Así mismo, se dan recomendaciones respecto a la educación básica” evaluación de los NNA con discapacidad en la EBR.

Decreto Supremo N.º. 007-2021- Promulgada el 10 de mayo del 2021, modifica artículos MINEDU que modifica el respecto a la implementación de la educación inclusiva, Reglamento de la Ley No 28044, Ley así como establece procedimientos y funciones General de Educación, aprobado por específicas en los tres niveles de gobierno para Decreto Supremo N.º. 011-2012-ED garantizar la educación de los NNA con discapacidad en las diversas modalidades, niveles y etapas del sistema educativo.

### 1.4.3 Políticas Públicas Generales

**Tabla 18**

*Políticas públicas generales*

Políticas públicas generales	Descripción
Programa Contigo, aprueba una pensión no contributiva a usuarios con discapacidad severa.	Desde el año 2015, el MINM implementa la entrega de esta pensión a PCD severa.

Plan Operativo Institucional (POI) multianual Instrumento de planeamiento del CONADIS, del consejo nacional para la integración de la aprobado en el año 2021, donde se visualiza el persona con discapacidad (CONADIS) 2021 - presupuesto asignado para las Actividades Operativas (AO) programadas en el periodo 2021-2023. Las AO se centran en atender a las PCD a nivel nacional.

#### 1.4.4 Políticas Públicas Específicas

**Tabla 19**

*Políticas públicas específicas*

<b>Políticas públicas específicas</b>	<b>Descripción</b>
Programa Presupuestal 106 “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva”	Este programa cuenta con presupuesto asignado por el MEF a partir del año 2013. El objetivo principal es garantizar la suficiente inclusión en la educación básica y técnico-productiva de niños, niñas y jóvenes con discapacidad de 0 a 29 años de edad.
Programa Presupuestal 090	Este programa es uno de los más grandes del Minedu, y cuenta con presupuesto asignado por el MEF a partir del año 2013. El objetivo principal es mejorar significativamente los logros de aprendizaje de los estudiantes de la Educación Básica Regular. Sin embargo, a pesar de que es uno de los más importantes para presentar intervenciones que



tengan un alcance sobre estos NNA con discapacidad, aún no se contemplan productos ni actividades acorde a la temática.

Evaluación de logros de aprendizaje para estudiantes con discapacidad con evaluaciones estandarizadas por la Unidad de Medición y Calidad (2019). Anualmente, la Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes, implementa encuestas nacionales para medir los logros de aprendizaje de los NNA en la EBR; es una política porque actúa para la generación de resultados nacionales que definen el presupuesto y la entrega de incentivos económicos a los docentes.

Programa Educativo Nacional (PEN) al 2036 “El reto de la ciudadanía plena” Entró en vigor el año 2022, es el documento estratégico nacional en materia educativa, donde se busca promover la equidad y calidad de los servicios educativos a lo largo del territorio nacional.

Plan marco que orienta la implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial contemplando las condiciones de organización y articulación institucional e intergubernamental (2022). Es una estrategia de gestión pública en educación inclusiva, que contiene 8 líneas de acción con el propósito de implementar los cambios hechos por la modificatoria del reglamento de LGE, tiene un horizonte temporal de 4 años.

---

## 2 CAPÍTULO II: CAUSAS DEL PROBLEMA

### 2.1 Marco teórico sobre las causas del problema

#### 2.1.1 *La valoración del servicio magisterial*

En el sistema educativo, los docentes cumplen un rol principal en la calidad del servicio educativo como se señala en el artículo 56 de la Ley N.º 28044 (2003), el docente tiene un papel preponderante en el proceso educativo y en la formación multidimensional de los estudiantes, es por ello necesario mejorar las condiciones de su desarrollo profesional, tanto a nivel de su formación inicial como cuando se encuentra en servicio.

En este sentido, tal como señalan Loaysa y Cerezales (2007) es necesario brindar apoyo al docente con el objetivo de que pueda adquirir y desarrollar competencias y capacidades educativas que les permita facilitar una inclusión concreta en el aula. Por ello, el profesor es considerado una de las variables fundamentales para que la política educativa se pueda implementar, ya que son los maestros y maestras quienes pueden desarrollar nuevas estrategias y/o metodologías de enseñanza que se adapten a la situación particular dentro de su aula, incluyendo en el proceso a los demás actores de la comunidad educativa.

Del mismo modo, Calderón (2012) investigó las relaciones sociales de estudiantes de 5 años en IIEE inclusivas en el Perú, encontrando como resultado que los docentes cumplen un rol relevante en el proceso de inclusión. Esto se puede explicar porque los docentes a lado de las familias son los responsables de generar ambientes de integración en la sociedad, y, los principales agentes de socialización en la vida del estudiante a esa edad; sin embargo, existe claramente una limitante que puede generar que los docentes vean limitado sus labores, y, ello se encuentra vinculado a temas presupuestales y de acceso a recursos oportunos. Esta idea fue expresada en la ENEDIS cuando se consultó respecto al presupuesto educativo que reciben los servicios educativos dirigidos a la población con discapacidad, donde señalaron que este es insuficiente en la labor

que tienen que ejercer los docentes, y, por ende, se compromete la calidad de los servicios brindados.

En el Perú, desde el año 2000, se da inicio a un proceso de cambio en la normatividad educativa, uno de esos cambios es el de situar al docente como uno de los principales ejes en la búsqueda de la calidad educativa; en ese sentido, se pasó de un sistema donde el tiempo de servicio determinaba principalmente el progreso en la carrera magisterial, hacia otro, en el cual el desempeño y la evaluación permanente son el factor más determinante en su progreso profesional. Es así que, con la Ley de la Reforma Magisterial (2012) se busca poner el énfasis en el desempeño y la meritocracia de los docentes para que puedan ascender a los diferentes niveles de la carrera, y, de esta forma recibir así beneficios económicos y de formación profesional.

Los beneficios que reciben los docentes varían dependiendo del nivel en el que se encuentren, lo que pueden incluir aumentos salariales y bonos; además, también pueden acceder a programas de formación y actualización profesional, y a oportunidades de intercambio y capacitación en otros países. Para ello, los docentes deben cumplir con una serie de requisitos, entre ellos participar en programas de formación continua, tener un buen desempeño en su trabajo y haber obtenido una evaluación satisfactoria en las evaluaciones.

En resumen, La Carrera Pública Magisterial en el país es un programa que busca reconocer y recompensar el desempeño y la dedicación de los docentes, incentivando la mejora continua de los estándares de calidad de los servicios educativos, buscando atraer a estudiantes sobresalientes que culminen la educación básica hacia ella, a través de un sistema más flexible de promoción y reconocimiento de su compromiso; con todo esto, se busca generar a un mediano y largo plazo mejores resultados en la estándares de calidad de la educación peruana.

### **2.1.2 Percepción cultural sobre la discapacidad**

Entre las relaciones humanas la percepción que tengan ambas partes define como se desenvolverán estas interacciones, por ejemplo, la discriminación hacia personas que son de las zonas andinas y amazónicas respecto a las **personas** que han crecido en Lima se fundamenta en un imaginario de que este último grupo ha tenido acceso a mejores oportunidades educativas y sociales, aunque en realidad no sea así si comparamos los desempeños educativos obtenidos por los estudiantes en distintas regiones. En esa misma lógica, lamentablemente las percepciones de la sociedad en general y de la comunidad educativa en particular juegan un rol importante en la inclusión de los NNA con discapacidad experimentan a los servicios educativos:

These attributes are distinctly divided into positive and negative categories and are likely to critically affect the relationship between persons with disabilities and non-disabled people. They form some of the attitudes which can stigmatize persons with disabilities, impose artificial limitations upon them, deny them equal opportunities for development and living, and inequitably demote them to second-class citizens to be pitied (in the sense where pity is seen as devaluation tinged with contempt). [Estos atributos están claramente divididos en categorías positivas y negativas, y es probable que afecten críticamente la relación entre personas con y sin discapacidad. Ellos se forman algunas actitudes que pueden estigmatizar a las PCD, imponiéndoles limitaciones superficiales, negándoles la igualdad de oportunidades para desarrollarse y vivir, e inequitativamente degradarlos a ciudadanos de segunda clase para ser compadecidos (en el sentido donde la lástima es vista como una devaluación matizada de desprecio)] (Munyi, 2012).

Las percepciones que encontramos respecto a las PCD entre las diferentes sociedades en el mundo son positivas y negativas, por ejemplo, existen pueblos originarios que creen que esta población son seres sobrenaturales que los protegerán de fuerzas oscuras, por lo que su desarrollo vital para tener una familia o las oportunidades para contar con un trabajo que les permita contribuir a la comunidad es totalmente viable.

En el marco conceptual hemos abordado el tema de la condición de discapacidad basada desde la percepción cultural occidental, vinculada claramente a una visión cristiana católica; en esta parte, nos parece importante presentar algunas ideas sobre el pensamiento oriental respecto a este tema, el mismo que se encuentra también vinculado a sus principales creencias religiosas y/o espirituales: el budismo, el hinduismo, el sintoísmo, entre otras.

Para este propósito se presenta el desarrollo particular de la educación para PCD en Japón, donde la población al tener prácticas culturales influenciadas por el budismo ha establecido en la cúspide de su contrato social estatal los valores de la solidaridad y el esfuerzo por garantizar una vida digna en esta vida terrenal, ya que esta será determinante para su futura reencarnación, como se explica a continuación:

Pero la noción moderna de autonomía ligada al individualismo va en contra del principio fundamental del budismo que insiste en la codependencia de todos los seres (...) Pitak Chaicharoen y Pinit Ratanakul, profesores en la Universidad Mahidol de Tailandia, consideran que el concepto de la dependencia mutua o la interrelación podría constituir por sí mismo uno de los principios de la ética biomédica budista. Cuando todos los seres dependen de los otros seres, ninguno de ellos tiene prioridad, y la preocupación por los otros, la cooperación y la armonía son valores cruciales en las relaciones sociales. (Siurana, 2010).

Es decir, prácticas como el infanticidio o la mendicidad tan tradicional en el mundo occidental no lo son en este entorno cultural; es más, una de las razones por la que los servicios de salud en Japón son públicos se debe justamente a que es una responsabilidad social compartida el garantizarla entre toda la población, en ese sentido las PCD al ser uno de los grupos en mayor vulnerabilidad dentro de esta organización social se convierten en el sector social que merece mayor protección. Esto no quiere decir, que no han existido contradicciones también, por ejemplo, en el proceso de industrialización que ha vivido este país posterior a la Segunda Guerra Mundial, donde el Estado tuvo que garantizar el acceso masivo a los servicios educativos de la población

para facilitar la formación de un capital humano que haga frente a este desafío y donde los NNA con discapacidad no son necesariamente quienes contribuyen a una mayor productividad del PBI de un país, por lo que, las PCD no fueron considerados en estos esfuerzos, como lo demuestra esta investigación respecto al proceso de implementación de la educación inclusiva:

Under the education system at the time, with the mission to develop “national prosperity and defense,” children with disabilities were not included in the framework. However, due to the efforts of interested parties, a demand rose for compulsory and public education for children with disabilities. As a result, related provisions in the Elementary School Ordinance were separated out and expanded and were promulgated in 1923 as the Schools for Blind, Deaf and Mute Ordinance. Though at this point the ordinance was limited to schools for blind, deaf and mute children, it triggered the transformation of such schools from a charitable social service to a public education system. [Bajo el sistema educativo de la época, con la misión de desarrollar “la prosperidad y defensa nacional”, los niños con discapacidad no fueron incluidos en este marco. Sin embargo, debido a los esfuerzos de las partes interesadas, se elevó una demanda por la educación pública y obligatoria de los niños con discapacidad. Como resultado, las provisiones relacionadas con la ordenanza referida a la educación primaria fueron apartadas y ampliadas, mediante la promulgación de la ordenanza de las escuelas para ciegos, sordo y mudos en 1923. Aunque este punto de la ordenanza estuvo limitada a escuelas para niños ciegos, sordos y mudos, desencadenó la transformación de un número significativo de escuelas que dejaron de brindar un servicio social por caridad, a convertirse en un servicio del sistema público.] (Numano, 2012, pp.2).

Desde el año 2004, el Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) [Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología] comenzó a implementar diversas reformas con el objetivo de responder a las diversas necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad; de acuerdo con Isogai (2017) antes del 2006 el sistema educativo estaba dividido en dos: la educación especial (donde se administraban IIEE por tipos de discapacidad: IIEE para PCD visual, auditiva, entre otros) y la educación regular; sin embargo,

en las evaluaciones e investigaciones se reconoció que existía un sector de estudiantes con problemas de aprendizajes, condiciones de discapacidad leve o moderada, o estudiantes en escuelas especiales que por tener condiciones de discapacidad física veían limitadas sus oportunidades de desarrollo intelectual y social al no tener la posibilidad de asistir a escuelas de la educación regular. En respuesta a estos desafíos, hicieron un cambio en el sistema educativo donde llamaron “educación para las necesidades especiales” a la modalidad que buscaría brindar servicios educativos interdisciplinarios dirigido a NNA con y sin discapacidad (problemas de aprendizaje, condiciones de salud, entre otras) que se encuentren en escuelas especiales y regulares; además, como todos estos cambios necesitaban recursos, desde el inicio se estableció una subvención fiscal nacional, a la vez, que se descentralizaron las responsabilidades presupuestales entre las prefecturas y las municipalidades.

Esta reforma, es similar a la que se ha implementado en el Perú, dividiendo la responsabilidad funcional de la atención a PCD entre la DIGEBER y DIGESE; sin embargo, este sistema educativo ha logrado tener resultados a corto plazo, por ejemplo, algo que ha llamado la atención es la buena receptividad de los docentes (quiénes, al igual que en nuestro sistema de educación superior, se gradúan para enseñar con certificados de profesores de diversas modalidades: inicial, primaria, secundaria y bachillerato, y posterior a este paso tienen que obtener una certificación en educación especial) para acoger en sus aulas a los NNA con discapacidad y/o alguna dificultad de aprendizaje, se considera que esta percepción positiva y rápida se debe al contexto cultural en el que se desenvuelve esta propuesta. Además, es importante mencionar que en este proceso de educación inclusiva las aulas de clases regulares y especiales se encuentran en el mismo campus y comparten el mismo sistema administrativo (la dirección la dirige una única persona), lo que les otorga la oportunidad de que los NNA con y sin discapacidad de ambas clases (regulares y especiales) puedan compartir actividades y espacios comunes donde experimentan desde su cotidianidad los valores de la diversidad y respeto por la diferencia.

En ese mismo sentido, el equipo de docentes ha encontrado una oportunidad para fortalecer sus competencias y habilidades entre sus propios colegas:

“the shift to “special needs education”, however, should not be understood as a negation of the former “special education” framework. Practitioners, especially those in “special schools”, had yielded excellent insights that contributed to an advancement of education for children with disabilities.” (Miyazaki, Satake, and Chihara 2011). The transformation should be understood as a response to the shift of situation.” [El cambio de la educación para las necesidades especiales, sin embargo, no debería comprenderse como una negación del marco anterior de la educación especial. Los profesionales, especialmente aquellos de las escuelas especiales, contribuyeron con significativas propuestas que contribuyeron a un avance de la educación dirigida a niños con discapacidad (Miyazaki, Satake, and Chihara 2011). La transformación debería ser entendida como una respuesta al cambio del contexto.] (Isogai, 2017:29)

Sumado a esto, no olvidemos que esta receptividad y solidaridad que caracteriza a la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias) en Japón, está marcada por su sentido de codependencia y corresponsabilidad social, antes mencionada.

Respecto a la importancia de la percepción cultural en los procesos de educación inclusiva se quiere retomar lo propuesto por los profesores Booth y Ainscow (2000) en el marco conceptual como el índice, el mismo que no se presenta como una receta, ni mucho menos como una serie de pasos inalterables, sino más bien como un punto de partida para lograr construir escuelas más inclusivas, y a la vez, permite que si existieran escuelas que se encuentren en camino de ser más inclusivas cuenten con una hoja de ruta, que les permita sentirse acompañados y planificar las acciones necesarias. Además, cabe resaltar que el índice no se limita a promover la inclusión de PCD sino a promover una escuela que incluya a toda la diversidad de estudiantes que llegará a sus aulas, sea que su diversidad se base características étnicas, socioeconómicas, de género, entre otras.



Para lograr su propósito el índice propone tres dimensiones, las mismas que se encuentran íntimamente interrelacionadas en su implementación: a) La creación de culturas inclusivas, b) la elaboración de políticas inclusivas, y, c) el desarrollo de prácticas inclusivas; cada una de estas dimensiones cuenta con una serie de actividades e indicadores que orientarán el camino para garantizar la construcción de IIEE inclusivas.

En línea con la reflexión que se está presentando, nos queremos detener en la primera dimensión *la creación de culturas inclusivas*, la que se definen cómo:

se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro (...) Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario... (Ainscow y Booth, 2000, pp.17).

Es decir, esta dimensión hace mucho énfasis en las expectativas y valores de la comunidad educativa respecto a los diversos grupos que conviven e interactúan durante los procesos de enseñanza – aprendizaje, lo que hasta este momento se ha definido como percepción cultural en este trabajo. Además, al estar esta dimensión interrelacionada con las otras dos dimensiones (de políticas y prácticas inclusivas) influye directamente en el diseño e implementación de las políticas públicas relacionadas a brindar servicios a esta población, en particular.

En conclusión, la perspectiva cultural negativa que se tiene acerca de la condición de discapacidad en la sociedad peruana en general, y en las escuelas en particular, ha sido determinante para la implementación de las diversas iniciativas de educación inclusiva que se han hecho en las últimas décadas y lamentablemente, no han tenido los resultados deseados; por esta razón, es necesario reflexionar sobre la importancia de una reforma educativa que considere la deconstrucción de los imaginarios y las expectativas respecto a cuáles son los logros

de aprendizaje que realmente necesitan obtener las PCD, que además, vaya de la mano con sus demandas de calidad de los servicios educativos y con la promoción de un proyecto de vida independiente que tienen derecho a tener.

### **2.1.3 Ausencia de la diversificación curricular**

De lo expuesto hasta este momento, es posible afirmar que en el país los NNA con discapacidad no obtienen logros de aprendizaje satisfactorios en su trayectoria educativa, y, tampoco tienen acceso a oportunidades que les permita culminar satisfactoriamente los niveles de la EBR; ambas situaciones podrían tener como consecuencia que esta población (los NNA y sus familias) al percibir invisibilizadas sus necesidades e intereses en la propuesta educativa de las IIEE tienden con mayor facilidad a desertar de las aulas y/o no ver como algo importante (y trascendente) hacer el esfuerzo por asistir a la escuela.

Respecto a lo anterior, se puede vincular las demandas de los NNA y el currículo, ya que este es el documento de gestión donde se establece el perfil de egreso (una suma de competencias, habilidades, destrezas, entre otras) de todos los estudiantes con el objetivo de garantizar estándares de calidad para toda la población, por lo que en él deben estar consideradas las expectativas y las demandas de las diversas personas que asisten a la escuela; en ese sentido, las profesoras Coicaud & Diaz (2012) en el marco de su investigación sobre educación inclusiva y currículo definen a este último como:

Son construcciones sociales y culturales, son políticas, históricas y pedagógicas. Son prácticas situadas que configuran una trama en la que se tejen los hilos de las políticas educativas, de las características del dispositivo escolar, de las nuevas interpelaciones teóricas y normativas, de las condiciones institucionales y comunitarias particulares, de la subjetividad de los profesionales docentes y los alumnos/as, entre otros. (2012, pp.23)

Es decir, el currículo es dónde se definen qué, cómo y cuándo van a aprender los NNA, cuáles son los presupuestos éticos en el que se desarrollan las relaciones formales e informales de la comunidad educativa y, por ende, sus expectativas y creencias. Además, ambas problematizan que en los sistemas educativos donde por años han existido las modalidades educativas regular y especial (como en el Perú) se han normalizado prácticas excluyentes, por lo que es necesario generar espacios para cuestionarlos y cambiarlos:

Centrarse en las situaciones educativas con la intención de transformarlas en experiencias formativas más inclusivas supone poner en cuestión el curriculum único. En este sentido F. Terigi (2008) postula que aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión y tampoco es lo común. La inclusión educativa significa que el curriculum prescripto, en tanto la corriente principal del curriculum, debe ser revisado y reconstruido para que incluya los intereses y las perspectivas de todos/as, y especialmente la de los menos favorecidos, los que se significan como diferentes desde la perspectiva escolar. (Coicaud & Diaz 2012, pp.28)

Como se ha mencionado antes, la educación inclusiva no está limitada únicamente a garantizar los servicios educativos para NNA con discapacidad sino para todas aquellas personas que al encontrar barreras en el sistema educativo se han visto excluidas del mismo, por lo que las diversas medidas que se toman benefician a diversas poblaciones. Por ejemplo, en el marco de la Unión Europea se planteó un esfuerzo en conjunto para garantizar servicios educativos accesibles con la *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010 – 2020*, la misma que ha sido implementada por España a través de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Esta estrategia pone un énfasis significativo en la flexibilidad de la propuesta curricular para responder a las necesidades y demandas de todos los NNA:

Relacionado también con la atención a la diversidad, se habla de la flexibilidad de las trayectorias académicas para ayudar a cada estudiante a desarrollar todo su potencial concretamente se habla del alumnado en la etapa de Secundaria, “La flexibilización de las trayectorias (...), se concreta en

el desarrollo de programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el segundo y el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional, y la transformación del actual cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria en un curso fundamentalmente propedéutico y con dos trayectorias bien diferenciadas. Esta diversificación permitirá que el estudiante reciba una atención personalizada que se oriente hacia la vía educativa que mejor se adapte a sus necesidades (...)" (Ruiz, 2013, pp.220)

En el Perú, la propuesta curricular ha ido de la mano de los diversos modelos (segregacionista, médico y social) que han imperado en el sistema educativo, de acuerdo al informe de la DIGEBE (2012) se establecen estos dos momentos:

- En los años 80s se ofrecían servicios educativos segregados donde se contaba con un currículo paralelo por tipo de discapacidad e implementado por especialistas no necesariamente profesionales docentes, esta práctica respondería al modelo segregacionista.
- En el 2005, al promulgarse el Diseño Curricular Nacional (DCN) se estableció un currículo único que sería implementado en las IIEE de la EBE y la EBR por medio de la estrategia de las adaptaciones curriculares para responder a la diversidad de estudiantes, se le relacionaría con el modelo médico por el énfasis que se le otorga al diagnóstico.

Ambas propuestas curriculares dirigidas a los NNA con discapacidad no lograron en su momento mantener una amplia cobertura del servicio educativo dirigida a esta población, por lo que se generaron diversos esfuerzos desde la sociedad civil organizada y la Cooperación Internacional para contribuir a su mejora, como, por ejemplo, las acciones implementadas durante la década de la educación inclusiva (2003 – 2012).

Por otro lado, respecto a la implementación del modelo social en el Perú se puede mencionar que un primer paso fue la promulgación del Currículo Nacional (CN, 2016), conformado principalmente

por el perfil del egreso, los 7 enfoques transversales y las 29 competencias, las mismas que deben ser logradas a lo largo de la trayectoria educativa de los estudiantes en toda la educación básica (regular, especial y alternativa). Así mismo, se busca garantizar la educación inclusiva definiendo al segundo enfoque transversal como el enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, la importancia de establecer este tema como un enfoque transversal es porque se está comprendiendo que la valoración de la diversidad de estudiantes como un componente ético que atraviesa toda la propuesta educativa, además, se propone como una oportunidad para erradicar diversas barreras que puedan existir en la comunidad educativa:

No obstante, en un país como el nuestro, que aún exhibe profundas desigualdades sociales, eso significa que los estudiantes con mayores desventajas de inicio deben recibir del Estado una atención mayor y más pertinente, para que puedan estar en condiciones de aprovechar sin menoscabo alguno las oportunidades que el sistema educativo les ofrece. En ese sentido, la atención a la diversidad significa erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. (2016, pp.21)

Asimismo, este enfoque está compuesto por tres valores que deben ser compartidos en el día a día de las aulas: respeto por las diferencias, equidad en la enseñanza y confianza en la persona. Finalmente, se puede comentar que por cada nivel (inicial, primaria y secundaria) de la EBR se han establecido las respectivas programaciones curriculares que serán abordadas durante toda la trayectoria educativa de los NNA; así como, la importancia de que este documento sea estandarizado para adaptarse de forma pertinente a los distintos contextos regionales y locales.

Como se ha comentado en el marco conceptual, el modelo social propone como dos componentes para garantizar la educación inclusiva en todo el sistema educativo a: el diseño universal del aprendizaje (DUA) y los ajustes razonables, ambos tienen un impacto directo en el diseño e implementación del currículo, y, por ende, de toda la propuesta educativa. Es así, como el estado peruano establece formalmente la implementación de esta propuesta en el DS 007-

2021-Minedu, que redefine a la educación inclusiva como un enfoque que valora positivamente la diversidad de todas las personas:

Fortalece la cultura y las prácticas inclusivas en todas las instituciones educativas según modelos de servicio educativo, modalidad, forma de atención diversificada, entre otras y los programas educativos y redes para generar un entorno seguro, que acoja, valore, fortalezca y respete la diversidad, así como el sentido de comunidad, en todos los ciclos, niveles, modalidades y etapas del sistema educativo. (Minedu, 2021, artículo 11E)

Asimismo, se establece que la educación inclusiva será parte de todos los niveles, modalidades y etapas del sistema educativo peruano, con lo que se demuestra un horizonte de altas expectativas para los PCD, y, todas aquellas poblaciones que se encuentren fuera de él. Tampoco, se puede perder de vista que la promulgación de la ley y su práctica en las IIEE tiene una brecha grande de implementación en las diversas políticas que se implementan en el país, por lo que, se considera que tomará un tiempo que se hagan realidad estos cambios.

Respecto a la implementación del DUA y los ajustes razonables, se presenta una investigación hecha por las profesoras Azorín & Arnaiz (2013) respecto a la implementación de una unidad didáctica (8 sesiones) elaborada por la profesora de música, la misma que está dirigida al tercer grado de primaria. Cabe mencionar que el DUA establece a las TICs como una oportunidad para mostrar diversas formas de representación, expresión y compromiso (sus tres principios) a los estudiantes; por esta razón, esta propuesta fue planteada en modalidad híbrida (virtual y presencial), sobre todo para que mediante un blog los niños y niñas tengan la oportunidad de reforzar y presentar sus aprendizajes, asimismo, se plantearon actividades colaborativas entre pares y sesiones personalizadas con los estudiantes que lo necesiten. Entre los resultados, se obtuvieron una mayor participación de los estudiantes puesto en evidencia en la mejora de sus calificaciones, los estudiantes manifestaron su deseo de continuar esta forma de trabajo, y, se logró la habilidad de autoafirmación entre ellos, quienes autocalificaron sus esfuerzos con

mayores notas a las que obtuvieron en realidad. Finalmente, como una de sus conclusiones mencionan la importancia de reconocer y “normalizar” que todos los estudiantes aprenden de diversas formas, lo que es importante reconocer al momento que el/la docente tenga que hacer su planificación de clases:

De todo ello se desprende que atender a la diversidad del alumnado en general no es fácil, implica el establecimiento de unos objetivos, horarios, actividades... y la adaptación de los niveles curriculares. Si queremos que todos participen, debemos formalizar nuestro compromiso como docentes. (...) Al respecto, Arnaiz (2012) expresa que, para la consecución de escuelas más eficaces e inclusivas, se hace imprescindible el desarrollo de mecanismos que otorguen la respuesta educativa que cada alumno necesita. La construcción de estas escuelas exige su inmersión en procesos de reforma poliédrica a nivel curricular, organizativo y metodológico (incluyendo el uso de estrategias y medidas como una respuesta ineludible). (Azorín & Arnaiz, 2013, pp.25)

En conclusión, se podría decir que el currículo y los otros documentos de planificación educativa muestran las expectativas que se tienen sobre los logros educativos de los NNA, estos deberían ir de la mano de sus demandas y necesidades, lo que se convierte en un desafío cuando se tiene que considerar la diversidad de todos los estudiantes; por esta razón, se considera que una reforma no es suficiente cuando únicamente cambia la normativa, al contrario posteriormente se debe garantizar cambiar los imaginarios y prácticas docentes, finalmente son ellos y ellas los que se encuentran día a día con los estudiantes/ciudadanos, población en la que se debe generar el mayor valor público en la cadena de valor de estos servicios.

#### **2.1.4 Descentralización educativa (política y presupuestal)**

De acuerdo con Alipio Montes (2009) la descentralización educativa, busca que los tres niveles de gobierno, así como las autoridades educativas, interactúen de manera simultánea hacia un mismo objetivo, en este caso, mejorar la calidad de la educación de manera equitativa,

permitiendo el acceso igualitario a todos los grupos sociales a una educación de calidad. Asimismo, busca que exista una mayor democratización de la sociedad y el Estado, así como una mayor eficiencia y mejora en la calidad educativa. Es decir, es una combinación de más de un factor (económico y/o político), los cuales requieren interactuar o coexistir en conjunto con la finalidad de garantizar una descentralización educativa en el Estado peruano.

De acuerdo con la Ley de Bases de la Descentralización (2002), Ley N.º 27783, la descentralización busca, a nivel político, contar con un Estado único y eficiente, mediante la distribución de competencias, y la interacción entre los distintos niveles de gobierno. Además, busca que los ciudadanos puedan participar y fiscalizar la gestión de su localidad y región. En esta línea, es importante resaltar este componente cuando se habla de descentralización educativa, ya que se requiere, en primera instancia, que los tres niveles de gobierno interactúen de manera articulada en la toma de decisiones y en la implementación de intervenciones en el marco de sus funciones y competencias. Además, se requiere que el ciudadano pueda manifestar su necesidad de manera tal que sea atendido, así como opinar sobre las decisiones que se adoptan desde las altas esferas del poder, ya que son ellos los receptores de los bienes y servicios (educativos, en esta investigación) brindados por el Estado peruano.

Si analizamos el componente político, se puede mencionar y ejemplificar al modelo japonés, cuyo sistema educativo se organiza a nivel administrativo en dos grandes contextos: el gobierno central es quién diseñan e implementan la política nacional educativa, y el gobierno local, son quienes se encargan de la dirección y administración de todas las escuelas; además, al interior del ámbito local, los municipios (unidad mínima administrativa) son los responsables de garantizar los servicios educativos en las escuelas regulares hasta el nivel de educación básica obligatoria (9 años), mientras que las prefecturas se encargan de garantizar los servicios educativos en las escuelas especiales y la etapa superior del nivel secundario o medio.



En la siguiente situación, se puede visibilizar la coordinación descentralizada frente a la resolución de un problema de falta de recursos:

In 2007, MEXT conducted interviews to investigate the issue. In the interviews, many prefectural governments referred to financial constraints in improving the facilities, the difficulty of estimating the number of students, and the limitation of the school premises. Since then, MEXT has conducted a survey every year and encouraged the prefectural governments to improve the situation systematically by utilizing the subsidies from MEXT; in general, MEXT subsidizes from a third to half of the cost of construction. [En el 2007, el MEXT implementó entrevistas para investigar este tema. En las entrevistas, muchos gobiernos de las prefecturas se refirieron a las limitaciones financieras para mejorar las instalaciones, la dificultad para estimar el número de estudiantes y las limitaciones de las instalaciones de las escuelas. A partir de esto, el MEXT ha impulsado una agenda anual que anime a los gobiernos de las prefecturas a mejorar esta situación de forma sistemática por medio del uso de subsidios generados desde el MEXT; en conclusión, el MEXT subsidia de un tercio a la mitad de la construcción.] (Isogai, 2017, pp.30)

A la vez, la implementación de las reformas educativas han sido una oportunidad para reconocer que el desarrollo integral de los NNA con discapacidad no depende únicamente del Ministerio de Educación sino es una responsabilidad de las diversas instituciones, en ese sentido, una de las principales acciones ha sido articular los servicios públicos necesarios para lograrlo:

A new initiative that starts in FY2017 is the Project for Promoting an Inclusive Education System (MEXT 2017b). In this project, MEXT subsidizes local governments efforts to improve the cohesive and continuous support system for children with disabilities from preschool to post-school periods. It includes enhancing cooperation among different government departments such as welfare, medical care, and labor, and promoting information sharing through Individualized Support Plans. [Una nueva iniciativa comienza en el año fiscal 2017: el proyecto para la promoción del sistema de educación inclusiva (MEXT 2017b). En este proyecto, el MEXT subsidia los esfuerzos de los gobiernos locales para mejorar el sistema de soporte continuo y unido dirigido a niños con

discapacidad que abarque desde el preescolar hasta el periodo posterior a la educación básica. Esto incluye mejorar la cooperación entre diversos ministerios de gobierno, como los que se relacionan a la inclusión, la atención médica y el trabajo; además, de la promoción del intercambio de información a través de Planes de Apoyo Individualizados.] (Isogai, 2017, pp.32)

Sin embargo, esto lleva a un proceso de descentralización presupuestal a nivel educativo busca incrementar la calidad y equidad en la prestación del servicio educativo, mediante la distribución adecuada del presupuesto según cada nivel de gobierno.

De acuerdo a Alcázar y Valdivia (2011) el proceso de descentralización presupuestal educativa implica transferir recursos suficientes para el cumplimiento de las obligaciones asignadas a los gobiernos regionales y/o locales. Sin embargo, en la práctica, muchos de estos gobiernos regionales y/o locales no logran ejecutar los recursos transferidos por falta de una planificación, la ausencia de un plan operativo o porque no cuentan con las competencias necesarias para implementar las acciones consideradas. En esa misma línea, Vidal y Paredes (2010), nos indican que, si existe una distribución adecuada del presupuesto, permitirá que se genere un servicio más eficiente y acorde con su contexto regional. Este aspecto de la descentralización presupuestal educativa es también destacado en el *Estudio de Desarrollo Territorial en el Perú, elaborado por la OCDE del 2016*, en el que se manifiesta la necesidad de una adecuada articulación entre los diferentes niveles de gobierno, con el objeto de adecuar la oferta educativa a las necesidades de cada población.

Bajo ese punto de vista, se desprende la necesidad de que los distintos niveles del sector educación tengan claros su marco normativo y de funciones, para no caer en duplicidad de esfuerzos y mala asignación presupuestal (darle otra orientación, es decir, existe descentralización presupuestal pero no existe articulación para general mayor valor público multinivel). Esto se debe lograr reformulando el marco normativo del sector educación, en la cual se aclare la progresiva transferencia de funciones y de presupuestos a los gobiernos regionales

y locales, con el fin de que la distribución de estos recursos pueda contextualizar las necesidades de cada región.

Por otro lado, si se aborda el otro componente de la descentralización, referente al ámbito económico, la Ley de Bases de la Descentralización (2002) también señala que aquella tiene como fin garantizar un desarrollo económico, autosostenible y competitivo de las diferentes regiones y localidades del país, en base a su vocación y productividad. Del mismo modo, busca que los servicios sociales, tengan cobertura y abastecimiento a nivel nacional.

Además, de permitir una redistribución equitativa de los recursos del Estado, así como una potenciación del financiamiento regional y local. En este sentido, la descentralización educativa no es ajena a la definición presentada, ya que los bienes y servicios que buscan brindar en el ámbito educativo se deben dar en las mismas condiciones a nivel nacional, en este caso cada nivel de gobierno, región y localidad debe garantizar con sus recursos, la entrega de servicios educativos de calidad bajo las mismas condiciones financieras.

Por lo tanto, el proceso de descentralización presupuestal a nivel educativo busca incrementar la calidad y equidad en la prestación del servicio educativo, mediante la distribución adecuada del presupuesto según cada nivel de gobierno.

### ***2.1.5 Soporte Psicopedagógico fuera del horario escolar***

Respecto a este tema, se presenta la experiencia de la reforma educativa del año 2006 implementada en el sistema educativo japonés, la misma que provocó cambios significativos porque reconoció la diversidad de las necesidades educativas de sus estudiantes con y sin discapacidad, que dio como principal consecuencia el replanteamiento del servicio de educación especial al transformarlo en la propuesta de educación para las necesidades especiales (ampliando su cobertura), como lo define a continuación, el MEXT:

“All schools should implement special needs education (MEXT 2007a) in response to the growing population of students in need of special support, including those with developmental disorders. MEXT recognizes that special needs education is not just for students with disabilities but that it also offers a motive force for a cohesive society within which every person plays an active role while recognizing diverse identities (MEXT 2007a).” [Todas las escuelas deberían implementar la educación para las necesidades educativas especiales (MEXT 2007a) en respuesta al incremento de estudiantes que necesitan un soporte educativo especial, incluidos aquellos que desarrollan dificultades de desarrollo. El MEXT reconoce que la educación para las necesidades educativas especiales no es sólo para los estudiantes con discapacidad, sino también es una forma de reforzar la cohesión social, en donde cada persona juega un rol activo mientras se reconozcan sus diversas identidades.] (Como se cita en Isogai, 2017, p.29)

Este paradigma teórico lo conocemos en el Perú como la educación inclusiva, que como es propuesto no será únicamente implementada en las escuelas especiales sino en todas las escuelas y responderá a las diversas necesidades educativas de sus estudiantes, incluidos los NNA con discapacidad, con el objetivo de que cada estudiante encuentre servicios educativos diferenciados, como lo es el SAANEE, en la escuela.

Además, entre los cambios administrativos de la propuesta japonesa se plantean diversos desafíos en la educación para las necesidades educativas especiales:

Special Needs School is defined as a school with the aim “to provide education aligned with the education provided at regular kindergarten, elementary, middle and high schools” for children with disabilities and “to develop their capabilities for overcoming difficulties experienced in learning and everyday life and for becoming independent. “In addition to providing education to its students, a Special Needs School is also defined to serve a role as an institute providing what might be called “functions as a support center,” such as providing advice and support on the education of students who require special attention that are enrolled in the local regular kindergarten, elementary, middle, and high schools. [La escuela para las necesidades especiales es definida como una escuela que

logra “la provisión de servicios educativos alineados a los objetivos establecidos en los colegios regulares de los niveles de preescolar, primaria y secundaria” dirigido a los niños con discapacidad y “con el objetivo de desarrollar sus capacidades para superar las dificultades en sus experiencias de aprendizaje y las de su vida cotidiana, y se conviertan en personas independientes. Además, de proveer los servicios para su población objetivo, una escuela para las necesidades especiales es también definida en el rol de una institución que podría ser considerado desde “el funcionamiento de un centro de apoyo”, es decir, que provee consejos y soporte en la educación de los estudiantes matriculados en escuelas regulares de preescolar, primaria y secundaria que requieran una atención especial.] (Numano, 2012, p.5).

Es decir, se busca garantizar que las escuelas especiales garanticen servicios educativos para que los NNA con discapacidad severa y multidiscapacidad que asistan logren construir competencias que les permita tener una vida independiente, y a la vez, se convierte en un centro de recursos que brinde asesoría mediante servicios interdisciplinarios dirigidos a la población educativa con condiciones de discapacidad leve, problemas de aprendizaje, entre otros asociados o no a discapacidad que asisten a las escuelas regulares, y, a la vez, promueva sea un plataforma de desarrollo de competencias docentes de estas escuelas.

Por otro lado, se puede mencionar que como parte de los servicios educativos ofrecidos en las escuelas regulares y dirigidos a los estudiantes en inclusión, se les ofrece el sistema tsukuy, el que consiste en básicamente un servicio interdisciplinario de soporte pedagógico, el mismo que es fuera del horario de clases y puede ser implementado en grupos pequeños o de forma individualizada:

The tsukyu scheme refers to a special program for disabled students enrolled in regular schools. These students visit a tsukyu classroom in their schools several hours a week and receive tailored lessons individually or in a small group based on their needs. [El esquema tsukyu se refiere a un programa especial dirigido a estudiantes con discapacidad quienes se encuentran matriculados en

escuelas regulares. Estos estudiantes visitan un aula de tsukyu en sus escuelas varias horas a la semana y reciben lecciones personalizadas de manera individual o en grupos pequeños según sus necesidades.] (Isogai, 2017, pp.28).

En conclusión, la reforma educativa permitió que se establezcan de forma permanente espacios de desarrollo de competencias docentes que garanticen la inclusión educativa en las escuelas regulares y, que se organicen servicios diferenciados de soporte psicopedagógico dirigido a los estudiantes que lo requieran, todas estas acciones fueron implementadas fuera del horario escolar y necesitaron contar con la colaboración de los docentes y las familias de los estudiantes.

### **2.1.6 Escaso desarrollo de competencias docente en educación inclusiva**

El escaso desarrollo de competencias docentes en educación inclusiva puede tener un impacto negativo en la calidad de la educación que reciben los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizajes asociadas o no a una condición de discapacidad; en las últimas décadas, este tema que ha cobrado mayor relevancia e interés en el ámbito educativo y social debido a la asunción de nuevas interpretaciones respecto a la educación inclusiva, la misma que requiere de cambios a la visión y al rol que cumple el docente, las mismas que están íntimamente relacionadas con su desempeño profesional y el resultado de los logros de aprendizaje entre sus estudiantes. Es decir, es necesario repensar el rol docente desde el desarrollo y fortalecimiento de las competencias, actitudes, conocimientos y habilidades que les permitan realizar un cambio significativo en su aula de clases, y, a la vez garantizar que este actor muestre una actitud positiva frente a los desafíos que esto signifique.

En el Perú, las principales razones que explican el escaso desarrollo de competencias docente están asociadas, por un lado, a las barreras culturales y sociales, entendidas como la concepción respecto a la educación inclusiva que posee cada docente, la cual determina en gran parte su nivel de compromiso y entrega para conseguir los cambios que se necesita, estas barreras pueden limitar la capacidad de los docentes para comprender y atender las necesidades de los

estudiantes con discapacidad, lo que puede afectar de forma negativa la calidad de los servicios educativos que reciben. Por otro lado, este problema está asociado a la inadecuada formación inicial de los docentes, debido a que en la mayoría de casos ellos no reciben de manera oportuna y adecuada contenidos relacionados respecto a la educación inclusiva, lo que limita su capacidad para entender y atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Por último, otra de las razones está asociadas a la falta de recursos y apoyo institucional, el acceso de materiales adaptados e infraestructura oportuna y por no contar con el tiempo necesario para atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad debido a una carga excesiva de trabajo.

Al respecto, existen trabajos como los de Puebles & Mendaglio (2014) que evidencian la mejora en los saberes y el desempeño de los docentes que en su formación inicial participan de instancias de práctica profesional en escuelas inclusivas, debido que, al insertarse en espacios de inclusión cuentan con mayores herramientas que contribuye a hacer más eficaces sus prácticas pedagógicas, frente a un grupo de docentes que tiene esta experiencia posteriormente. En esa misma línea, Granada, Pomés y Sanhueza (2013) confirman la necesidad de que los docentes cuenten con una formación inicial adecuada, y a la vez, se garantice que espacios de desarrollo de competencia de forma continua durante su práctica profesional, la misma que les brinden recursos para poder generar respuestas oportunas a las distintas necesidades de los estudiantes en sus aulas. Además, estos espacios de capacitación e intercambio permitirán que la comunidad educativa sea sensibilizada permanentemente respecto a la valoración de la diversidad y el correcto uso de estrategias que garanticen servicio de educación inclusiva.

Finalmente podemos concluir que existe una necesidad imperante de formar y capacitar docentes que entiendan y valoren la inclusión y diversidad; por tal razón, es necesario que desde el Minedu se planifiquen medidas para asegurar un cambio en la formación y capacitación docente que considere el tema de educación inclusiva como un enfoque transversal de su plan de estudios y

orientado a responder a la diversidad de todos los estudiantes. Esto se debe hacer mediante el uso de diferentes técnicas pedagógicas que busquen promover la integración de todos los alumnos y garantizar una educación de calidad y en igualdad de oportunidades para todo el alumnado; así mismo, es necesario entender que el sólo hecho de garantizar esta acción no garantiza servicios educativos inclusivos per se, sino que se deben sumar otras acciones como, por ejemplo, el que las IIEE pongan a disposición de los docentes los recursos y el apoyo necesario para implementar sus prácticas inclusivas y que se fomente una cultura de inclusión y respeto en el entorno escolar, entre otras.

## 2.2 Análisis causal del problema

### 2.2.1 Matriz de consistencia del diseño de investigación sobre las causas del problema

Una vez que se analizó y evaluó las causas que podrían explicar el problema (ello se realizó a través de entrevistas, grupos focales, revisión de experiencias y de información), se ha concluido que cuatro de ellas son las que explican directamente el problema identificado y responden a la pregunta causal y al objetivo del proyecto de innovación. En la siguiente tabla se presenta la matriz de consistencia del diseño de investigación sobre las causas del problema público:

**Tabla 20**

*Matriz de consistencia sobre las causas del problema público*

Pregunta causal	Objetivos	Hipótesis	Fuente de Datos	Herramientas	Método de análisis
¿Qué genera la deficiente inclusión	Explicar las causas que	Las causas de la deficiente inclusión de NNA con discapacidad en las IIEE de gestión	Especialistas Autoridades Docentes Estudiantes,	Entrevistas Observación /	



de NNA con discapacidad en las IIEE? de gestión pública en la EBR?	generan la deficiente inclusión de NNA con discapacidad en las IIEE de gestión pública en la EBR	pública en la EBR son la percepción cultural negativa sobre la discapacidad, la ausencia de la diversificación curricular, el escaso desarrollo de competencias docentes en educación inclusiva; y la poca descentralización en las políticas públicas educativas.	familia y comunidad en general  IIEE  Experiencias internacionales  Artículos académicos	Focus Group  Observación  Revisión de experiencias  Revisión de información	Rastreo de proceso (Process Tracing)
--	--	--	--	---	--------------------------------------

### 2.2.2 Tipos de métodos de análisis causa

En el desarrollo de esta parte, se ha implementado los siguientes métodos de levantamiento de información, las cuales están resumidas en la tabla 21.

Así mismo, se hizo una detallada revisión bibliográfica para explicar el marco causal lo más exhaustivamente posible.

**Tabla 21**

*Métodos de levantamiento de información*

N.º	Método	Nombre completo	Institución
1	Grupo focal N.º 1	Miriam Janet Salinas Hurtado (directora) Milagros Eva Morales Cama (subdirectora) Rebeca Nelly Díaz Rodríguez (directora)	IE N° 0128 La Libertad IE N° 126 Javier Pérez de Cuellar IE N° 125 Ricardo Palma
2	Grupo focal	Eliazar Molina Meza (docente de secundaria) Jonathan Pierre Galván Zacata (docente de	IE N° 0128 La Libertad

N.º 2	secundaria) Edith Luz Cangalaya Carrasco (docente de primaria) Primitiva Araujo Vera (docente de primaria)	IE N° 126 Javier Pérez de Cuellar IE N° 125 Ricardo Palma
3	Entrevista 1 María Clelia Directora de la Dirección de Educación Básica Especial	Dirección de Educación Básica Especial (DEBE)
4	Entrevista 2 Diana Rodríguez Coordinadora de la Dirección General de Educación Básica Regular Julissa Porras Especialistas en temas de Educación Inclusiva de la Dirección General de Educación Básica Regular	Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR)

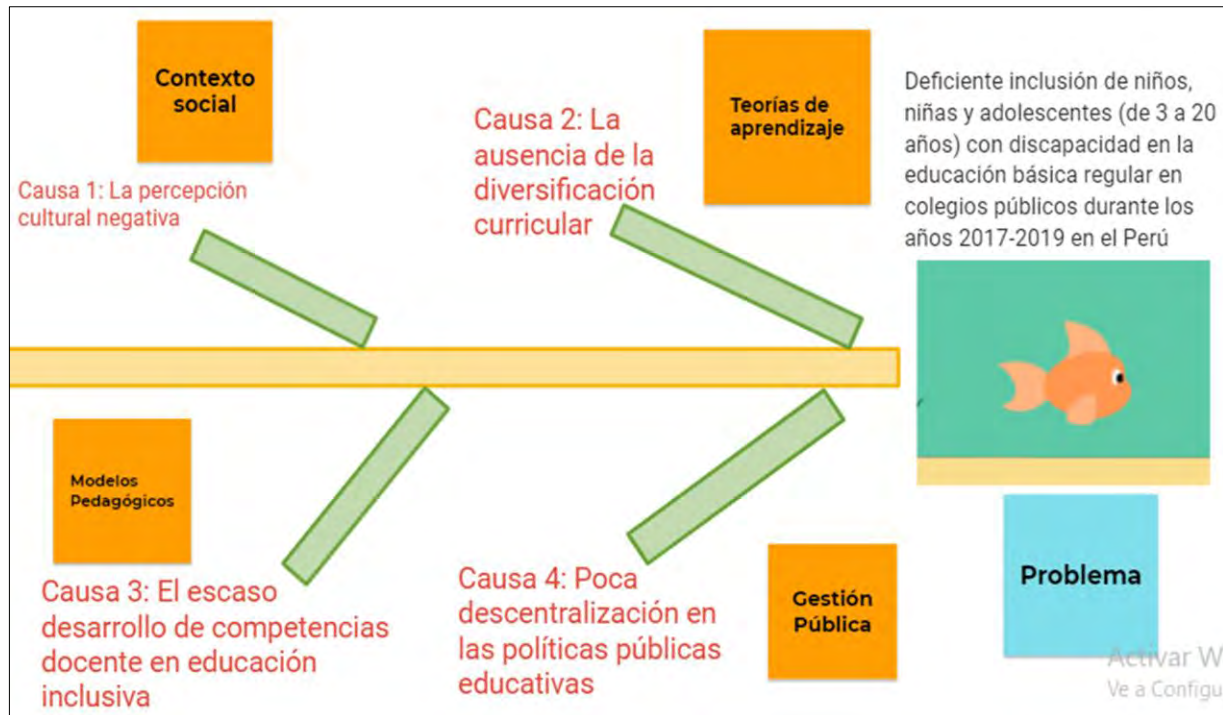
### **2.2.3 Estructura causal que produce el problema**

Recogida la información, tenemos como resultado que las principales causas de la deficiente inclusión de NNA con discapacidad en las IIEE de la EBR son las siguientes:

- La percepción cultural negativa sobre la discapacidad.
- La ausencia de la diversificación curricular.
- El escaso desarrollo de competencias docentes en educación inclusiva.
- La poca descentralización en las políticas públicas educativas.

**Figura 6**

*Diagrama de Ishikawa causa-efecto*



**Hipótesis 1: Las causas de la deficiente inclusión de NNA con discapacidad en las IIEE de la EBR es la percepción cultural negativa sobre la condición de discapacidad.**

En las últimas décadas en la región se ha dado una importancia significativa a los estudios de descolonización, debido a su relevancia para resolver problemas públicos estructurales.

América Latina comparte estas características y claramente cae bajo la categoría de colonialismo de establecimiento, aunque los poderes coloniales ya no estén presentes [continúan manteniendo relaciones de poder], habiendo sido expulsados a lo largo del siglo XIX. Para tomar en cuenta esta peculiaridad, Aníbal Quijano (2001), el sociólogo peruano, ha desarrollado el útil concepto de colonialidad, según el cual las sociedades retienen o asumen las características del colonialismo, incluso cuando han llegado a ser nominalmente independientes (Goot, 2007, p.12).

Es decir, en esta investigación se cree que la percepción negativa sobre la condición de discapacidad en nuestro país forma parte de una herencia colonial y religiosa, similar al que han

vivido las mujeres en su proceso de incorporación y reconocimiento de su autonomía en el espacio público; a lo largo de los últimos 50 años, las diversas propuestas educativas se han presentado desde la división entre estudiantes con y sin discapacidad, y, aunque en las últimas reformas normativas se ha procurado promover la educación inclusiva, lo que no se ha logrado es permear las prácticas educativas de todo el sector (desde las direcciones generales hasta el/la docente de aula) claramente visibles en los pocos logros de aprendizajes obtenidos por esta población.

Como se ha mencionado antes, en el ámbito educativo la propuesta del índice hecha por Booth y Ainscow (2000) tiene el propósito de caracterizar mediante un grupo de indicadores que tan inclusiva es una escuela, cabe mencionar que el concepto de diversidad en esta propuesta no se limita los NNA con discapacidad sino que es mucho más amplia: diversidad étnica, igualdad de género, diversidades sexuales, entre otros; sin embargo, en la región se ha implementado principalmente para promover planes o políticas en favor de la inclusión de las PCD, y en el caso específico del país ha sido considerado en la modificatoria del reglamento de la Ley N.º 28044. También, se ha mencionado que el índice propone tres dimensiones, las mismas que están articuladas a tres ámbitos de acción: la cultura, la política y la práctica del sistema educativo, cada una de estas dimensiones tienen dos secciones que serán implementadas mediante indicadores. Para explicar esta hipótesis se considera importante desarrollar la dimensión “*crear culturas inclusivas*” relacionada con el ámbito cultural:

**Figura 7**

*Índice de inclusión (index) – Dimensión A*

<b>DIMENSIÓN A    Crear CULTURAS inclusivas</b>
SECCIÓN A.1 Construir una comunidad SECCIÓN A.2 Establecer valores inclusivos
<p>Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, el alumnado, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la escuela. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.</p>

Fuente: Tomado del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000)

**Figura 8**

*Dimensión A - Indicadores*

<b>DIMENSIÓN A    Crear CULTURAS inclusivas</b>
<b>A.1 Construir una comunidad</b>
INDICADOR A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.
A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.
A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.
<b>A.2 Establecer valores inclusivos</b>
INDICADOR A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.
A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.
A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.
A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".
A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

Fuente: Tomado del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000)

Esta propuesta sugiere que el sistema educativo en general y cada IIEE en particular, debe transformarse en un espacio que acoja y valore la diversidad de sus estudiantes como algo cotidiano y no como una excepción, esto permitirá que se diseñen programas educativos flexibles y diversos, que garanticen que todos los NNA obtengan logros de aprendizaje satisfactorios. Esta forma de organizar el sistema educativo y las IIEE, las diversas expectativas respecto a los logros de todos los estudiantes y los valores de inclusión que primen en las relaciones entre toda la comunidad educativa es lo que definimos como cultura educativa inclusiva; sin embargo, en nuestro país aún predomina una cultura educativa excluyente, que se hace visible en prácticas educativas que pretenden uniformizar a los estudiantes, una mayoría de propuestas educativas homogeneizantes y una comunidad educativa cada vez más individualista (producto de la globalización y la hegemonía de pensamiento económico capitalista).

Asimismo, la propuesta del índice aclara que para lograr cambios significativos deben hacerse esfuerzos en las tres dimensiones, desde nuestra reflexión también coincidimos en que un cambio de la cultura educativa contribuirá a transformaciones en las prácticas (propuestas curriculares, metas educativas, etc.) y políticas educativas (planes nacionales, presupuestos, etc.):

Es importante recordar que las dimensiones se superponen entre sí, ya que los avances en la cultura escolar requieren, a su vez, la formulación de políticas y la implementación de prácticas. No obstante, hemos intentado evitar la duplicación de indicadores y preguntas y, por tanto, cada tema se localiza en la sección donde presumiblemente puede tener mayor impacto. A la hora de establecer prioridades y promover cambios en su escuela se darán cuenta como una prioridad específica de cambio, asociada a una determinada dimensión, requerirá, sin lugar a duda, cambios en las otras. (2000, pp.18).

Es decir, cada dimensión cuenta con indicadores y preguntas de verificación para su implementación, asimismo esta no tiene que ser necesariamente simultánea (por los enormes esfuerzos que implica) sino que puede desarrollarse progresivamente de acuerdo con las

necesidades y desafíos de cada comunidad educativa, entendiendo que el desarrollo de convertirse en una IIEE inclusiva es un proceso permanente.

Con el propósito de visibilizar los aspectos de la cultura educativa en el Minedu, se les preguntó a funcionarias de distintas direcciones involucradas (DIGEBER y DEBE) respecto a la implementación del modelo social en la política educativa, a lo que ambas respondieron que en el nuevo reglamento aprobado por el D.S. N.º 011-2021-ED, se muestra una voluntad política porque se visibilice el paradigma del modelo social en el sistema educativo:

(...) y una de las barreras era de que muchas veces la escuela no [asume] los estudiantes y querían que sean atendidos [principalmente] por los SAANEE, cuando no eran su rol. Entonces ahora, se plantea que cada escuela tiene que crear su servicio de apoyo educativo interno con la finalidad de promover la creación de políticas, culturas y prácticas inclusivas dentro de la misma escuela, atendiendo a toda la diversidad, incluyendo a los estudiantes con o sin discapacidad, y que en las UGEL y las DRE tienen que conformar estos servicios de apoyo educativos externos para la educación básica y para la educación superior. (M. Clelia, comunicación personal, 24 de noviembre de 2021).

Es decir, uno de los cambios significativos propuestos es que el servicio de soporte a la educación inclusiva brindando por los SAANEE sea asumidos por dos espacios de acción: a) el servicio de apoyo educativo (SAE) interno, conformador por un grupo de personas de la comunidad educativa y liderado por la dirección en cada IIEE, y, b) el SAE externo, integrado por los especialistas de los organismos descentralizados (UGEL y DRE) y que se encuentran fuera de las IIEE, con el propósito de involucrar a toda la comunidad educativa en el proceso de inclusión, asimismo, se establece como meta que en un plazo de cuatro años los SAANEE deben ser absorbidos por estos servicios. Además, esta funcionaria menciona un ejemplo sobre el cambio que se va a generar en la cultura educativa respecto a la discriminación que vive esta población:

Esa es una barrera claro, pero eso es algo que nos va a costar, que vamos a tener que trabajar porque hasta las mismas normas internas este si bien tenemos este marco general y tratamos de impregnar las normas del enfoque social está centrado en las barreras no en la condición de la persona, lo vamos a tener que trabajar y seguir trabajando porque ya es parte de la cultura de la escuela. (M. Clelia, comunicación personal, 24 de noviembre de 2021).

A continuación, entrevistamos a la especialista del enfoque de educación inclusiva de la DIGEBR, al respecto ella menciona que:

(...) efectivamente cuando hablamos de modelo social, ha ido transcurriendo a través de los años en el Minedu, pero ya hace 3 años que el Ministerio adopta algunas medidas específicas para tender a ese modelo, por ejemplo, ya le brinda responsabilidades a la dirección general de [educación] básica regular, ya no solamente la dirección de básica especial [que] por el ROF atiende [específicamente] discapacidad. (J. Porras, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021).

Esto manifiesta claramente cómo el Minedu ha abordado hasta hace muy poco la atención de los NNA con discapacidad, separándolas de la población en general para acceder a los servicios educativos y priorizando el presupuesto únicamente para los NNA con discapacidad que estudian en los CEBE y PRITE; por otro lado, a delegado este desafío de inclusión educativa solamente a una única dirección (que actualmente no es una dirección general, lo que limita su marco de acción): la DEBE, la misma que pertenece a la Dirección General de Servicios Especializados (DIGESE). También, cabe mencionar que hasta el año 2017, la DEBE tenía rango de dirección general, lo que le daba un mayor poder político y protagonismo a los programas y planes que venían implementando; sin embargo, este cambio ha reducido su institucionalidad, lo que se ha visto reflejado posteriormente cuando, por ejemplo, se formó la Comisión Sectorial para elaborar la Política de Educación Inclusiva y no tuvo los recursos necesarios para obtener los resultados esperados. Además, en la práctica se ha generado una división de funciones, por ejemplo, en las IIEE los SAANEE son vistos como servicios externos porque se encuentran bajo la jurisdicción



de la DEBE, y no como un equipo que forma parte de la comunidad educativa de las IIEE donde complementa y brinda soporte a la inclusión educativa de esta población.

Posterior a la promulgación de este decreto supremo se le encargó al Viceministerio de Gestión Pedagógica (VGP) el diseño de un plan que permita la implementación de las acciones a considerarse para implementar los cambios propuestos, el mismo que fue presentado como el *Plan marco que orienta la implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial contemplando las condiciones de organización y articulación institucional e intergubernamental*, promulgado el 15 de octubre del 2022 bajo la R.M. 432-2022-Minedu, el mismo que detalla las actividades y acciones a diferentes niveles que se tendrán que implementar en los próximos cuatro años para lograr los resultados propuestos.

Como lo menciona el índice la cultura educativa influye directamente en el ámbito de las prácticas y políticas educativas, en este caso se les consultó a estas especialistas respecto al diseño e implementación del PP 0106, programa presupuestal principal en la inversión pública para garantizar la inclusión de las/los estudiantes con discapacidad en los servicios de educación básica (en las tres modalidades). Este PP tiene como responsable técnico a la dirección de la DEBE, a lo que las funcionarias de la DIGEBR comentaron:

Pensándolo como lo que implica la inclusión en realidad si, necesitamos que transitemos más hacia una escuela que sea realmente inclusiva, entonces el presupuesto debería trabajarse no pensando en un grupo específico que está separado de la escuela regular, sino que este presupuesto incluye a las escuelas regulares para que se puedan mejorar infraestructura, capacitación a los docentes, etc., y para que realmente la escuela sea inclusiva (D. Rodríguez, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021).

Como se ha comentado anteriormente, más del 90% de este presupuesto se invierte en los servicios educativos de los CEBE y PRITE; lo que es realmente preocupante porque quiere decir que parte de la población que se encuentra en las IIEE de la EBR (quienes además, representan

la mayor proporción de la población a la que se destina este PP) no se están beneficiando, asimismo, su implementación estaría siendo ineficiente porque no está cumpliendo el resultado específico establecido: “suficiente inclusión en la educación básica y técnico-productiva de niños, niñas y jóvenes con discapacidad de 0 a 29 años de edad”. Esta realidad se condice con las conclusiones presentadas por la Defensoría del Pueblo en su último informe:

Por otro lado, si bien es cierto que el presupuesto del PP 0106 se ha incrementado progresivamente en los últimos años; sin embargo, el presupuesto asignado a las actividades con la educación inclusiva [es decir, en las IIEE de la educación básica regular y alternativa, y, técnico productivo] se redujo los dos últimos años, pasando de 4,3% a 2,2% del total del PP 0106. Es decir, contrario a incrementar la asignación presupuestaria para la implementación de la educación inclusiva en IIEE de EBR, el Estado redujo el presupuesto público para garantizar una educación de calidad (...) (2019, pp. 77)

Es decir, en el año 2019 del 100% del presupuesto, el 97,8% fue destinado para acciones y actividades implementadas únicamente en la modalidad de EBE, dejando entrever lo que significa educación inclusiva para las/os funcionarias de la DEBE: la inclusión prioritaria de PCD en servicios diferenciados como los CEBE y los PRITE, lo que difiere de lo que entienden e intentan implementar las funcionarias de la DIGEBR entre las IIEE de EBR:

Cuando hablamos de educación inclusiva se tiene que ver reflejado en los programas presupuestales, y existe una demanda muy específica hace mucho tiempo desde la básica regular, que se ve reflejado en el PP 0106. Nosotros tenemos algunos rubros en la educación básica regular [modalidad], pero directamente en la dirección no lo manejamos [el presupuesto] y no participamos en ninguno de los indicadores del PP 0106, e incluso la política de adecuación inclusiva que se estuvo construyendo, indicaba que uno de los cambios que se requiere es el ajuste del PP 0106. Esperemos que a partir de este decreto supremo se realice (...) todo lo que hemos avanzado ha sido sin presupuesto específico en el PP, pero sí bajo una apuesta de la básica regular y sus diferentes direcciones (J. Porras, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021).

Frente a la modificatoria del reglamento de la Ley N.º 28044, la directora de la DEBE también coincide en esta propuesta de ajuste del PP 0106: “Sí creo que el PP se debe modificar a la luz del cambio del reglamento (...) en resumen sí creo que se debe modificar el PP para que tenga una entrada de atención más a la educación inclusiva sin perder el énfasis en las PCD”. (M. Clelia, comunicación personal, 24 de noviembre de 2021)

Respecto a este tema de la cultura educativa, también se tuvo la oportunidad de conversar con un grupo de docentes y directoras de tres IIEE ubicadas en el distrito de San Juan de Lurigancho, para lo cual se utilizó la técnica de grupos focales.

En el grupo focal N.º 1, contamos con la participación de directoras de tres IIEE, debido a que ellas lideran las funciones de gestión dentro de una IIEE es importante valorar la condición (por encargatura o por nombramiento) del cargo de dirección, en este grupo sólo una de ellas tiene la condición de nombrada (6to año), lo que ha facilitado que pueda darle continuidad a su trabajo de planificación y gestión estratégica; mientras que, las otras dos personas al tener la condición de encargatura se encuentran expuestas a una alta posibilidad de rotación anualmente.

Ellas coincidieron en que a pesar de que en la norma es imperativo recibir a dos estudiantes con discapacidad por aula, las/los docentes enfrentan múltiples dificultades para cumplirlo, entre ellos estarían: que no se sienten capacitados para atender a esta población, la sobrecarga de tareas que tienen como docentes limita su deseo de comprometerse con esta población, o porque muchos de ellos manifiestan que no reciben el acompañamiento oportuno de las/los especialistas del equipo SAANEE (por la limitada cobertura de los mismos). A pesar de esto, las tres directoras manifestaron recibir la visita del SAANEE mensualmente, y, una de ellas comentó que, debido al trabajo remoto durante la pandemia, los docentes con NNA con discapacidad entre sus estudiantes han tenido la oportunidad de recibir servicios de acompañamiento de parte del SAANEE.

Los docentes que se han capacitado con la UGEL 05 son los que en ese momento [identifican quiénes] son niños con NEE, una vez que se identifica, el equipo SAANEE realiza los planes individuales y se le entrega al docente para que pueda atender esa diversidad. Aceptar estudiantes con NEE implica también un reto para los docentes, porque tienen que realizar las adaptaciones curriculares, también implica serias dificultades en cuanto al presupuesto, ya que el equipo SAANEE tiene una cantidad máximo de niños que puede atender, y los niños que son diagnosticados durante el año no logran poder atenderlos y son los docentes que tienen que adaptar los desempeños y acciones para estos estudiantes (R. Díaz, comunicación personal, 13 de noviembre de 2021)

En el grupo focal N.º 2 participaron cuatro docentes (dos de primaria y dos de secundaria) de estas tres IIEE, ellos manifestaron similares desafíos a los mencionados por sus directoras, además agregaron la importancia del rol de las familias en este desafío; sin embargo, sólo una de ellas manifestó contar trimestralmente con el soporte que brinda el SAANEE, los otros tres manifestaron no mantener ningún tipo de intercambio. Cuando se les consultó respecto a si habían recibido capacitaciones en el tema, sólo dos de los cuatro docentes manifestaron haberlas recibido, ambas organizadas por la UGEL y/o la DREL; ninguno de ellos comentó haberse matriculado por iniciativa propia en alguna especialidad que refuerce sus competencias en este tema. Asimismo, cabe mencionar que sólo las dos profesoras pertenecen a la carrera pública magisterial, lo que nos permite inferir que tienen más posibilidades de desarrollar competencias docentes en este tema debido a que para ascender necesitan estar en constante capacitación; además, de son quienes tienen la posibilidad de garantizar un trabajo estratégico con sus estudiantes porque cuentan con una plaza permanente.

(...) Pero nosotros, con las orientaciones del SAANEE y al ver la necesidad del niño inclusivo, nosotros los profesores hacemos lo posible para poder atenderlos. Es un poco tedioso por la cantidad de niños que tenemos en el aula, primeramente, la programación de acuerdo con el nivel que se encuentre el estudiante. Nosotros en el caso, para que el niño inclusivo sea valorado,

también se ha trabajado en la actividad de concientizar a todos los niños y padre de familia. Algo que me pasó en la clase, es que una niña me dijo que hay que hacer las actividades de acuerdo con las habilidades de cada uno. El tener habilidades distintas no quiere decir que nos traten diferente, sino de adecuar las actividades a cada necesidad. (P. Araujo, comunicación personal, 24 de noviembre de 2021)

Todos los docentes entrevistados mencionaron su apertura a enseñar a NNA con discapacidad, sólo que manifiestan ver limitadas sus posibilidades porque no cuentan con las competencias necesarias para hacerlo; asimismo, hicieron comentarios como que les gustaría que los NNA con discapacidad tengan la oportunidad de aprender como los otros NNA. Esta percepción coincide con el modelo médico de atención a las PCD, el mismo que busca que esta población se adapte (o se sane de una enfermedad) al contexto educativo, en este caso.

También, expresaron la idea de que los estudiantes que no se ajustan a los resultados promedios de logros de aprendizaje, tienen un problema y por lo tanto, necesitan ayuda de otros profesionales; sin embargo, se sabe que las causas de que los NNA no consigan ese promedio pueden ser múltiples: una condición de discapacidad, una dificultad de aprendizaje, o simplemente que el estudiante no encuentra una propuesta educativa que vaya de la mano de sus intereses, esto es lo que el modelo social ha definido como barreras de aprendizaje, condiciones externas a las que se pueden enfrentar todos los NNA durante el desarrollo de su trayectoria educativa.

Como hemos mencionado con anterioridad, uno de los motivos principales para que en los últimos años se impulse una reforma educativa en el Japón respecto a la implementación de los servicios educativos inclusivos fue el reconocimiento de la diversidad de necesidades y demandas de los estudiantes que no necesariamente están relacionadas a NEE asociadas a discapacidad sino a un gran abanico de desafíos y necesidades de aprendizaje de todos los NNA; sin embargo, en el

país, aún prima una percepción muy limitada de la educación inclusiva como se manifiesta a continuación:

Los mecanismos que se adoptan a veces son ineficientes (...) un ejemplo de ellos, son las llamadas, hace mucho tiempo que no tengo estudiantes con discapacidad, pero si hay estudiantes con déficit de atención (los cuales no son tomados en cuenta por el SAANEE). Se da más tiempo a ellos y se conversa más con la familia para ver cómo nosotros podemos ayudar y el niño pueda sentirse uno más del grupo y no diferente. (E. Molina, comunicación personal, 24 de noviembre de 2021)

Hasta esta parte, encontramos un desfase teórico entre el diseño de la propuesta de educación inclusiva elaborada por las direcciones generales del Minedu, y, su implementación en el día a día del aula donde los NNA con discapacidad acceden a los servicios educativos; de acuerdo, a la propuesta del índice las prácticas educativas del personal docente y directivo (quienes lideran este proceso, principalmente) van de la mano con sus percepciones (imaginarios, creencias, ideas, etc.) culturales, en este caso de la condición de discapacidad, lo que en esta propuesta hemos llamado la cultura educativa.

A la par de la hipótesis planteada, se propone reflexionar entorno a la propuesta del profesor Xavier Melgarejo respecto a las reformas de los sistemas educativos en su investigación doctoral para entender del éxito de la educación finlandesa:

En este sentido, el sistema educativo no vive aislado de su entorno, sino que se concibe como un sistema social con unos límites claros que lo diferencian de su entorno y formado por una serie de subsistemas diferentes que tienen como prioridad la reproducción social y educativa. En un modelo ideal, el sistema educativo debería estar compuesto por tres componentes esenciales, que mantienen una relación de interconexión y retroalimentación entre ellos: a) el subsistema escolar, b) el subsistema familiar, y, c) el subsistema sociocultural (...) De una manera bastante gráfica, se podría decir que cada subsistema del sistema educativo es como el engranaje de una máquina que está conectada a los otros dos. Si uno de los engranajes funciona en dirección opuesta a los

otros dos, todo el mecanismo tiene la tendencia a bloquearse o a transformarse. (Melgarejo, 2018, pp.30,38)

Es decir, su propuesta es que para que existan cambios significativos, como el que necesita hacerse para cambiar la realidad de los servicios educativos dirigido a los NNA con discapacidad en nuestro país, necesariamente no sólo se tiene que involucrar al Minedu y a las IIEE sino a los dos sistemas sociales más influyentes en la vida de un estudiante: la sociedad (lo que él define subsistema sociocultural) y la familia (el subsistema familiar).

### Figura 9

*Subsistema del sistema educativo*



Fuente: Melgarejo (2018, p.39)

En esta parte, es importante mencionar que de acuerdo al autor (2018) en el subsistema cultural finés priman los valores de la igualdad y equidad, por lo que, por medio de las políticas públicas que garantiza el Estado de Bienestar se procura brindarle a todos los NNA los servicios que necesiten para que al comenzar la escuela puedan hacerlo en igualdad de oportunidades; es decir, los NNA con discapacidad reciben un acompañamiento en temas de salud, orientación psicológicas para la familia y servicios diferenciados (de ser necesarios) desde su nacimiento y

durante todo el tiempo que lo necesiten. Además, en la sociedad finesa se ha superado la percepción negativa sobre la condición de discapacidad debido a los altos niveles educativos de su población y a la laicidad de su Estado (a pesar de ser una sociedad profundamente cristiana protestante), por lo que en las familias de todos los NNA (con y sin discapacidad) priman un sentido de solidaridad y empatía cuando les corresponde interactuar en la escuela.

En conclusión, el autor enfatiza en que este sistema educativo tiene tanto éxito y funciona en medio de las múltiples desafíos que enfrenta por desenvolverse en un mundo globalizado porque los tres subsistemas funcionan en armonía; en ese sentido, de acuerdo a nuestra hipótesis la cultura educativa que se vive particularmente en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa de cada IIEE se encuentra relacionada íntimamente con la cultura social y familiar, lamentablemente esta está caracterizada por tener altos índices de discriminación por múltiples condiciones y características, entre ellas la condición de discapacidad.

En ese sentido, uno de los docentes entrevistados comentó lo importante que es sensibilizar a toda la comunidad educativa para lograr cambiar la cultura educativa:

Es importante sumar a ello, el tema de la concientización a los estudiantes. Recordar que, al estudiante inclusivo en la sociedad se le asocia mucho con el tema médico. La sociedad a la persona con discapacidad le hace sentir menos por así decirlo, es importante trabajar el contexto ya que la sociedad misma nos pueda hacer vernos en diferencia y tal vez llamarlos “minusválidos”. El tema de concientizar a las personas, docentes, estudiantes y a la propia familia, ya que el estudiante puede decir que se siente incluido en el colegio, pero por otra parte decir que lo tratan diferente en la casa. (J. Galvan, comunicación personal, 24 de noviembre de 2021)

Finalmente, se considera que la modificatoria del Reglamento y la implementación de su plan marco en los próximos años será un avance significativo en la creación de políticas inclusivas como lo propone el índice, y, sumará a los esfuerzos de la creación de una cultura inclusiva tan



necesarios para reformar las prácticas educativas de toda la comunidad educativa, principalmente de las personas que lideran estos cambios: las/os docentes y directivos/as.

**Hipótesis 2: Las causas de la deficiente inclusión de NNA con discapacidad en las IIEE de la EBR es la ausencia de diversificación curricular.**

Como se ha mencionado en el marco teórico, en el currículo se definen las diversas competencias y expectativas que se tienen respecto al desarrollo educativo de los NNA, asimismo se busca que se garantice aprendizajes de calidad y que sean diversificados de acuerdo a la realidad de cada una de las poblaciones involucradas; a continuación, se presentan los resultados de los grupos focales organizados respecto al tema de diversificación curricular.

En el grupo focal N.º2 (docentes) se les consultó de qué forma implementan el enfoque de educación inclusiva en su trabajo de gestión pedagógica, todos ellos comentaron la necesidad de hacer adaptaciones curriculares de acuerdo con la potencialidad de cada uno de sus estudiantes y la asesoría significativa que reciben de otros profesionales no docentes como estudiantes de psicología (con quienes algunas escuelas cuentan por un asocio interinstitucional con alguna universidad):

(...) En la programación curricular, ello baja la experiencia de aprendizaje y luego baja a la sesión, es importante hablar también el tema del plan de orientación de manera mucho más individualizada. Pero obviamente se toma el contexto, realidad y diagnóstico también en el PEP [plan educativo personalizado]. También es importante tomar en cuenta también las escalas, a nivel normativo en la programación curricular existen niveles, por ejemplo, en el primer nivel es el que uno desea, después es el estándar y luego la competencia y luego finalmente el desempeño, para aterrizar en el propósito. (J. Galvan, comunicación personal, 24 de noviembre de 2021)

Los docentes coincidieron al mencionar el PEP como un instrumento valioso a la hora de establecer las expectativas de aprendizaje del estudiante en proceso de inclusión, cabe recordar que el PEP es un instrumento elaborado en coordinación con el SAANEE, donde se indican las

características pedagógicas (barreras, limitaciones, fortalezas, potencialidades, entre otros) del estudiante y se brindan orientaciones para acompañar el proceso de inclusión educativa. En estos testimonios es importante reflexionar acerca de las expectativas de los docentes respecto a que logros de aprendizaje deben desarrollar los NNA, ya que este conjunto de pensamientos orientará la propuesta pedagógica que ellos diseñen e implementen para sus estudiantes.

A pesar de que encontramos docentes que manifiestan la importancia de hacer adaptaciones curriculares, en la práctica se ha encontrado una gran cantidad de testimonios de diversos actores de la comunidad educativa que comentan que los NNA con discapacidad no aprenden al ir a las IIEE de EBR; por ejemplo, en un estudio hecho por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE, 2018) titulado *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*, donde hacen un importante aporte respecto a este tema porque recogen información de diversas regiones del país y cuentan con un grupo de control para comparar los resultados de diversas intervenciones, se propone rescatar dos testimonios:

Me gusta porque, como usted podrá ver, la profesora tendrá su auxiliar y ya, no son muchos alumnos, y por lo menos se dedican más a ellos. Es como que lo dejara con mis hermanas, digamos ahí, con confianza, que en el colegio la básica regular va a estar ahí de un bulto y mi hijo se va a aburrir y no va a saber qué hacer. Madre CEBE, región 1 (Cueto et al. 2018, pp.78)

Se percibe la importancia y la preocupación de las familias porqué se garantice que sus NNA con discapacidad obtengan logros de aprendizaje satisfactorios en la escuela, incluso muchas de estas familias muestran su negativa frente a la posibilidad de que sus NNA sean incluidos en IIEE de la EBR, limitando de esta forma las oportunidades educativas de esta población. Además, las familias que han manifestado contar con el acompañamiento del equipo SAANEE manifiestan la importancia de su labor y un agradecimiento en todo lo que han podido aprender de ellos.

Por otro lado, el equipo docente de EBR entrevistado manifiesta el desafío que enfrentan al incluir a esta población, asimismo, el temor que sientan al no saber que hacer frente a la incertidumbre

que representa el proceso de aprendizaje de cada uno de estos estudiantes, a continuación, presentamos uno de los testimonios más representativos:

Como te vuelvo a decir, como no nos han capacitado, entonces nosotros estamos así, trabajando como si estos niños fueran sanos. Pero para ellos debe haber... este... una enseñanza para mí especialmente, para [trabajar con] ellos Docente EBR, región 2 (Cueto et al. 2018, pp.67)

Este testimonio refleja de primera mano la percepción sobre la condición de discapacidad que lamentablemente aún tiene la mayoría de los docentes: es una enfermedad, lo que estaría relacionado con los modelos segregacionista y médico al respecto; además, aún muchos de ellos no conocen o comprenden correctamente la estrategia de adaptaciones curriculares que se vienen implementando en el Minedu, y, por otro lado, se revelan las pocas expectativas que tienen respecto a los aprendizajes que pueden lograr los NNA con discapacidad en las IIEE de EBR.

En conclusión, si las familias aún ven con desconfianza los servicios educativos que brindan las IIEE de EBR porque no cumplen con las expectativas educativas que tienen sobre la educación de sus hijos, y, los docentes no cuentan con la capacidad de implementar propuestas educativas diversas (diversificación curricular) que garanticen el logro del mayor potencial de todos los estudiantes; entonces, nos encontramos muy lejos de lograr una conexión entre los esfuerzos de los dos principales responsables de la educación de los NNA con discapacidad.

Otro punto importante del grupo focal N.º 2 ha sido la referencia a la cantidad de estudiantes que integran un aula (de acuerdo con la norma deben reservarse dos vacantes para estudiantes con discapacidad por aula), lo que consideran como determinante respecto a las posibilidades reales que tendrán para implementar su propuesta pedagógica y sus estrategias correspondientes:

Respecto a la cantidad de estudiantes (...) nos dicen que es uno, pero dentro de ello con esta vida que se lleva hay más de uno entonces mi sugerencia sería que baje la cantidad de estudiantes que hay en las aulas; yo tengo 35 estudiantes más 3 estudiantes con inclusión, con ellos llegamos a 38 estudiantes y es un poco tedioso. logramos hacer lo imposible muchas veces con el apoyo de los

padres. Mi sugerencia es que se baje la cantidad de estudiantes de un niño inclusivo en las aulas.  
(P. Araujo, comunicación personal, 24 de noviembre de 2021)

Frente a esta situación, comenta una de las especialistas de la DIGEBR que se planteó normativamente reservar estas dos vacantes para NNA con discapacidad con el objetivo de garantizar sus servicios educativos; sin embargo, a nivel presupuestal en el PP 0106 no se refleja un monto específico para brindar recursos como espacios de capacitación para el desarrollo de las competencias docentes, la entrega de recursos pedagógicos necesarios, la ampliación de número de vacantes donde sea necesario, entre otros:

Esperemos que a partir de este decreto supremo [D.S. 007-2021] se realice y ver que el PP termina reflejando las acciones que realizan los diferentes ministerios no siempre es real. Todo lo que hemos avanzado ha sido sin presupuesto específico en el PP, pero sí bajo una apuesta de la básica regular y sus diferentes direcciones. (J. Porras, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021)

Asimismo, uno de los docentes del grupo focal ha coincidido en las limitaciones de tiempo que implica tener un estudiante con discapacidad en el nivel secundario:

Hace muchos años no tengo un estudiante con NEE en mi aula, en mi caso por ser profesor de secundaria existe un trabajo diferente con los estudiantes. Se trabaja diferenciado, ayudan también mucho los psicólogos que trabajan con la escuela y se hace un trabajo conjunto, se planifica con ellos, con el área de tutoría y de esta forma se trabaja. En las reuniones de profesores, el tutor o la tutora dan a conocer el caso y también nos informan del grado de necesidad que tiene el estudiante y también nosotros hacemos el trabajo diferenciado con ellos. (E. Molina, comunicación personal, 13 de noviembre de 2021).

Los esfuerzos que requiere tener un estudiante con esta condición en el nivel secundario tienen que ver con que al ser varios los docentes que enseñan en un grado, es el tutor(a) quien se convierte en el responsable de coordinar la atención diferenciada entre el equipo docente; lo que en muchos casos no sucede por temas de recursos de tiempo y humanos. Al respecto, se

menciona que al no ser todos los docentes nombrados tienen diferente carga horaria, sucediendo en la práctica que los docentes contratados no participan en el trabajo colegiado o en la comisión de convivencia escolar donde se coordinan estos temas. Al respecto la INEI (2021) menciona que sólo el 27% de la población logra cursar algún grado del nivel secundario, donde además se especifica que existe una brecha de acceso de 17,8% a favor de la población sin discapacidad; por lo que vemos con suma preocupación el protocolo de atención diferenciado que debe haber en el nivel secundario de la EBR, si realmente deseamos que las cifras de acceso y permanencia de esta población aumente.

Mientras que en grupo focal N.º1 al (directoras) al consultarles respecto a este tema, mencionaron:

Aceptar estudiantes con NEE implica también un reto para los docentes, porque tienen que realizar las adaptaciones curriculares, también implica serias dificultades en cuanto al presupuesto [cobertura] ya que el equipo SAANEE tiene una cantidad máxima de niños que puede atender, y los niños que son diagnosticados durante el año no logran poder atenderlos y son los docentes que tienen que adaptar los desempeños y acciones para estos estudiantes. (R. Díaz, comunicación personal, 13 de noviembre de 2021).

La directora Rebeca pone sobre la mesa la importancia de definir la cantidad de NNA con discapacidad en las IIEE, lo que debe ir de la mano con la asignación de recursos en cuanto a servicios de soporte diferenciado dirigidos a esta población; además, las tres directoras coinciden con la importancia del acompañamiento del equipo SAANEE en el proceso de adaptaciones curriculares, y, por ende, en todo el proceso de inclusión educativa. Asimismo, coinciden en la importancia del PEP en el trabajo de gestión pedagógica, porque les permite a las docentes considerar las barreras y potencialidades de cada uno de estos estudiantes: “Los docentes que se han capacitado con la UGEL 05 son los que en ese momento son niños con NEE, una vez que

se identifica, el equipo SAANEE realiza los planes individuales y se le entrega al docente para que pueda atender esa diversidad”. (R. Diaz, comunicación personal, 13 de noviembre de 2021).

Es decir, ellas como gestoras educativas perciben con suma importancia el diseño de las diversificaciones curriculares en la propuesta educativa dirigida a los NNA con discapacidad, las mismas que se harán visibles en la práctica educativa de cada uno de sus docentes; es sumamente valioso escuchar esta conclusión en ellas porque son quiénes lideran estos procesos de planificación y también porque son ellas quienes tienen una mirada estratégica de los procesos educativos.

Las tres directoras también comentaron que debido al trabajo remoto durante la pandemia se ha mejorado el espacio de intercambio entre la escuela y el SAANEE, esto coincide con lo mencionado por la directora de la DEBE:

Hay maestros que lo hacen y adecuan su currículo, pero le genera una mayor carga laboral. El SAANEE este año [trabajo remoto] se ha dado el tiempo para coordinar con los profesores que tenían niños incluidos y poder especificarlo como hacer los informes, redactarlo, planificación. (M. Salinas, comunicación personal, 13 de noviembre del 2021)

Asimismo, todas ellas coincidieron que los docentes con NNA con discapacidad tienen una mayor demanda de tiempo, por lo que recomendaron la importancia de contar con aulas con un número menor de estudiantes en el caso de que se cuente con estudiantes con discapacidad. Particularmente, no estamos reflexionando respecto a este tema debido a que el Minedu actualmente tiene una demanda alta de vacantes producto de dos factores principalmente: a) hace varios años no se aumenta el presupuesto en el ámbito de ampliar la oferta educativa a pesar de ser un país con alto número de NNA en edad escolar de acuerdo a cifras oficiales, b) la situación de movilidad humana de miles de NNA extranjeros en el país, tampoco ha despertado el interés en el sector por aumentar la oferta educativa; por lo que, aunque se coincide con la

importancia de reducir el número de estudiantes por salón no es factible en el contexto en el que nos encontramos.

Específicamente, respecto a la diversificación curricular se les consulto a las tres directoras sobre la inclusión del enfoque de educación inclusiva en sus documentos de gestión, lo que finalmente orientan practica educativa de los docentes:

Hay 3 instrumentos de gestión muy importantes: tenemos al proyecto educativo institucional [PEI] en donde toda escuela tiene una visión a futuro y todas coinciden en una educación integral y ver el aspecto de la inclusión (...) El otro instrumento es el proyecto curricular institucional [PCI], y la visualizamos con las adaptaciones curriculares, con los proyectos de innovación y proyectos de aprendizaje y mejora. El otro plan instrumento es el de plan anual de trabajo [PAT]. Nosotros en el plan anual de trabajo incluimos a todos los estudiantes en general, no hacemos una distinción de niños con NEE o niños que no lo tengan. (R. Diaz, comunicación personal, 13 de noviembre de 2021).

Es decir, a pesar de que ellas están muy sensibilizadas en el tema de educación inclusiva, no comprenden claramente cómo implementar este enfoque transversal, por ejemplo, ellas coincidieron en que las acciones y actividades consideradas son en general pensadas para todos los estudiantes, lo que se contradice con la propuesta de ajustes razonables que se deben implementar para garantizar servicios oportunos a la población con discapacidad y sobre todo se garantice su plena participación.

Además, durante todo el grupo focal ellas fueron siendo conscientes de que la educación inclusiva es un proceso y que sus IIEE se encuentran en camino a ser completamente inclusivas, ya que al inicio cada una de ellas se mostró convencida de que su IIEE cumplía con altos estándares de inclusión de NNA con discapacidad. Finalmente, mencionaron que procuran organizar actividades como campañas de comunicación y sensibilización en fechas específicas: la semana de la

educación inclusiva, el día de la persona con discapacidad y, procuran colaborar con la promoción de la participación de esta población en ellas.

En esta parte, se propone revisar uno de los documentos de gestión de la UGEL 05 de Lima Metropolitana para contratar especialistas que implementen acciones de monitoreo y evaluación para garantizar la calidad y equidad de los servicios educativos en las diversas IIEE de su jurisdicción, esta contratación se hizo mediante el Oficio-Múltiple-N.º-109-2021-MINEDU/VMGI-DRELM-UGEL05-DIR<sup>5</sup>

El Área de Supervisión y Gestión del Servicio Educativo (ASGESE) de la UGEL 05 fue quién implementó esta medida, en el anexo II del oficio de la resolución se encontró la ficha de supervisión con diversos indicadores (un total de 22), entre todos ellos encontramos una sección titulada “orientaciones para atender la diversidad” donde se consideró lo siguiente:

**Tabla 22**

*Orientaciones para atender la diversidad*

Ítem	Evidencia
En el caso, atiendan estudiantes con NEE, asociadas o no a discapacidad, realiza adaptaciones curriculares de acceso y pedagógicas para el logro de aprendizajes.	Adaptaciones curriculares de las experiencias de aprendizaje de aprendo en casa.
En el caso, atienden estudiantes con NEE, asociadas o no a discapacidad, cuentan con informe psicopedagógico y PEP.	- Informe psicopedagógico - PEP (uno de los dos)

<sup>5</sup> Recuperado de [https://www.ugel05.gob.pe/sites/default/files/2021-07/7\\_22julio2021\\_OM\\_109\\_2021\\_ASGESE\\_SUPERVISION\\_EDUCACION\\_A\\_DISTANCIA.pdf](https://www.ugel05.gob.pe/sites/default/files/2021-07/7_22julio2021_OM_109_2021_ASGESE_SUPERVISION_EDUCACION_A_DISTANCIA.pdf)



Es decir, la UGEL 05 estableció como evidencias en las IIEE de EBR para garantizar la educación inclusiva acciones como el desarrollo de las adaptaciones curriculares en la propuesta educativa, las mismas que se elaboran a partir de los informes psicopedagógicos y de los PEP; esto coincide claramente con lo mencionado por las personas participantes de los dos grupos focales.

Como ya hemos mencionado antes, el índice menciona tres dimensiones para construir IIEE inclusivas: la cultura, las prácticas y las políticas, en esta parte, nos será útil revisar la dimensión *C desarrollar prácticas inclusivas*:

### Figura 10

*Índice de inclusión (INDEX) – Dimensión C*

<b>DIMENSIÓN C    Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas</b>
SECCIÓN C.1 Orquestar el aprendizaje SECCIÓN C.2 Movilizar recursos
Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Fuente: Tomado del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000)

## Figura 11

### Dimensión C - Indicadores

<b>C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje</b>	
INDICADOR	C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.
	C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
	C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
	C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
	C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
	C.1.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
	C.1.7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
	C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
	C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
	C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
	C.1.11. Los "deberes para la casa" contribuyen al aprendizaje de todos.
	C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.
<b>C.2 Movilizar recursos</b>	
INDICADOR	C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
	C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
	C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.
	C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
	C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.

Fuente: Tomado del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000)

El paradigma de la reflexión de esta investigación es el modelo social, por lo que como menciona el índice las prácticas educativas inclusivas van más allá de reducir las barreras de aprendizaje causadas por una condición de discapacidad como se denota en el instrumento de monitoreo de

la UGEL 05, más bien están relacionadas con que en las IIEE prime la valoración de la diversidad en la organización de la escuela y en la movilización de recursos, ambas secciones propuestas en esta dimensión.

Como se ha mencionado antes, la diversificación curricular debe estar orientada a que la/el docente reconozca la diversidad de sus estudiantes con y sin discapacidad, y asuman el desafío de lograr que todos ellos desarrollen su máximo potencial; este paradigma es una reforma educativa que se acaba de establecer en la modificatoria del reglamento de la LGE (D.S. 007-2021), el mismo que coincide con el enfoque del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA, este es considerado en uno de los artículos mencionados en esta modificatoria) y propone tres principios para lograr una diversificación curricular pertinente: a) proporcionar múltiples formas de representación, b) proporcionar múltiples formas de expresión, c) proporcionar múltiples formas de implicación. Al respecto en una de las sugerencias que recoge el informe de SODIS (2021) al respecto es:

Por ejemplo, se propuso diseñar materiales que consideren la accesibilidad comunicacional (uso de subtítulo, audiodescripción, pictogramas, infografías, uso de lenguaje sencillo y comprensible, etc.). Asimismo, se propuso brindar diferentes formas de acción y expresión para la evidencia de aprendizajes (exámenes escritos, exposiciones orales, redacción de textos, grabaciones). En esta línea, un uso inadecuado de la evaluación podría perpetuar la segregación de las y los estudiantes, lo que limitaría el logro esperado para el desarrollo de sus competencias. (2021, pp.16)

De la mano del DUA que está orientado a valorar la diversidad de todos los NNA con y sin discapacidad con el objetivo de darles la oportunidad de aprender de diversas formas como lo indican sus tres principios, se proponen a los ajustes razonables, que son medidas individuales y específicas que se deben implementar cuando sean necesarias para lograr la participación plena de las PCD.

Finalmente, en esta investigación se considera que como se viene abordando actualmente la diversificación curricular en las IIEE del país está alejada de las necesidades y demandas de los estudiantes con discapacidad, y, por lo tanto, genera una deficiente inclusión de esta población al sistema educativo. Asimismo, se saluda con esperanza la incorporación a corto y largo plazo de las estrategias del DUA y los ajustes razonables como lo propone el modelo social, que se percibe como una respuesta eficaz al contexto en el que se encuentran los servicios educativos dirigidos a esta población.

**Hipótesis 3: Las causas de la deficiente inclusión de NNA con discapacidad en IIEE de la EBR es el escaso desarrollo de competencias docentes en educación inclusiva.**

Revisando el marco teórico causal del problema identificado y luego de haber levantado información a través de herramientas de recojo de información (grupos focales, entrevistas y revisión documental) se deriva que una de las causas que explica la deficiente inclusión de NNA con discapacidad en la EBR, es el escaso desarrollo de competencias docente en educación inclusiva para hacer frente a la diversidad de los NNA con discapacidad.

Las competencias docentes son fundamentales para garantizar una educación de calidad, estas competencias deben entenderse como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que un docente necesita tener para poder impartir una educación de calidad, por lo que es necesario una adecuada y continua formación docente que le permita tener la capacidad de resolver situaciones problemáticas teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes en el aula.

De acuerdo con Marchesi & Martín (2014), en los últimos años, se ha transformado en un campo obligatorio el avance hacia una educación inclusiva en la mayoría de los países, debido a que se ha internalizado la importancia de la equidad en el sistema educativo, el cual es requisito indispensable para brindar una educación de calidad. Es así como la generación de competencias docentes en educación inclusiva es condición necesaria para migrar hacia una enseñanza de

calidad para todos y en igualdad de condiciones, estas competencias docentes deben entenderse como el conjunto de destrezas, habilidades y competencias que requieren los docentes para resolver satisfactoriamente situaciones del día a día. Pero mantener estas destrezas, habilidades y competencias, exige no sólo un alto grado de profesionalismo, sino también un fiel compromiso con la atención a la diversidad.

Al respecto, las directoras de la UGEL 05 con las que se realizó un grupo focal, indicaron que existe un número insuficiente de docentes formados en educación inclusiva, a ello, si se suma la falta de capacitación, ha generado que los docentes se vean forzados muchas veces a trabajar con estos estudiantes de manera intuitiva, recurriendo a su experiencia cotidiana. Los docentes y las directoras entrevistados se encuentran muy preocupados con la falta de preparación y capacitación en educación inclusiva, sin embargo, muestran un gran compromiso en poder recibir alumnos con algún tipo de discapacidad en las aulas y también tienen la apertura por continuar con un desarrollo profesional en temas de educación inclusiva. Al respecto las directoras mencionan que:

Recibir un NNA con discapacidad en el colegio implica mucha responsabilidad y compromiso, si bien la norma nos dice que debemos recibir dos estudiantes por sección... debemos ser conscientes de que los docentes no están preparados para atender el tipo de necesidades especiales que demandan estos alumnos. (R. Díaz, comunicación personal, 13 de noviembre del 2021)

Adicionalmente, la directora Milagros Morales nos comenta que: “Nosotros no tenemos ninguna dificultad en recibir a estudiantes incluidos (...) nuestros docentes están dispuestos a recibirlos, muy a pesar de que ninguno de ellos ha recibido capacitaciones.” (M, Morales, comunicación personal, 13 de noviembre del 2021)

Por otra parte, en el Perú, existen diferentes modelos de formación docente, el modelo más habitual de formación docente en educación inclusiva, la cual se basa primero en una formación general y posteriormente en una más especializada; y por otro lado también existe una menos difundida, la cual ofrece una enseñanza especializada como formación única durante su carrera. El problema de tener estos distintos modelos de formación docente, como lo señala Loreman, Sharma y Forlin (2013) es que los docentes de formación general tienen la idea errónea que la enseñanza inclusiva debe recaer sobre los docentes con enseñanza especializada y no sobre ellos mismos. Por ello, es muy importante proponer modificaciones en la formación que reciben los docentes, lo cual también lo comenta la directora de la DEBE.

(...) en el Plan Marco también estamos proponiendo modificaciones en la formación inicial de los docentes....., hay una actividad de la formación de un Plan de Formación en Educación Inclusiva y Diseño Universal en el Aprendizaje que va a ser proporcionado por la DIFOS (Dirección de Formación de Servicios-Dirección encargada de ver todos los programas de formación a nivel nacional). (M. Clelia, comunicación personal, 24 de noviembre de 2021)

La mayoría de los funcionarios, directivos y docentes que han sido entrevistados reconocen la necesidad de una capacitación permanente para todos los docentes. Por lo que se infiere que los esfuerzos por incluir a NNA en la EBR se está tratando de llevar a cabo sin la cantidad necesaria de docentes adecuadamente calificados. Sin embargo, el tema de la inclusión es algo más complejo que solo tener docentes capacitados, ya que no solo la capacitación docente va a asegurar una implementación adecuada y correcta del enfoque inclusivo, requiere también promover actitudes positivas, de respeto y valoración de toda la comunidad frente a la discapacidad. Entonces, se podría mencionar que para lograr realmente un enfoque inclusivo, no solo basta con la capacitación a los docentes, sino hay que trabajar con la sensibilización de la comunidad en general, ya que existen varias acciones que se encuentran ligadas, y no solo podemos pensar que es una pequeña acción que resolverá todo el problema.

Nosotros podemos seguir capacitando docentes, que es muy importante y necesario, pero no solo es el docente que asegura que tengamos una escuela inclusiva, si no hay un trabajo articulado con las familias.... y con la comunidad en general. Por eso nosotros primero estamos trabajando en el proceso de sensibilización y luego fortalecer las competencias en materia de educación inclusiva. (J. Porras, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021)

Por lo tanto, generar las competencias necesarias en los docentes para garantizar una educación inclusiva, representa uno de los principales desafíos para lograr el desarrollo de un sistema educativo igualitario y de calidad para todos los NNA. Sin embargo, la formación docente implica un proceso complejo, ya que no solo consiste en la sensibilización para que el docente entienda qué es la educación inclusiva, sino es contar con las herramientas educativas para que el docente conozca cómo atender la diversidad.

En conclusión, el desarrollo de competencias docentes en educación inclusiva, es uno de los principales determinantes de la deficiente inclusión de NNA con discapacidad en la EBR, por lo que es crucial abordar las causas subyacentes, e implementar estrategias efectivas, que mejoren la situación actual y garanticen que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad.

**Hipótesis 4: Las causas de la deficiente inclusión de NNA con discapacidad en las IIEE de la EBR es la poca descentralización en las Políticas Públicas.**

Una de las causas que puede explicar la deficiente inclusión de NNA con discapacidad en la EBR, específicamente en las IIEE de gestión pública, es la limitada descentralización de las políticas públicas educativas, que implican para este proyecto de innovación, por un lado, cómo el Minedu ha ido formulando instrumentos con alcance en los tres niveles de gobierno y cómo las intervenciones de aquellas han generado resultados en los estudiantes con discapacidad; y por el otro, la gestión descentralizada de la educación llevada a cabo por el Minedu.

Si se inicia este análisis con aquellas políticas públicas que han sido diseñadas y promovidas desde el Minedu se encuentran: la Política para la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en el marco del enfoque inclusivo y el PP 0106, dos instrumentos que requieren de atención para comprender el abordaje del problema propuesto.

Respecto a la primera, si bien no fue aprobada, fue trabajada por el Minedu con el propósito de atender a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo de la Educación Básica, Técnico Productiva y Superior en el marco del enfoque inclusivo, en relación a la Calidad de Aprendizajes, Gestión Sectorial, Calidad Docente; infraestructura y espacios educativos y deportivos. Esta política tiene inicio en el 2017, cuando a través de RM N.º 027-2018-MINEDU se crea la Comisión Sectorial, la cual tenía naturaleza temporal y se encargaría de formular dicha propuesta.

Sin embargo, uno de los factores asociados sobre el motivo por el cual la Política no fue aprobada estuvo relacionado a la priorización por parte del Minedu a otro instrumento; tal como lo señala la directora de la Dirección de Educación Básica Especial (DEBE) en una entrevista otorgada: “(...) el Ministerio ha preferido dar mayor énfasis a otros instrumentos que a la Política en mención, en este caso en particular a poder modificar el Reglamento de la Ley N.º 28044”. (M. Clelia, comunicación personal, 24 de noviembre de 2021)

Adicionalmente, otro factor asociado consiste en que la propuesta de Política, la cual estaba siendo trabajada por la DIGEBE, tuvo que adecuarse a las nuevas disposiciones establecidas por el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN) para la formulación de una Política Nacional, donde se encontraron dificultades para delimitar adecuadamente su Población Objetivo: Guía de Políticas Nacionales que se diseñó en el Reglamento que Regula las Políticas Nacionales (aprobada mediante Decreto Supremo N.º 029-2018-PCM). Así lo señala la especialista en temas de Educación Inclusiva de la DIGEBR:



(...) hubo una serie de procesos que impidieron que se apruebe, principalmente porque las políticas actuales, a partir del 2018, tenían que ser reguladas por el CEPLAN. Es decir, en ese mismo año, antes de aprobar la Política, el CEPLAN da un mandato donde existe una Guía de elaboración de políticas. (...) En esta Guía se da algunas consideraciones: 1) el público objetivo que se atiende, si tiene un PP, debería adecuarse según la necesidad; y en ese aspecto fallamos ya que teníamos el PP 0106, entonces la respuesta del CEPLAN fue que mientras tengamos el PP 0106 y no la adecuamos va a ser difícil de formular una política porque tu población ya está atendida en el PP. 2) No se definía el público objetivo (ya que eran muy variados), pues abarcaba desde un estudiante migrante hasta uno con dislexia, porque la diversidad de estudiantes que requieren atención era muy amplia. (J. Porras, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021)

Los elementos señalados han traído consigo que exista menos posibilidades de que el Estado promulgue o proponga una Política con objetivos prioritarios y servicios de calidad. A ello se suma la desproporción en la asignación presupuestal en el PP 0106 entre aquellos estudiantes con discapacidad que forman parte de las IIEE de la EBR y aquellos que asisten a un CEBE. En este sentido, si se analiza la asignación presupuestal del programa en mención, se podría deducir que a nivel nacional, se brinda de manera desproporcionada, trayendo como consecuencia que la descentralización en términos económicos se vea ralentizada, es decir, que no se esté garantizando un desarrollo económico, sostenible y competitivo en las diferentes regiones y localidades del país. Tal como lo señala en el último informe de la Defensoría del Pueblo:

El presupuesto destinado exclusivamente para proyectos de la educación inclusiva representa únicamente 2% del PP 0106 (...) Es importante señalar que si bien el PP 0106 se encuentra dentro de la División Funcional de la EBE; también lo es que, una mínima parte de este presupuesto (2,2%) se ejecuta dentro del sistema EBR (...) el presupuesto asignado a las actividades con la educación inclusiva se redujo los dos últimos años, pasando de 4,3% [2017] a 2,2% [2019]. (2019, pp. 72,76,77)

De acuerdo con el *Informe Defensorial N.º183 (2019)*, en el año 2012 la Convención sobre los Derechos de la PCD realizó el primer examen al Perú con el objetivo de contrastar el avance en el reconocimiento de derechos de las PCD. Frente a los resultados, se recomendó brindar mayores recursos monetarios con la finalidad de avanzar en la implementación de un sistema de educación inclusiva. En línea con lo mencionado, si se analiza el nivel de gasto público en EBR por estudiante y el que se asigna a cada estudiante de la EBE para los años 2017, 2018 y 2019, se encontrará una brecha significativa en términos presupuestales, tal como se presenta a continuación:

**Tabla 23**

*Gasto por alumno a nivel nacional*

Año	Gasto por estudiante EBR (S/.)	Gasto por estudiante EBE (S/.)
2017	Inicial: 3,101	9,404
	Primaria: 3,011	
	Secundaria: 4,243	
2018	Inicial: 3,064	10,430
	Primaria: 3,027	
	Secundaria: 4,284	
2019	Inicial: 3,260	10,271
	Primaria: 3,150	
	Secundaria: 4,480	

Fuente: ESCALE

Estos resultados, muestran que el Estado no asigna recursos presupuestarios suficientes para la implementación de la educación inclusiva en las IIEE de la EBR. Por ejemplo, para el 2019 un estudiante de nivel inicial de la EBR cuenta con un presupuesto asignado de 3260 soles, uno de primaria de 3150 soles, y uno de secundaria de 4480 soles; sin embargo, un estudiante de la EBE

se le asigna un presupuesto de 10271 soles, es decir, existe una brecha presupuestal de aproximadamente 7011, 7121, y 5791 respectivamente.

Pero, estos no son los únicos instrumentos que han sido promovidos desde el Minedu; de acuerdo con el Informe de la Defensoría, entre los avances de los derechos de las PCD en el Perú, también se encuentra la promulgación de la Ley N.º 30797, Ley que promueve la educación Inclusiva, la aprobación del CN de Educación Básica, entre otros.

Sin embargo, si nos centramos en el PP 0106, el cual propone productos y actividades que incluyen elementos de educación inclusiva, estos no necesariamente resultan ser los más eficientes, ya que, en términos presupuestales, su comportamiento respecto al presupuesto total que ha recibido el Minedu en los periodos 2017-2019 representa un porcentaje por debajo del 1%, tal como se muestra en la tabla 24. Ello conlleva a mencionar que con la asignación brindada, la probabilidad de garantizar que se brinden servicios adecuados y de calidad para esta población sea mínima.

**Tabla 24**

*Presupuesto asignado al PP 0106*

	2017	2018	2019
Total, del presupuesto nacional en Educación	S/ 29 573 393 297	S/30 026 577 357	S/ 31 868 309 080
Total, del PP 0106	S/ 155 963 397	S/ 180 420 769	S/ 191 668 264
Porcentaje del PP 0106 con relación al presupuesto de educación	0,53%	0,60%	0,60%
Ejecución presupuestal	97,10%	95,40%	95.40%

Fuente: Consulta Amigable MEF

De acuerdo con la Tabla N.º 25, en el 2019 el PP 0106 contó con un presupuesto de S/191,668,264, mediante los cuales se buscó garantizar intervenciones dirigidos a NNA con discapacidad en la EBR y la EBE. Estos dos sistemas abarcan la educación de los NNA con discapacidad. La EBE atiende únicamente a NNA con discapacidad severa o multidiscapacidad en un CEBE; mientras que, los estudiantes que presentan discapacidad leve o moderada son atendidos por la EBR en IIEE regulares, los cuales pueden requerir o no servicios de apoyo, así como de ajustes razonables en su proceso educativo

El PP 0106 cuenta con distintos “Productos” que determina la dirección del gasto público, y estos a su vez se subdividen en “Actividades o Proyectos”. Sin embargo, si se analiza cada producto y actividad propuesta se puede observar que, la mayor parte de los recursos económicos están destinados a actividades de la EBE como son los PRITE y CEBE. Es decir, solo cuatro (04) de los diecisiete (17) proyectos contemplados en el PP 0106 están orientados a financiar actividades para los estudiantes con discapacidad en las IIEE de EBR.

### **Tabla 25**

*Presupuesto asignado a los proyectos del PP 0106 diseñados para ejecutarse en IIEE de la EBR*

Proyectos del PP 0106 diseñados para ejecutarse en IIEE de EBR	2017	2018	2019
5003164: Dotación de materiales y equipos educativos para estudiantes de IIEE inclusivas	S/. 1 065 025	S/. 1 436 051	S/. 721 026
5005879: Programas de formación para los profesionales de los servicios IIEE inclusivas	S/. 92 800	S/. 26 335	S/. 49 452

5004303: Acondicionamiento de espacios en IIEE inclusiva	S/. 4 936 989	S/. 5 039 320	S/. 3 354 000
5004305: Asistencia a familias de estudiantes de IIEE inclusivas para participación en proceso educativo	S/. 545 581	S/. 375 332	S/. 199 200

---

Fuente: Consulta amigable MEF

Si bien el PP 0106 se encuentra dentro de la División Funcional de la EBE; únicamente una parte mínima de este presupuesto se ejecuta como parte de la EBR, cuya finalidad principal es la atención a estudiantes con NEE, asociados o no a la discapacidad, incluidos en las IIEE de EBR. Tal como se contempla en la Tabla N.º 27, si bien existen proyectos diseñados para ejecutarse en IIEE de la EBR, estos tienen un bajo presupuesto a nivel nacional, lo que da indicios de que los servicios educativos inclusivos no se estarían prestando de manera adecuada. Sumado a ello se encuentra la brecha que existe entre el gasto por alumno de las IIEE de EBR y EBE, que refuerza la hipótesis de que la deficiente inclusión de NNA con discapacidad en la EBR parte de cómo están siendo diseñadas e implementadas las políticas públicas desde el Minedu, claramente, esto incluye el factor presupuestal.

Entre los casos que han permitido reforzar la hipótesis propuesta, se encuentran los manifestados por las directoras y docentes de IIEE inclusivas de la UGEL 05 de Lima Metropolitana, quienes a través de un grupo focal expresaron su preocupación respecto al tema presupuestal. Por ejemplo, respecto a los SAANEE, a pesar de que las IIEE de la EBR han tenido apoyo, orientación, por parte de este equipo, este ha sido insuficiente:

El equipo SAANEE te orienta, te dice cómo vas a hacer tal cosa, pero no te da el diagnóstico. Uno cuando es médico te hace un diagnóstico, conoce la parte preventiva, el proceso de curación o el tratamiento. Entonces, la señorita no me da ese diagnóstico. En este sentido, es importante contar con un presupuesto que permita establecer ciertas medidas que amortigüen la falta de mayores

especialistas del SAANEE en estas IIEE inclusivas. (M. Salinas, comunicación personal, 13 de noviembre del 2021)

Estas limitaciones también se manifiestan en los docentes, quienes señalaron que hasta la fecha no han recibido algún material, capacitación, mobiliario por tener algún estudiante con discapacidad en su aula; y en caso reciban el acompañamiento del SAANEE muchas veces estas no se dan en los espacios adecuados:

No hemos recibido materiales, muchas veces los psicólogos del SAANEE vienen en horarios programados que estamos en clases y no podemos recibir la capacitación y al momento de pedir llevar en otro horario recibimos la negativa del psicólogo. Yo creo que debería haber horarios adecuados, un psicólogo exclusivo y un ambiente adecuado. (P. Araujo, comunicación personal, 13 de noviembre del 2021)

Es decir, a pesar de contar con proyectos/actividades dentro del PP 0106 que deben ejecutarse dentro de las IIEE de la EBR, aquellos resultan ser insuficientes presupuestalmente, por lo que no dan los resultados esperados. Así lo manifiestan dos directoras entrevistadas:

Siempre se ha necesitado presupuesto, porque siempre hay necesidades. Pero siempre lo hemos afrontado dentro de la IIEE. Solo recuerdo que una sola vez la UGEL hizo unos servicios higiénicos para niños que tenían dificultades en la parte física. Sin embargo, aún faltan algunas adecuaciones de acceso, faltan rampas en las IIEE. Por mi parte no hemos solicitado presupuesto, porque siempre nos han dicho que tratemos de realizarlo con nuestros propios recursos. (R. Diaz, comunicación personal, 13 de noviembre del 2021)

De que existen necesidades, hay necesidades: en cuanto al mobiliario, a las rampas, a los servicios higiénicos. Porque también hay estudiantes con discapacidad física, motoras. Nosotros con recursos propios es lo que hemos adecuado todas esas necesidades de nuestra IIEE. Mejor dicho, hemos suplido esas necesidades, pero así que exista, específicamente para estas situaciones presupuesto adicional no hay. La institución afronta estas necesidades. Por ejemplo, yo tenía en el otro colegio que trabajaba tres estudiantes que tenían problemas de la columna, capacidad

física, aparte de tener retardo mental leve; la institución hizo las rampas, los baños adecuados, incluso las aulas, las carpetas que tenían que utilizar estos tipos de estudiantes. Siempre lo afronta la institución en estos casos. (M. Salinas, comunicación personal, 13 de noviembre del 2021)

Por lo tanto, a partir de las experiencias de las directoras entrevistadas se infiere que si bien existe un PP que contiene productos y actividades/proyectos, que busca atender las necesidades de alumnos, docentes y familias que cuentan con NNA con discapacidad leve o moderada en IIEE de EBR, estos son insuficientes, porque no están dando los resultados esperados, es más el presupuesto resulta ser uno mínimo para atender las necesidades de las IIEE de gestión pública a nivel nacional.

Pero, si el análisis también surge de cómo el Minedu se encuentra abordando el diseño de sus intervenciones, un elemento importante para que estas tengan el alcance y el presupuesto que se requiere, es que se identifique claramente a la población beneficiaria incluida en IIEE de la EBR (NNA con discapacidad leve y moderada). No obstante, siendo el SIAGIE el instrumento que permite el registro administrativo de la trayectoria educativa del estudiante durante su permanencia en la IIEE, solo el adecuado registro de los NNA con discapacidad en este instrumento es lo que podría determinar si se está identificando quiénes son los que están necesitando de las intervenciones y cuánto se requiere para hacer frente a las necesidades de esta población. Aunque, de acuerdo con la directora de la DEBE, el SIAGIE no es el único instrumento dentro del Minedu que se utiliza para mapear a la población objetivo que requiere de intervenciones, ya que esta dirección cuenta internamente con su propio sistema de identificación:

(...) por ejemplo, nosotros desde la DEBE hemos hecho un esfuerzo particular, cruzando información de la base del SIAGIE con las bases del CONADIS, del programa CONTIGO, de salud, para poder tener nuestro propio sistema de identificación. Entonces hemos logrado tener nuestro propio sistema de identificación en el cual contamos con aproximadamente 180000 registros a nivel

nominal de PCD que deberían estar en edad escolar y de este registro de 180 000 hemos identificado que 69 000 personas deberían estar en el sistema educativo de educación básica no lo están, una brecha de al menos 40% de personas que deberían estar en el sistema y nunca han accedido (...) Actualmente estamos solicitando a las direcciones regionales de educación que nos otorguen esta data para que la puedan validar en territorio con el protocolo de confidencialidad y la capacitación debida, y esto no lo hubiésemos podido hacer si no tuviésemos el SIAGIE. (M. Clelia, comunicación personal, 24 de noviembre de 2021)

Debido a ello, de no contar con una adecuada identificación de la población objetivo, las intervenciones no necesariamente atenderán a los que más lo requieran o demanden. Del mismo modo, el presupuesto asignado tampoco responderá a la proporción de NNA con discapacidad leve o moderada que están siendo incluidos en la IIEE de la EBR, por ende, la eficiencia de las políticas públicas diseñadas desde el Minedu no tendrá el resultado esperado sobre la comunidad educativa.

Por otro lado, una de las causas que pueden explicar la deficiente inclusión de NNA con discapacidad en las IIEE de la EBR es la deficiente gestión descentralizada de la educación llevada a cabo por el Minedu, la cual dificulta afrontar las reformas y cambios que se requieren en el Sector a fin de brindar servicios de calidad a los estudiantes en los diferentes territorios y acortar brechas de inequidad. La gestión descentralizada educativa está a cargo de la Dirección General de Gestión Descentralizada (DIGEGED), la cual es el órgano de línea responsable de buscar la articulación, complementariedad y coordinación de los tres niveles de gobierno, orientada a la prestación de servicios educativos de calidad, la mejora continua del desempeño de las Direcciones Regionales de Educación, o las que hagan sus veces, y de las Unidades de Gestión Educativa Local; y el fortalecimiento de las capacidades del personal de estas instancias. La DIGEGED surge como respuesta a la voluntad del Minedu por tratar de descentralizar la gestión educación en el país; pasando de un enfoque sectorial, el cual se ha caracterizado por



buscar cumplir únicamente con la provisión del servicio educativo, hacia un enfoque territorial, el cual busca brindar las respuestas adecuadas a la diversidad de sus contextos sociales y cultural de sus regiones. Es en ese sentido, es necesario que los gobiernos regionales junto con los gobiernos locales, deban asumir una mayor responsabilidad estratégica en la gestión del servicio educativo debido a la cercanía con las realidades regionales.

Al respecto, el especialista de la DIGEGED, con el cual se realizó una entrevista, indicó que no existe una desconcentración de oficinas a nivel Minedu, como si lo hay en otros sectores, es por ello que se busca descentralizar funciones a nivel regional y local. Los gobiernos regionales son los que tienen los recursos para el pago de los docentes, y son desde sus Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las UGEL, las que administran el servicio educativo a cargo del país, convirtiendo el Minedu en un ente rector.

El Minedu tiene una función más rectora... la cual le permite establecer lineamientos, políticas educativas nacionales, etc., que deben ser trabajadas de manera concertada con las regiones, en el sentido que las que implementan y ejecutan son las regiones. Es por eso que existe la DIGEGED que sirve como ruta para realizar la articulación y fortalecimiento de las relaciones con los diferentes niveles de gobierno. (D. Villafuerte, comunicación personal, 28 de diciembre del 2022).

### 3 CAPÍTULO III: DISEÑO DEL PROTOTIPO

#### 3.1 Definición del desafío de innovación

Recapitulando lo avanzado hasta esta parte, es importante mencionar que en la Escuela de Gobierno y Políticas Públicas la elaboración de un Proyecto de Innovación es una oportunidad de implementar las diversas competencias adquiridas durante la maestría.

En ese sentido, este proyecto está compuesto por dos grandes etapas: la definición de un problema público utilizando evidencias concretas, el mismo que ha sido elaborado en el capítulo 1 y 2, y, la estructuración de una solución mediante el diseño de un prototipo de alta intensidad que produzca la posibilidad de resolver el problema público planteado, garantizando en este proceso la generación del mayor valor público posible; ambas etapas se abordan desde un la propuesta de pensamiento estratégico e innovador, y, considerando diversos lineamientos técnicos, políticos y éticos.

A continuación, se empezará a diseñar esta segunda etapa mediante la implementación de una serie de procesos de análisis y validación de la propuesta, buscando en todo momento involucrar a diversos actores públicos (gobierno y sociedad civil) y privados (ONG, asociaciones, entre otras).

##### **3.1.1 Reformular la oportunidad inicial**

Para efectuar el análisis causal se ha tomado en cuenta el índice de jerarquización de causas propuesto por la guía de trabajo de investigación propuesto por la Escuela, en la siguiente tabla se muestran los valores asignados según cada una de las dimensiones:

**Tabla 26**

*Valores asignados según cada dimensión*

Dimensiones	Valores
Nivel de impacto en el problema	Alto impacto = 2 Regular impacto= 1 Bajo impacto= 0
Posibilidades de modificación por parte de la organización	Alta posibilidad de modificación= 2 Regular posibilidad de modificación=1 Baja posibilidad de modificación= 0
Se encuentra en el ámbito normativo de la organización desde el cual pretendo generar la intervención	Totalmente = 2 Es compartida= 1 No está en el ámbito = 0
Recursos económicos involucrados	Altos recursos asignados=1 Medianos recursos asignados=2

En ese sentido, se generó en la tabla 27 el cuadro de ponderación de las causas del problema público propuesto en esta investigación:

**Tabla 27**

*Ponderación de causas según dimensión*

Causas	Dimensión 1 Nivel de impacto del problema	Dimensión 2 Posibilidades de modificación por parte de la organización	Dimensión 3 Se encuentra en el ámbito normativo de la organización desde el cual pretendo generar la intervención	Dimensión 4 Los recursos económicos involucrados	Total
Percepción cultural sobre la discapacidad	2	1	1	1	5

---

La ausencia de la diversificación curricular	2	1	2	2	7
El escaso desarrollo de competencias docentes en educación inclusiva	2	1	2	1	6
La poca descentralización en las políticas públicas educativas	2	1	1	2	6

---

Del análisis realizado a partir de la definición de problema público y las experiencias profesionales de las personas que integran este equipo de investigación se identificó que la causa con mayor impacto en la generación del problema es la “ausencia de diversificación curricular”, por lo que esta causa será objeto de análisis en los siguientes apartados.

A continuación, se presenta el problema reformulado y vinculado con la causa seleccionada:

Los NNA con discapacidad de la EBR en las IIEE públicas del Perú (usuario) requieren de una diversificación curricular pertinente a sus necesidades y características (necesidades), porque actualmente existe una deficiente inclusión educativa (consecuencia).

### **3.1.2 Definir el desafío de innovación de este proyecto de innovación**

En esta parte, habiéndose reformulado el problema público se procede a formular el desafío de innovación que permitirá establecer el objetivo concreto de esta segunda parte del proyecto:

Definir la pregunta: ¿Cómo podemos contar con una diversificación curricular pertinente a las necesidades y características de los NNA con discapacidad de la EBR en las IIEE públicas del Perú para garantizar su inclusión educativa?

Experiencias previas para hacer frente al desafío de innovación

En esta parte, se buscan experiencias de gestión pública (implementadas o en proceso de hacerlo) que se encuentren relacionadas con el desafío de innovación planteado en esta investigación; entre la información que se busca sistematizar se encuentran sus objetivos, el público objetivo, las funciones asumidas por diversos actores, sus resultados y las dificultades identificadas.

En esta investigación se eligieron cuatro experiencias: la primera implementada en nuestro país con el objetivo de valorar in situ los aprendizajes y avances que vienen desarrollándose; la segunda se ubica en Japón, fue elegida por su experiencia en administración pública por lo que, se busca valorar la implementación de los servicios educativos relacionados con el desafío propuesto; la tercera es la experiencia educativa en Finlandia debido a sus excelentes resultados educativos en pruebas educativas estandarizadas donde participa toda la población educativa (incluidos los NNA con discapacidad); y, finalmente, la experiencia de Chile por ser un país ubicado en la región y contar con varias décadas de implementación de su política educativa relacionado con el tema de educación inclusiva.

### **3.2 Identificación y descripción de experiencias**

**Experiencia de Perú: Diversificación curricular (IIEE de Lima y Cusco).**

El *Reglamento de la Ley N.º 28044* define la diversificación curricular como una serie de procesos (contextualización, adecuaciones y adaptaciones) en la cual se busca dar respuesta a las diferentes necesidades, intereses y características de uno o un grupo de estudiantes en un determinado espacio geográfico. Estos procesos para que logren tener éxito en la atención de las necesidades diversas de los estudiantes, es necesario que tengan en cuenta aspectos tales como el cultural, lingüístico, económico, político, religioso, etc.

Respecto a los NNA con discapacidad en la EBR, este tipo de adecuaciones curriculares se relacionan con la planificación y ejecución de un currículo que adapte de manera progresiva a la propuesta educativa de las distintas necesidades de los estudiantes. Para corroborar como la diversificación curricular ayuda a los docentes y especialmente a los alumnos con discapacidad, se toma como referencia el estudio de caso de dos experiencias ganadoras del III concurso nacional experiencias exitosas en educación inclusiva – 2010, en la cual las autoras buscaron responder si la utilización de estrategias innovadoras en el aula respecto a adaptaciones curriculares, mejoraban la calidad del proceso de inclusión de NNA con discapacidad.

En este estudio de caso, se analizaron las distintas adaptaciones curriculares adoptadas y aplicadas por los docentes para atender a los NNA con discapacidad. El resultado concluyente de este estudio fue que estas adaptaciones utilizadas (recursos pedagógicos, temporización, organización, evaluación, etc.) mejoraron la respuesta educativa del docente ante la diversidad. Este resultado se logró gracias a la flexibilización del currículo para facilitar las etapas de planificación y ejecución del proceso de enseñanza, logrando así, logros significativos de aprendizaje de los NNA con discapacidad a partir de sus potenciales individuales.

### **Experiencia de Finlandia.**

De acuerdo con Irmeli y Ritva (2008), la educación básica (escuela polivalente) en Finlandia se desarrolla en primaria y secundaria inferior, donde todas en su conjunto conceden prioridad en

alcanzar una enseñanza de alta calidad. Es decir, no existe diferenciación entre alumnos dividiéndolos por grupos. Del mismo modo, la duración del año académico (190 días) y de la jornada escolar (4 a 7 horas, dependiendo de la edad del estudiante), según señalan, es adecuada, ya que la cantidad de tareas no es mucha, y tampoco el número de alumnos que reciben clases privadas.

El caso finlandés, cuyo sistema educativo es de calidad, ha permitido comprender que este país ha trabajado para desarrollar estructuras educacionales que impidan la exclusión y faciliten la inclusión. De acuerdo con Arinen y Karjalainen (2007) en dicho país las escuelas conceden prioridad al logro de una enseñanza de alta calidad; por ello, no establecen diferenciación entre los alumnos, no los divide en grupos según sus aptitudes, por el contrario, busca alcanzar objetivos de enseñanza de alta calidad e igualdad.

Por ejemplo, en base a la Declaración de Salamanca (1994), se instituyó un nivel alto de confianza sobre la inclusión para que pueda ser adoptada en los 92 países que firmaron dicha Declaración, Finlandia fue uno de ellos. En respuesta, este último aprobó en 1998 la Ley de Educación Básica y en el 2004 el Currículo Básico Nacional para la Educación Básica, ambos documentos establecen que todos los NNA tienen el derecho a estudiar en el centro de enseñanza regular más cercano, así como de recibir servicios de apoyo individual. No obstante, se debe precisar que algunas otras iniciativas, tales como las propuestas por la UNESCO: Educación para Todos (2000) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las PCD (2006), han tenido gran influencia en políticas y programas de desarrollo de Finlandia.

Es en base a todas estas medidas señaladas en el párrafo precedente es que a partir del 2008 todos los estudiantes finlandeses pertenecientes al mismo grupo de edad, incluso los que presentan las deficiencias de desarrollo más graves, tienen derecho a recibir una educación similar. Sin embargo, ha sido el Currículo Básico Nacional (2004), la base pedagógica del accionar de las municipalidades y de los que brindan educación privada. Este documento ha

permitido definir los parámetros que todas las escuelas y municipalidades tienen que aplicar con la finalidad de organizar el trabajo educativo. Del mismo modo, señala el ámbito del funcionamiento de las escuelas: educación para todos los estudiantes, incluso para aquellos con los casos más graves. Además, exige que las municipalidades y escuelas puedan cooperar con las familias y las autoridades sociales, específicamente respecto al desarrollo y bienestar de los estudiantes.

En línea con lo establecido en el Currículo Básico Nacional de Finlandia, según Irmeli y Ritva (2008), uno de los principales resultados es que cada municipalidad tiene que elaborar un currículo municipal basado en el currículo básico. Es decir, este currículo municipal también tiene que tomar en cuenta las necesidades de los niños y las familias locales; que a su vez impulsará a que las escuelas también cuenten con su propio currículo. Este último será marco orientador de las escuelas para que elaboren sus planes de trabajo anuales, tanto para sí misma como para cada maestro, así como planes de estudio individuales para los estudiantes que lo requieran. Cabe precisar que la participación de maestros como de los otros miembros de la escuela resulta de vital importancia en el proceso de formulación de dicho currículo.

No obstante, si se analiza las cuestiones curriculares del caso finlandés, los maestros son llamados a reflexionar sobre aquellos factores que podrían estar influyendo en la enseñanza y en el aprendizaje de sus estudiantes. Por ello, se organizan y adaptan su mecanismo de enseñanza a las necesidades especiales, apoyando a los educandos con problemas de aprendizaje, orientándolos y asesorándolos. Es decir, buscan asegurar el bienestar de sus estudiantes. Es importante señalar, que adicionalmente las escuelas diseñan planes para garantizar entornos de aprendizaje seguros, vigilar las ausencias de los estudiantes y protegerlos de la intimidación, la violencia y el acoso.

### **Experiencia de Japón: IIEE inclusivas con dos modalidades y un único sistema de gestión.**

Anteriormente, se ha mencionado que en el año 2007 en este país se desarrolló una reforma educativa respecto a los servicios educativos que se brindan a los estudiantes con discapacidad



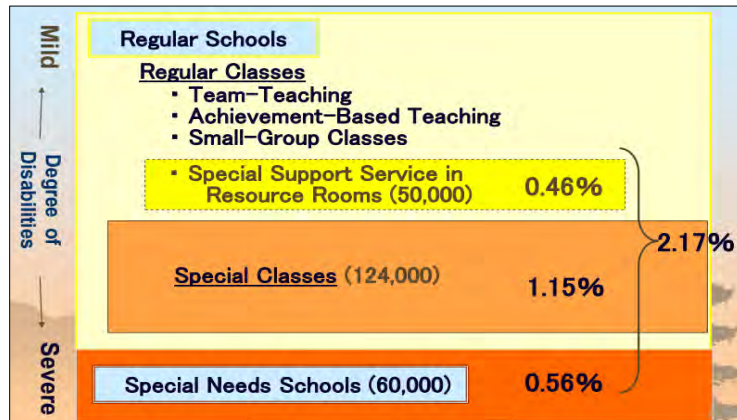
como respuesta al incremento del número de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, como a las que no necesariamente están asociadas a esta, como por ejemplo los problemas de aprendizaje (dificultades específicas), discalculia, entre otros; es decir, se empieza a buscar la forma de que las escuelas sean capaces de responder a las diversas necesidades educativas de sus estudiantes, el MEXT las define como:

All schools should implement special needs education (MEXT 2007a) in response to the growing population of students in need of special support, including those with developmental disorders. MEXT recognizes that special needs education is not just for students with disabilities but that it also offers a motive force for a cohesive society within which every person plays an active role while recognizing diverse identities. [Todas las escuelas deberían implementar la educación para las necesidades educativas especiales (MEXT 2007a) en respuesta al incremento de estudiantes que necesitan un soporte educativo especial, incluidos aquellos que desarrollan dificultades de desarrollo. El MEXT reconoce que la educación para las necesidades educativas especiales no es sólo para los estudiantes con discapacidad, sino también es una forma de reforzar la cohesión social, en donde cada persona juega un rol activo mientras se reconozcan sus diversas identidades.] (Cómo se cita en Isogai 2017, p.29).

Hasta el 2006, en el sistema educativo japonés únicamente existían escuelas dirigidas a poblaciones con diversas condiciones de discapacidad (escuelas para personas sordas, escuelas para PCD intelectual, etc.), a partir de esta reforma ocurre un cambio en el modelo educativo al que denominan “la educación para las necesidades especiales”, es decir, el enfoque de educación inclusiva actúa como enfoque transversal en todo el sistema, y vale mencionar que también se encuentra influenciada por el modelo social propuesto en la Convención sobre los Derechos de las PCD. A continuación, (figura 12) se presenta cómo se organiza el sistema.

**Figura 12**

*Organización del sistema educativo japonés*



Fuente: MEXT, 2010

Brevemente, se puede comentar que los servicios educativos están dirigidos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y garantizan la culminación de la trayectoria educativa de sus estudiantes:

a) Las escuelas para las necesidades especiales están dirigidas a los estudiantes con discapacidad severa y/o multidiscapacidad, y el promedio nacional en cuanto al número de estudiantes por aula es de entre 3 y 6; en cuanto a la propuesta curricular, existe un único currículo para todas las escuelas, en ese sentido los docentes hacen adaptaciones curriculares y promueven actividades que permitan que desarrollen competencias que desarrollen su independencia. Además, estas escuelas gestionan un centro que brinda recursos y servicios educativos de soporte para los estudiantes con discapacidad que asistan a las IIEE regulares de la comunidad.

b) Las escuelas regulares ofrecen dos tipos de clases en aulas diferentes, lo que es importante resaltar es que un tercio de las actividades educativas las hacen juntos:

- Las clases regulares donde asisten estudiantes sin discapacidad, estudiantes con dificultades de aprendizaje y/o estudiantes con discapacidad leve, el número promedio de estudiantes es de entre 26 y 40 estudiantes por aula; y, además ofrecen servicios de soporte educativo complementarios a las clases en un centro de recursos, de forma individual y/o grupo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.
- Las clases especiales están dirigidas a estudiantes con discapacidad moderada y estudiantes en los hospitales, las aulas la integran un promedio de entre 3 y 8 estudiantes.

Lo original de este modelo educativo es que a pesar de que se ofrecen los servicios en dos tipos de escuelas (especiales y regulares) o modalidades tienen la oportunidad de compartir la gestión y administración de la escuela de forma común, por ejemplo la Nagahama High School & Nagahama School for Special Needs Education son dos escuelas que comparten el mismo campus, el mismo director(a), el mismo uniforme, los mismos documentos de gestión (planes institucionales, planes curriculares y planes anuales) y el mismo himno de la escuela, así como, organizan juntos actividades (inicio del año escolar, paseos, olimpiadas, etc.), clases y eventos escolares. Es decir, a pesar de que se brindan servicios diferenciados dependiendo de las necesidades educativas de los estudiantes, la gestión y gerencia de la escuela es asumida por una persona y/o equipo de personas, lo que permite generar un espacio de compartir experiencias entre todos los NNA y sus familias (una comunidad educativa inclusiva), compartir recursos humanos y logísticos como que los docentes de las escuelas especiales puedan brindar servicios de soporte educativo a los docentes de las escuelas regulares, lo que permite fortalecer las competencias docentes, por lo tanto, brindar servicios educativos eficientes a los estudiantes.

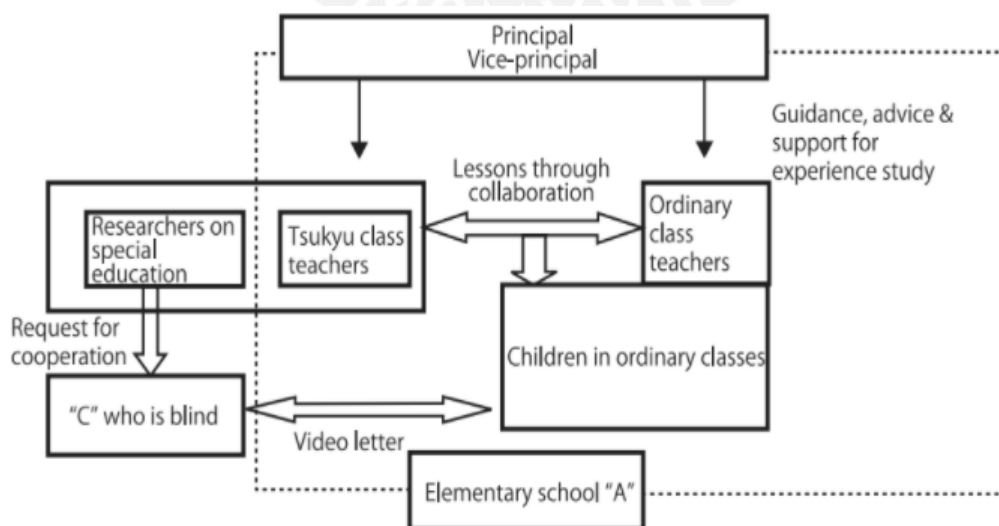
Respecto a los servicios educativos complementarios, en las escuelas regulares se ofrece un servicio de soporte educativo llamado *tsukyu* los mismos que se implementan en un aula de recursos y están dirigidos a un grupo específico de estudiantes, el MEXT (2006) define este servicio como:

The tsukyu scheme is for children with lighter disabilities, including low vision, hearing problems, learning or language disorders, LD, or ADHD (MEXT 2006b). Tsukyu students usually spend most of their time in mainstream classes but receive additional private or small-group lessons for several hours a week. [La estrategia del tsukuy está dirigido a niños con discapacidad leve, incluidos los de baja visión, problemas de audición, problemas del lenguaje y aprendizaje, DL, TDAH (MEXT 2006b). Los estudiantes del Tsukuy invierten la mayor parte de su tiempo en sus clases convencionales, pero además reciben lecciones adicionales privadas en grupos pequeños, por varias horas a la semana.] (Como se citó en Isogay 2017, p.30)

Este servicio ha ido aumentando su cobertura progresivamente desde el año 1993 que únicamente se ofrecía en los primeros niveles de la educación básica para que hoy en día se garantice en todos sus niveles; además, dio paso para organizar un programa individualizado llamado *Jiritsu Katsudo*, el que tiene como propósito acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y proponer actividades que han llamado “joint activities and learning”, donde se implementan programas de co-enseñanza de pares entre estudiantes con y sin discapacidad. En la figura 7 mostramos el organigrama de una escuela con estos programas.

**Figura 13**

*Organigrama de la escuela en Japón*



Fuente: Kuboyama y Toyota (2000, p.27)

Finalmente, podemos comentar que este servicio permite garantizar la continuidad de la trayectoria educativa de todos los estudiantes.

### **Experiencia de Chile: Programa de Integración Escolar (PIE)**

En el contexto del segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet se desarrolla un énfasis particular en una reforma educacional, en este medio de este contexto en el año 2015 se promulga la Ley de Inclusión Escolar (N.º 20.845) donde se especifica en el artículo 1 numeral 2: “Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo.”

En este contexto, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), establece como una estrategia para garantizar la educación inclusiva en centros educativos regulares:

(...) El Programa de Integración Escolar (PIE) que se implementa en los establecimientos educacionales regulares, es una estrategia educativa con enfoque inclusivo, en la medida en que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes. (Mineduc, 2016, pp.9)

Su principal propósito es fomentar cambios en las culturas, prácticas y políticas educativas (los principios del índice de inclusión, antes mencionado) promoviendo que se involucre la comunidad educativa en su conjunto, por esta razón se espera que los docentes y el personal de apoyo de los PIE tengan implemente su quehacer de forma colaborativo.

De acuerdo con, el manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE) (2016), el proceso para establecer un PIE en una IIEE pasa por los siguientes pasos: se debe elaborar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) donde se detallen objetivos, acciones, metas, entre otros, lo que debe ir de la mano con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), informar, involucrar y sensibilizar a la comunidad educativa, identificar el contexto pedagógico (redes de apoyo, comisiones, entre otras) y de infraestructura de acuerdo a los lineamientos establecidos, planificar e implementar una evaluación diagnóstica integral a cada uno de los estudiantes, y finalmente, inscribir a cada uno de los estudiantes en el formulario único del ministerio de educación contando con la autorización de las familias.

Vale mencionar que el diagnóstico es realizado por un personal interdisciplinario que involucra principalmente a médicos y docentes, y tienen el objetivo puesto en mencionar las limitaciones y oportunidades del estudiante en su proceso de aprendizaje, más allá que en una mirada médica rehabilitadora: “Las NEE que presenta el estudiante, es decir, la condición de aprendizaje del estudiante y sus requerimientos de apoyo educativo, para participar y aprender en el contexto escolar.” (Mineduc, 2016, p.20). Sumado a esto, los profesionales que implementan este diagnóstico se encuentran inscritos en el Registro de profesionales para la evaluación y diagnóstico del Ministerio de Educación, lo que les permite involucrarse y monitorear un proceso de diagnóstico interdisciplinario.

En cuanto a la inscripción de un PIE por parte de una IIEE, el Ministerio de Educación anualmente pone a disposición una plataforma virtual donde se tendrá que detallar los datos del personal de apoyo involucrado, registrar a los estudiantes beneficiarios debidamente evaluados, y aceptar que la IIEE cumple con las condiciones establecidas; además, cabe mencionar que anualmente cada PIE establecido debe actualizar sus datos para continuar con el desarrollo de la estrategia.

Si cumple con todos los requisitos, el sostenedor (director(a), en nuestro caso) de la IIEE y el secretario regional ministerial de educación firman un convenio donde se detalla los compromisos y responsabilidades; posteriormente, se le entrega al sostenedor(a) por cada estudiante matriculado una subvención de educación especial, el que tiene un monto que se aproxima a tres veces la subvención regular. En cuanto a las categorías de gastos existen las relacionadas a la contratación de recursos humanos, acciones de coordinación y trabajo colaborativo, actividades de capacitación, y compra de medios y materiales educativos; y, la rendición de cuentas se hará mediante una plataforma virtual establecida.

En un estudio hecho por Tamayo et al. (2018) respecto a las brechas y desafíos durante la implementación de esta estrategia, la investigación contó con un universo de 4851 IIEE que implementan el PIE, de las cuales se obtuvieron 1742 encuestas válidas de escuelas que han implementado el programa por 8 años en promedio. De las fortalezas se detalla lo siguiente:

cerca del 90% de coordinadores del PIE señalan que las actividades se realizan de manera interdisciplinaria, mientras que, desde los aspectos curriculares del PIE, más del 70% declara contar con adaptaciones y apoyos adicionales (...) La incorporación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) según lo estipula (...), podría favorecer el trabajo interdisciplinar y las adaptaciones pedagógicas en el aula de clase. (2018, pp.171)

Esto se refleja en acciones como: las reuniones de planificación y trabajo de forma colaborativa en el diseño y organización de los espacios de enseñanza-aprendizaje, las actividades realizadas en las aulas de apoyo por el personal del PIE se complementan (incluso existe una continuación, cuando se requiere) con lo hecho en el aula de clases por los docentes, los estudiantes con discapacidad que requieran un tiempo adicional de apoyo lo obtienen mediante el PIE, organizar talleres individuales y grupales para lograr las metas de aprendizaje, entre otras. En cuanto a las debilidades del programa, se menciona:

Respecto al nivel de inclusión en términos generales, este programa recibe una evaluación favorable en la mayoría de los casos. Sin embargo, aquellas preguntas que buscan conocer aspectos más específicos y objetivos del establecimiento en sí, como accesibilidad y contar con ajustes razonables, revelan la necesidad de mejoras sustantivas más allá de la voluntad de ser un establecimiento inclusivo. (2018, pp.173)

Por ejemplo, esto se refiere a que la implementación de herramientas (sistema braille, audio libros o personal en lengua de señas) para responder a la población con discapacidades de origen sensorial se encuentra por debajo del 20%, esto podría deberse a dos razones: que el PIE se ha enfocado en incluir mayormente a estudiantes con dificultades de aprendizaje, y que el personal predominante del PIE son psicólogos.

También, resalta una baja participación de los estudiantes en espacios de decisión y a sus familias en las actividades de sensibilización de la comunidad educativa, lo que nos alejaría de implementar el modelo social en el programa, sumamente importante en la construcción de una escuela y sociedad inclusiva. Además, no es una de las actividades principales promover la capacitación del personal docente por parte del equipo especializado e interdisciplinario del PIE.

Finalmente, se observan que sí existen diferencias significativas en la implementación de las acciones contempladas en el PIE entre las macrozonas, respecto sobre todo al trabajo colaborativo (en el diseño, la planificación y la evaluación de los progresos) entre los docentes y personal de apoyo, lo que podría deberse a la asignación de recursos y oportunidades dependiendo de las zonas donde se encuentre las IIEE.

De los aprendizajes obtenidos de esta experiencia de inclusión podríamos comentar que: el PIE cuenta con un fondo público descentralizado que permite su desembolso y gasto directamente a la IIEE que lo requiera, lo que a la vez, promueve la promoción de un liderazgo significativo en el director(a) de dicha institución, en ese mismo sentido, vale resaltar que el equipo del PIE per se es interdisciplinario lo que enriquece la respuesta educativa; la fase de diagnóstico no se reduce



al ámbito médico rehabilitador sino que se garantiza su esencia interdisciplinaria, en ese sentido es sumamente importante que en esta acción el Ministerio de Educación se encuentre involucrado mediante el registro de profesionales que cuentan con la potestad de implementarla, y la que culmina con un registro de los estudiantes en una plataforma de la misma institución, a diferencia del modelo médico preponderante que aún tenemos en Perú donde los certificados de discapacidad son emitidos por el MINSA.

### 3.3 Proceso de conceptualización y prototipado

En esta sección, se conceptualizará el prototipo, para ello, del conjunto de ideas que han surgido, se procederá a agruparlas y se priorizará una, para que, posteriormente, se continúe con el proceso de conceptualización de esta idea elegida, la misma que permitirá desarrollar el prototipo de innovación. Asimismo, este prototipo se presentará en tres momentos: a) prototipo de baja intensidad, b) prototipo de mediana intensidad, y, c) prototipo de alta intensidad. Cada uno de ellos se ha desarrollado en momentos diferentes y ha sufrido cambios progresivos como consecuencia de los espacios de validación con expertos y usuarios del servicio.

#### 3.3.1 Proceso de conceptualización

**Tabla 28**

*Proceso de conceptualización del prototipo*

¿Con qué experiencias contamos?	¿Qué debemos tomar?	¿Cuál es la propuesta?
Caso chileno	Han considerado en su propuesta del PIE los contenidos del índice de inclusión, el DUA, el modelo social e implementar en el diagnóstico de los estudiantes una prueba hecha por un equipo interdisciplinario, entre	1.Programa de integración educativa (PIE) cuenta con un fondo público descentralizado y un equipo interdisciplinario para elaborar los diagnósticos. 2.El diagnóstico tiene un enfoque desde el modelo social: el registro de

	ellos la participación protagónica de los docentes.	evaluadores(as) y el de los NNA con discapacidad en una plataforma del Ministerio de Educación.
Caso japonés	<p>-Diversos servicios educativos dirigidos a los estudiantes con discapacidad.</p> <p>-La implementación de un currículo único en los diversos servicios educativos.</p> <p>-Los diversos servicios educativos se brindan en un contexto compartido.</p>	<p>1. El sistema educativo cuenta con diversas modalidades, las mismas que se encuentran integradas por contar con un currículo único que permite la coherencia y continuidad de los estudiantes, y una administración única.</p> <p>2. Cuenta con servicios complementarios (Tsukyu classroom) como un centro de recursos y atención personalizada. mediante un plan individual (Jiritsu - Katsudo).</p>
Caso peruano	<p>-Las adaptaciones curriculares mejoran la respuesta educativa del docente frente a la diversidad.</p> <p>-Estas adaptaciones curriculares no se separan del currículo oficial, sino que se flexibilizan para que se logren aprendizajes significativos.</p> <p>-Utilización oportuna y efectiva de estrategias innovadoras y pertinentes al tipo de discapacidad del estudiante.</p> <p>-Currículo y programaciones curriculares entre los diversos niveles.</p>	<p>1. Las adaptaciones curriculares permiten a los alumnos con discapacidad continuar en la IIEE de EBR para desarrollar al máximo sus potencialidades.</p> <p>2. Los docentes implicados en el proceso educativo deben tener mayor apoyo para hacer las adaptaciones curriculares en función de la diversidad de sus alumnos.</p> <p>3. Mejorar el entorno socioeducativo existente, así como las actitudes de los docentes hacia el proceso educativo inclusivo y hacia los estudiantes con discapacidad.</p> <p>4. Utilizar estrategias educativas inclusivas pertinentes a las necesidades del estudiante en las aulas.</p>

	<p>A partir de la modificatoria del Reglamento de la Ley N.º 28044 (2021) se proponen los siguientes cambios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El modelo social como marco de acción para garantizar los servicios educativos</li> <li>-El DUA como paradigma pedagógico que reconoce la diversidad de estudiantes</li> <li>-Los SAE externo e interno como soporte educativo a la educación inclusiva</li> </ul>	<p>Participación de los especialistas de los ámbitos locales y regionales en garantizar la educación inclusiva en las IIEE.</p>
	<p>A partir de Ley de la Educación Inclusiva se establece que como parte del soporte educativo que se contratarán psicólogos.</p>	<p>Conformación de equipos interdisciplinarios para garantizar la educación inclusiva en IIEE. de la EBR</p>
<p>Caso finés</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciación en las clases que brindan los maestros, de acuerdo con las necesidades del alumno.</li> <li>- Estudiantes reciben orientación y asesoramiento.</li> <li>- Acceso a servicios que apoyan la salud física y psicosocial de los estudiantes.</li> <li>-Clases de recuperación para alumnos atrasados en alguna materia.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La municipalidad diseña un currículo municipal (considera las necesidades no solo de los niños, sino de todas las familias de la localidad). Asimismo, cada escuela tiene su propio currículo.</li> <li>2. Estudiantes con dificultades leves de aprendizaje pueden recibir educación complementaria a media jornada.</li> <li>4. Disposición de equipos, dispositivos y materiales complementarios.</li> <li>5. Recibir clases breves a cargo de maestros especializados (pueden trabajar junto con los maestros de clase ya sea en la misma clase o de manera</li> </ol>

		individual, con uno o varios estudiantes durante la jornada lectiva).
--	--	---

### 3.3.2 Agrupación y priorización de ideas

A partir del análisis realizado en la tabla anterior, se han agrupado las diferentes ideas teniendo como consigna que puedan ser implementadas bajo una misma intervención:

**Tabla 29**

*Agrupación y priorización de ideas*

País	Idea priorizada
Chile	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.El PIE cuenta con fondo público descentralizado y un equipo interdisciplinario.</li> <li>2.El diagnóstico tiene un enfoque educativo desde el modelo social e integra la participación de los docentes como protagonistas en este proceso.</li> </ol>
Japón	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Existen diversas modalidades en los servicios educativos ofrecidos a la diversidad de estudiantes, estos servicios se desarrollan en un mismo espacio físico y teniendo como base un currículo único (lo que facilita la inclusión)</li> <li>2.Ofrecen servicios de soporte educativo diferenciado implementado por un equipo interdisciplinario.</li> </ol>
Perú	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La utilización de un plan curricular en el marco del DUA mejora el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad.</li> <li>2.Mayor articulación entre el equipo SAANEE, el docente y la comunidad educativa en general, avala que el proceso de inclusión obtenga resultados positivos.</li> </ol>
Finlandia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Contar con un currículo municipal que se encuentre diseñado en el marco del currículo básico, el cual considera las necesidades de los niños y las familias locales, es decir, cada escuela cuenta con su propio currículo.</li> <li>2. Posibilidad de acceder a los servicios educativos complementarios en la modalidad de media jornada (adaptada a la atención de necesidades educativas especiales de cada estudiante). Este proceso se encuentra a cargo de maestros especializados y capacitados en esta modalidad educativa.</li> </ol>

### Agrupar:

A continuación, se procedió a agrupar las ideas priorizadas en tres grupos, tal como se muestra a continuación:

**Tabla 30**

*Agrupación según criterios*

Grupo de ideas sobre el diagnóstico de PCD	Grupo de ideas de soporte pedagógico	Grupo de ideas de diversificación curricular
Implementar un sistema de diagnóstico y registro de NNA con discapacidad en el Minedu.	Implementar estrategias de acompañamiento a los NNA con discapacidad.	Implementar un mecanismo de seguimiento a los PER actualizados y formulados en el marco del DUA.

### Priorizar

De acuerdo a la metodología de la propuesta de innovación se procedió a realizar la priorización del grupo de ideas, empleando cinco criterios para la selección de uno de los tres grupos presentados, el grupo que obtenga el mayor puntaje será el seleccionado:

**Tabla 31**

*Priorización según grupo de ideas*

Grupo de ideas	Deseabilidad	Factibilidad	Viabilidad	Impacto	Disrupción	TOTAL
Grupo de ideas sobre el diagnóstico de PCD	X	X		X		3

Grupo de ideas de soporte pedagógico	X	X		X		3
Grupo de ideas de diversificación curricular	X	X	X	X	X	5

### **Resultado**

Finalmente, como resultado de haber agrupado las ideas priorizadas y de haber seleccionado aquel grupo de ideas que obtuvo el mayor puntaje, se concluye que para el problema identificado en este proyecto de innovación la idea referida a la implementación de un mecanismo de seguimiento a los PER actualizados y formulados en el marco del DUA cumple con todos los criterios de selección propuestos, por lo que resulta la idea elegida en el proceso de priorización de ideas.

### **Proceso de conceptualización de la nueva idea**

## Figura 14

### Conceptualización de la nueva idea

Lluvia de ideas	Desafío - Identificación de la solución
Acompañamiento psicopedagógico (clases complementarias) fuera de horario de clases	Implementar un mecanismo de seguimiento a los planes curriculares regionales actualizados o formulados en el marco del DUA
Centro recursos	
Desarrollo de competencias docentes	
Planes curriculares regionales y locales (colegios)	

1. ¿Quién es la población beneficiada de la solución?
2. ¿En qué consiste la solución?
3. ¿Qué beneficio aporta?

Los resultados se presentan a continuación:

**Tabla 32**

### Descripción del bosquejo del concepto

Ítem	Contenido
Denominación de la solución	Implementar un mecanismo de seguimiento a los planes curriculares regionales actualizados o formulados en el marco del DUA
Población beneficiada de la solución	NNA que enfrenten barreras de aprendizaje significativas
Descripción de la solución	El mecanismo de seguimiento consiste en generar una estrategia donde la DRE identifique, a través de los especialistas que supervisan las IIEE, si están cumpliendo con los lineamientos establecidos en el PER de su región basados en el DUA. en caso no se cumplan se genere una alerta para la intervención oportuna.
Descripción breve del beneficio aportado	Los diversos actores educativos brindan una respuesta eficiente en la implementación de la educación inclusiva de los NNA con discapacidad en el EBR, basados en el marco del DUA.

### 3.4 Proceso de prototipado

#### **Diseño del prototipo**

Como se ha mencionado anteriormente, en la elaboración del prototipo se ha tenido en cuenta tres momentos al que hemos denominado: a) prototipo de baja intensidad, b) prototipo de mediana intensidad, y, c) prototipo de alta intensidad; el cuál ha tenido cambios a lo largo del proceso de validación correspondiente.

#### **Prototipo de baja intensidad**

En esta parte se presenta la propuesta inicial al que se ha denominado “mecanismo de seguimiento”, en donde se considera que para su eficaz implementación es importante la articulación de diversos actores en la provisión de servicios educativos inclusivos de calidad.

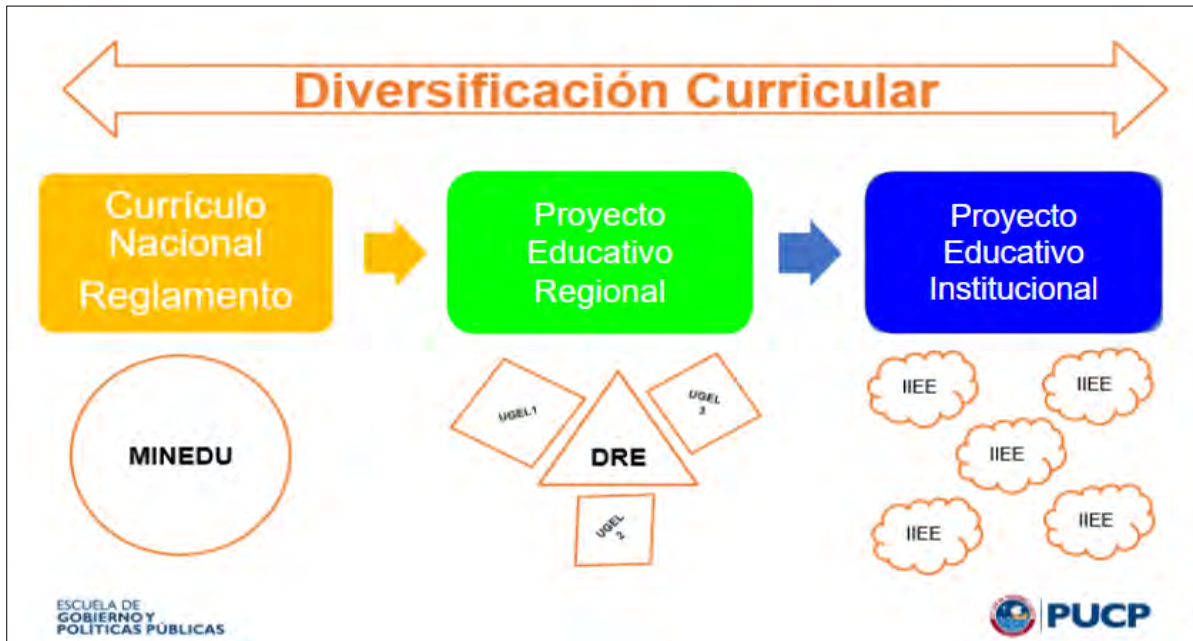
Frente a la mirada tradicional de la educación en la que se tiene un perfil único del estudiante se propone al DUA como un enfoque de reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, el mismo que debe ser implementado progresivamente en el ámbito de los PER (que tome en cuenta el contexto regional); así mismo, se debe poner en acción una actividad que impulse respuestas oportunas en los tres niveles de gobierno de acuerdo a su rol funcional, con el objetivo de atender las necesidades y demandas de la población.

A continuación, en la figura 15 se presenta cómo los actores interactúan para brindar un servicio educativo articulado e inclusivo, es importante resaltar que a pesar de que existe una normativa que descentraliza las acciones de los diversos actores educativos en los tres ámbitos de gobierno para que se implementen relaciones intergubernamentales que generen resultados educativos significativos en la cadena de valor de servicios, esta no es una práctica generalizada de coordinación política; en ese sentido, el prototipo considera sumamente importante promover la articulación de los esfuerzos de los diversos actores involucrados en la resolución del problema público que se aborda en este proyecto.



**Figura 15**

*Actores que intervienen en el servicio educativo*



Otro desafío, en esta misma línea es impulsar espacios permanentes de trabajo entre la DIGEBR y la DEBE, ya que si bien esta última gestiona los recursos presupuestales y humanos destinados para los estudiantes en inclusión entre uno ellos el servicio de soporte educativo SAANEE, estos equipos multidisciplinares implementan sus acciones dentro de las IIEE de la EBR, jurisdicción de la DIGEBR; además, porque los NNA con discapacidad que se matriculan en las IIEE de EBR, son responsabilidad directa de la DIGEBR, por lo que, es sumamente importante generar un espacio de mutua colaboración para el logro de resultados.

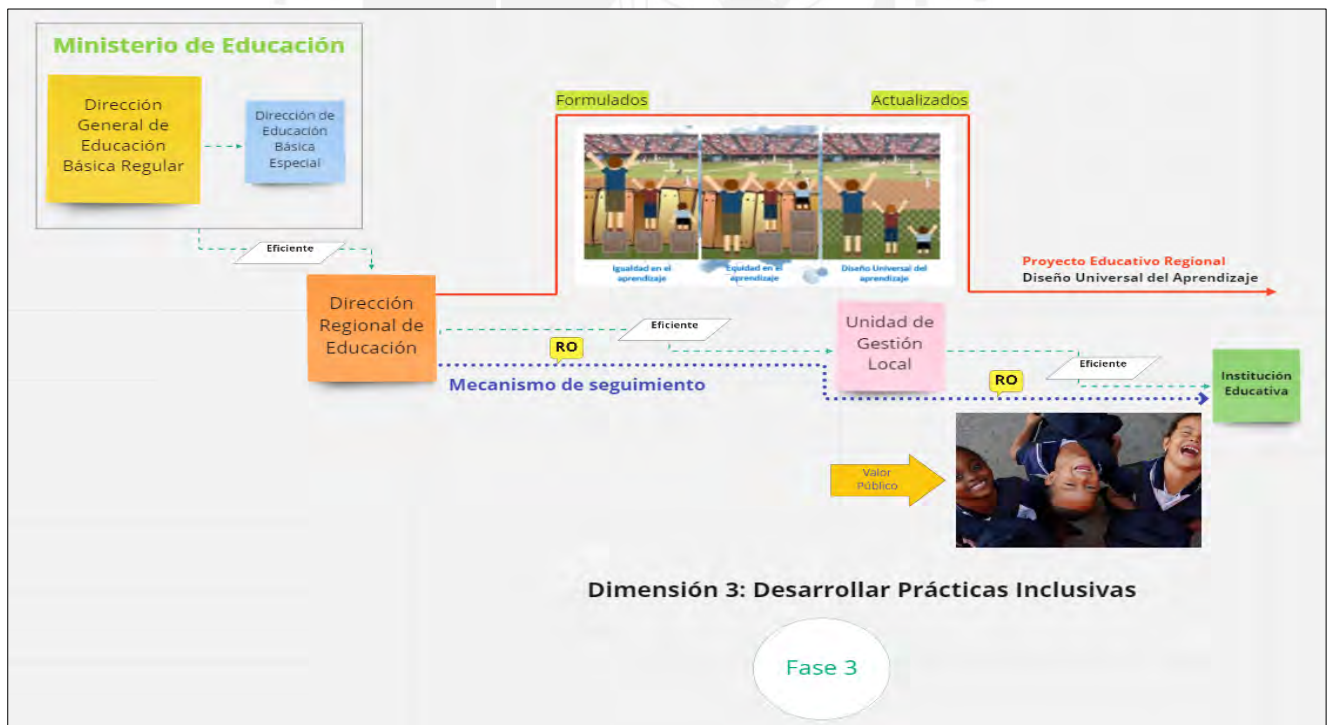
Además, la propuesta está basada en la dimensión 3 del index: desarrollar prácticas inclusivas del index, marco de acción propuesto para garantizar servicios educativos inclusivos y tomado en cuenta en esta propuesta.

En la figura 16 se muestra cómo funciona el mecanismo de seguimiento:

- Cada nivel de gobierno debe trabajar en articulación permanente para brindar respuestas oportunas a las necesidades y demandas de los NNA con discapacidad; para lo cual, se creará una estrategia de comunicación que transmita las demandas de esta población a la jurisdicción correspondiente.
- Se han elegido los PER como documento de gestión a ser reformulado (en el caso no estén vigentes) y/o actualizados en el marco del DUA, porque la política nacional ya tiene implementada este enfoque; además, porque las regiones tienen sus propios desafíos y problemáticas; y, porque una vez que estos cuenten con un enfoque adecuado al reconocimiento de los derechos de los NNA con discapacidad, pueden promover este nuevo paradigma educativo en los PEI de cada una de las IIEE.

**Figura 16**

*Dimensión 3: Desarrollar prácticas inclusivas*



Como se comentó en la definición del problema, los servicios educativos dirigidos a esta población son deficientes, por lo que con este mecanismo se busca que el servicio de pasos hacia

la eficiencia, entendido como el buen uso de los recursos para lograr un resultado, que en este caso sería contribuir a garantizar logros de aprendizaje satisfactorios y la culminación de la educación básica entre estos estudiantes.

### **Testeo del prototipo**

Con la finalidad de recibir una retroalimentación del prototipo inicial diseñado por este equipo de investigación se procedió a llevar a cabo un proceso de consulta a especialistas de diversas regiones del Perú, a quienes se le presentó dicha propuesta para recibir comentarios y recomendaciones.

A continuación, se presenta en la Tabla 33 la lista de participantes entrevistados:

**Tabla 33**

*Lista de especialistas participantes en el testeo del prototipo de baja intensidad*

N.º	Participante	Función	Ciudad
1	Lisbeth Apaza	Docente de EBR	Cusco
2	Sonia Mamani	Docente de EBR	Lima
3	Rebeca Diaz	Directora de IIEE	Lima
4	Juvenal Reyes	Especialista UGEL	Apurímac
5	Jesús Pérez	Especialista UGEL	Lima
6	Pablo Mesías	Especialista DRE	San Martín
7	Ana Núñez	PRONABEC	Lima
8	Joyce Morales	Especialista CNE	Lima

Una vez presentada la propuesta inicial de prototipo a los participantes, se procedió a realizar algunas preguntas con la finalidad de contar con su retroalimentación. Esta información se sistematizó mediante la estrategia de “palabras claves” frente a la presentación de cada pregunta, las misma que a continuación, se presentan en las figuras 11,12,13 y 14:

### Figura 17

*¿La propuesta de prototipo aporta a la solución del problema?*



Fuente: comunicación personal

### Figura 18

*¿Qué otras propuestas y soluciones podrían brindar?*



Fuente: comunicación personal

**Figura 19**

*¿Qué otros aspectos se deberían considerar en el proceso de implementación de la propuesta de prototipo?*



Fuente: comunicación personal

**Figura 20**

*¿Quiénes son los actores que deberían involucrarse en el proceso de implementación de la propuesta de prototipo?*



Fuente: comunicación personal

### Resultados de las consultas realizadas:

Posterior, a la sistematización de las respuestas, comentarios y sugerencias de las personas entrevistadas se llegó a las siguientes conclusiones:

1. La propuesta es innovadora y responde al problema, ellos estuvieron de acuerdo en que el servicio educativo dirigido a los estudiantes con discapacidad en la EBR necesita mejorar, en ese sentido, consideran que el mecanismo es una posibilidad significativa para lograrlo. Así mismo, sugirieron incluir a las familias y a instituciones de la sociedad civil organizada, quiénes tienen una larga trayectoria de incidencia generando cambios políticos en garantizar el reconocimiento de los derechos de esta población.
2. Para la eficaz implementación del mecanismo se necesitan garantizar condiciones previas, Ana Núñez y Joyce Morales (ambas con experiencia como funcionarias de alto nivel) conocían el índice, por lo que recomendaron que se deben promover acciones para generar contextos culturales y propuestas políticas que garanticen la implementación del DUA, sobre todo frente a una mirada tradicional que se tiene en el sistema educativo respecto al reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, en general.
3. Las acciones del mecanismo deben considerar un proceso sencillo, es decir, se debe evitar la sobrecarga en la implementación de entrega de documentos, recursos y materiales.
4. Aprovechar la capacidad instalada entre los recursos humanos especializados, los profesionales de los SAANEE y de los CEBE deben cumplir un rol de orientación y asesoría entre las IIEE de la EBR, se debe valorar su experiencia y trayectoria.
5. Fortalecer el acompañamiento de los docentes de la IIEE de la EBR, es necesario que el rol de soporte educativo del SAANEE y/o quien haga sus veces, pueda tener una mayor cobertura de atención.
6. Respecto a temas presupuestales, se concluyó que no se requiere de recursos extras sino

que se deben aprovechar los existentes como lo son el PP 0106 y los profesionales especializados, ya que al ser los recursos del Minedu limitados se debe evitar generar una duplicidad de esfuerzos.

7. Una de las profesoras (Sonia Mamani) compartió una buena experiencia de acompañamiento psicopedagógico que tuvo en el proceso de inclusión de una estudiante con TDAH por parte de una psicóloga de su IIEE, ella sintió que a diferencia de los especialistas del SAANEE o de las IGED que cumplen tareas más de monitoreo y evaluación, la psicóloga la orientó en la implementación de acciones que le permitieron brindar un soporte oportuno al proceso educativo de este estudiante, por lo que nos recomendó que en vez de que esta propuesta se llame mecanismo de seguimiento se denomine como un mecanismo de acompañamiento, porque esta es la esencia de la propuesta de innovación.

### **Prototipo de mediana intensidad**

Como resultado del proceso de validación (testeo) y retroalimentación con diversos actores en la etapa anterior, a continuación, se presenta una segunda propuesta a la que hemos llamado “prototipo de mediana intensidad”:

**Tabla 34**

*Descripción del concepto*

¿Cómo se denomina?	Mecanismo de acompañamiento a los PER actualizados o formulados en el marco del DUA
¿En qué consiste la solución?	<p>Paso 1: El Minedu</p> <p>*Aprueba la Estrategia (se refiere a los mecanismos de seguimiento a los planes curriculares regionales actualizados o formulados en el marco del DUA), en el marco de la modificatoria del Reglamento (2021).</p> <p>*Difusión e implementación de la estrategia a las DRE.</p>

\*Sistematización de la información generada por la estrategia a Nivel Nacional

Paso 2: La DRE (especialistas)

\*Garantizar que la Estrategia se implemente a nivel de las UGEL de su jurisdicción.

\*Consolidación de las alertas generadas a través de las UGEL de su jurisdicción.

Paso 3: UGEL (especialistas)

\*\*Garantizar que la Estrategia se implemente a nivel de IE de su jurisdicción.

\*Consolidación de las alertas generadas a través de las IE de su jurisdicción.

Paso 4: IE \*Reporta la información a través de los docentes/directores.

¿Para quién es la solución? NNA que enfrenten barreras de aprendizaje significativas

¿Cuál es la solución? Para brindar el monitoreo oportuno en la inclusión de niños, niñas y adolescentes (de 3 a 20 años) con discapacidad en la educación básica regular en IIEE públicos en el Perú.

¿Qué valor agrega a los usuarios respecto de lo que hoy existe? Genera el uso de las TIC en la implementación de estrategias de educación inclusiva de NNA con discapacidad

¿Por qué se indica que su propuesta es innovadora? Actualmente, no se cuenta con un mecanismo que dé seguimiento a los planes curriculares regionales basados en la DUA y sean atendidos en un plazo oportuno.



¿Cuáles son las Docentes:  
principales Deberán interactuar con la plataforma/aplicativo que realizará  
acciones del seguimiento a los planes curriculares regionales.  
usuario?

Especialistas de la DRE:

Supervisan las IIEE mediante la plataforma con los lineamientos establecidos en el plan curricular de su región basados en el DUA. De identificarse una alerta, se brindan soluciones en plazos oportunos.

\*Familia

¿Cuáles son los Riesgos Internos:  
riesgos Puede generar demanda de recursos adicionales de lo anualmente  
asociados a la asignado en presupuesto por el MEF.  
solución

(internos y Riesgos Externos:  
externos)?? Los docentes de zonas rurales no cuentan con cobertura adecuada de internet que les permita acceder a la plataforma/aplicativo para ingresar la información, y de ser el caso, generar la alerta.

¿Cuáles son las Minedu-Viceministerio de Gestión Pedagógica:  
principales Autorizar la creación de una plataforma/aplicativo de seguimiento  
acciones de la Diseña la plataforma/aplicativo de seguimiento  
organización?

DRE:

Implementar la plataforma/aplicativo de seguimiento  
Capacitación/Inducción a los docentes para el uso de la  
plataforma/aplicativo

---

De todo este proceso se concluye que es necesario que esta propuesta pueda considerar en su diseño las tres dimensiones del índice como se describe, a continuación:

**Tabla 35**

*Acciones según dimensión seleccionada*

Fases	¿Qué?	Acciones
Dimensión 1: CREAR CULTURAS INCLUSIVAS Información y difusión del DUA Programa "Promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal para el aprendizaje (DUA)"	Se requiere que los diferentes actores involucrados en la educación inclusiva conozcan el enfoque del DUA para poder implementarlo en sus acciones en diversos espacios.  Actores: especialistas DRE - UGEL, docentes, familias, comunidad educativa	Focalizar capacitación a los especialistas de la EBE y EBR, que luego repliquen  Contar con los recursos humanos (la capacidad instalada) de los especialistas de la EBE  Organizar una estrategia de comunicación que involucre a los medios de comunicación  Monitorear la réplica de las capacitaciones contextualizadas en las DRE
Dimensión ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS Actualizar o reformular los documentos de gestión <i>Descentralizado: PER PEN 2036</i>	2: Actualmente, se está en el proceso de formulación y actualización de los PER.  Estos Planes educativos regionales deben estar enmarcados en el Proyecto educativo nacional 2036.	Convocar especialistas de las DRE - UGEL para la formulación y actualización de los PER en el enfoque del DUA.  Reformular los proyectos educativos institucionales con el enfoque del DUA.
Dimensión DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS:	3: Los mecanismos de seguimiento consisten en generar una estrategia donde la DRE identifique, a	Paso 1: El Minedu *Aprueba la Estrategia (se refiere a los mecanismos de seguimiento a los planes curriculares regionales

Implementación del mecanismo del través de los especialistas que supervisan las IIEE, si están cumpliendo con los lineamientos establecidos en el plan curricular de su región basados en el DUA. En caso no se cumplan se genere una alerta para la intervención oportuna.

Paso 2: La DRE (especialistas)

\*Garantizar que la Estrategia se implemente a nivel de UGEL de su jurisdicción.

\*Consolidación de las alertas generadas a través de las UGEL de su jurisdicción.

Paso 3: UGEL (especialistas)

\*\*Garantizar que la Estrategia se implemente a nivel de IE de su jurisdicción.

\*Consolidación de las alertas generadas a través de las IE de su jurisdicción.

Paso 4: IIEE

\*Reporta la información a través de los docentes/directores.

---

Posteriormente, teniendo en cuenta el índice se presenta una propuesta detallada de implementación por fases:

## **Fase 1: Crear Culturas Inclusivas**

Como primer paso, previo a la implementación del mecanismo de seguimiento de los planes curriculares regionales actualizados o formulados en el marco del DUA, se encuentra la creación y promoción de una cultura inclusiva, tomando como referencia la primera dimensión propuestas por el Index. Al respecto, se define como cultura inclusiva:

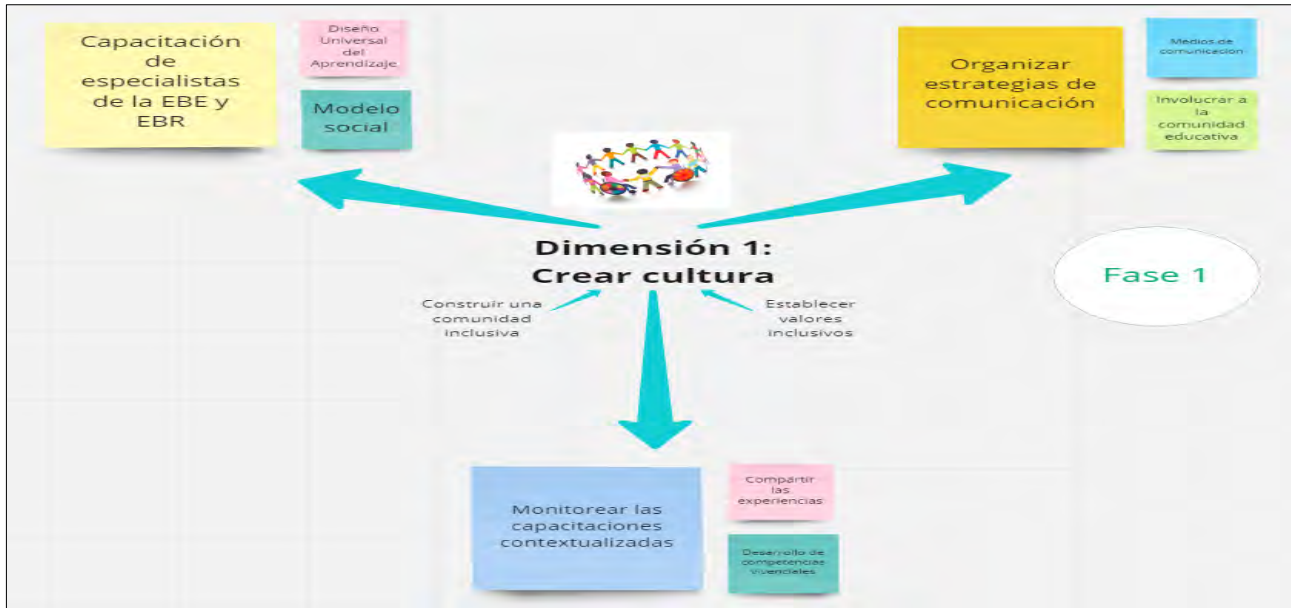
Crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo. (Booth & Ainscow, 2000, pp.16)

Es decir, se debe entender a la creación de una cultura inclusiva como la búsqueda de procesos de construcción social y lucha contra la desigualdad; asimismo, se relaciona con el desarrollo de valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa y, que a su vez, pueda ser transmitida a todos los nuevos miembros que la integren. Cabe mencionar, que por la complejidad de este resultado se necesitan múltiples acciones en diversos contextos que traspasan las fronteras del Minedu y deben ser consideradas.

Las principales acciones a desarrollar en esta fase es la capacitación de especialistas en el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje para atender a la diversidad, en base al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y organizar estrategias de comunicación que ayuden a una mayor difusión y conocimiento del DUA en toda la comunidad educativa, así como el monitoreo de las capacitaciones en todos las IGED.

**Figura 21**

*Dimensión 1: Crear cultura*



**Fase 2: Elaborar Políticas Inclusivas**

Una vez que, los especialistas de la EBE y EBR estén capacitados respecto al modelo social y el DUA, se cuente con estrategias de comunicación que permita involucrar a toda la comunidad educativa de forma masiva, así como, se garantice con un monitoreo permanente las capacitaciones contextualizadas; se procederá a abordar la dimensión 2, que está referida a la elaboración de políticas inclusivas. Esta fase consiste en que los Gobiernos Regionales (GORE) y las DRE, tomando como marco el PEN al 2036, formulen o actualicen sus PER contextualizados en el modelo Social y al DUA. Para este proceso se requiere convocar a especialistas de la DRE y de las UGEL, quienes contribuyan a la formulación o actualización del PER de su región en el enfoque del DUA. Del mismo modo, es importante que una vez se tenga el PER contextualizado en el modelo social y en el DUA se procede a reformular los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las IIEE.

**Figura 22**

*Dimensión 2: Elaborar políticas públicas*

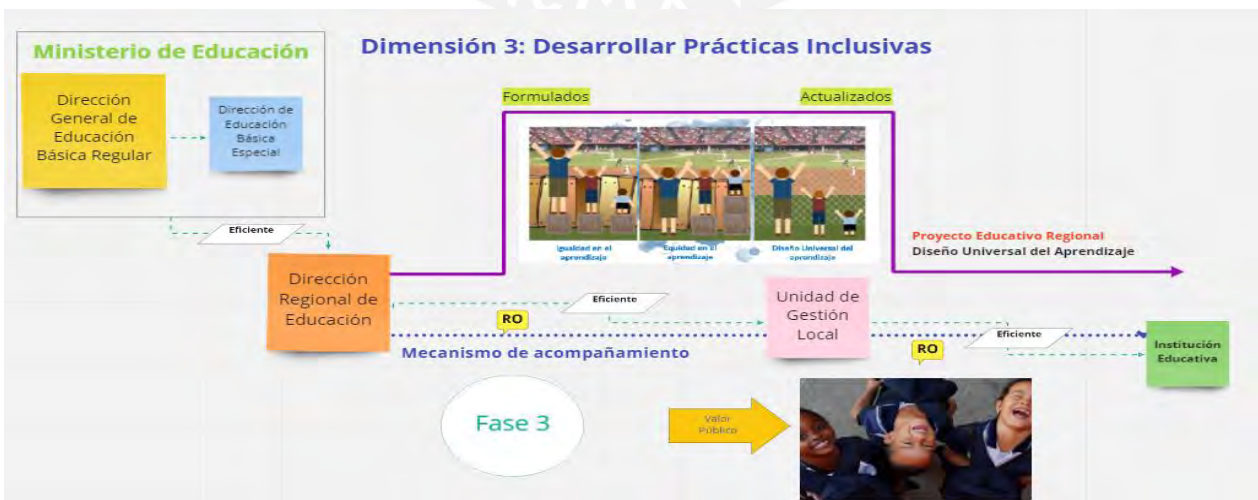


**Fase 3: Desarrollar Prácticas Inclusivas**

Una vez que, se tengan garantizadas las condiciones previas, respecto a la promoción de una cultura inclusiva y la implementación de políticas inclusivas con el diseño de los PER enmarcados en el modelo social y el DUA, se garantiza la implementación eficiente del mecanismo de seguimiento en los tres niveles de gobierno.

**Figura 23**

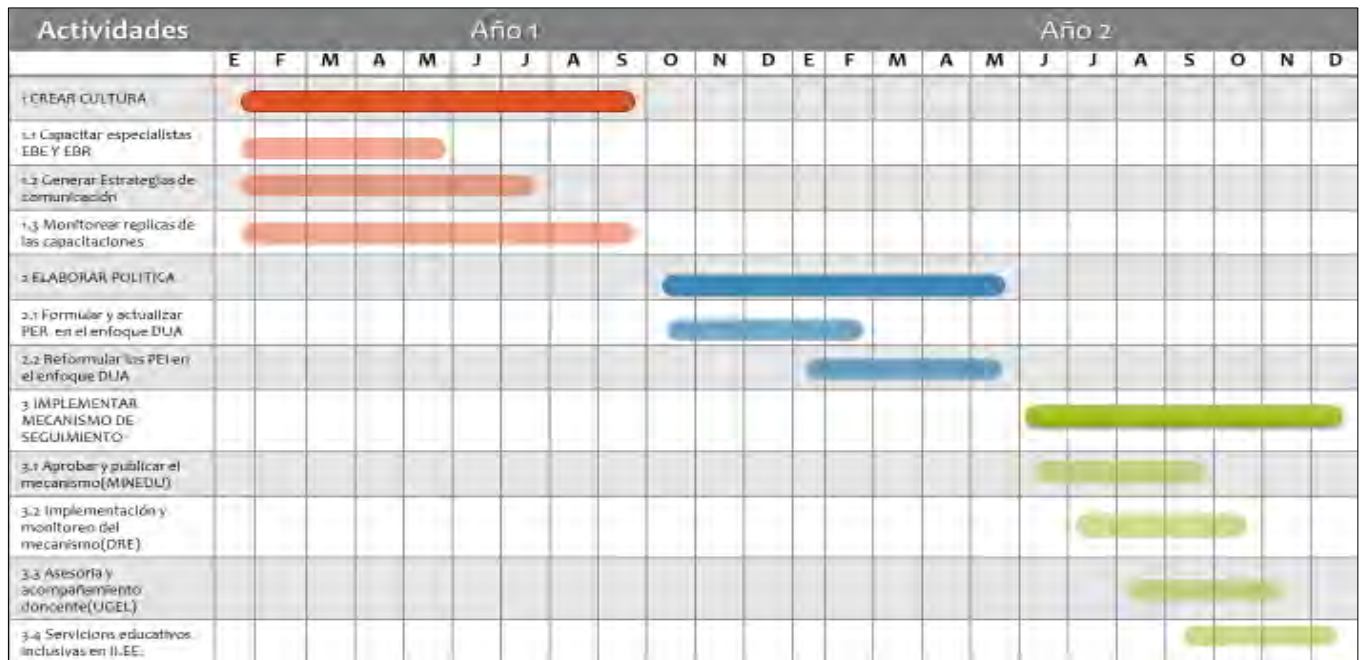
*Dimensión 3: Desarrollar prácticas inclusivas*



A continuación, elaboramos el diagrama de Gantt del prototipo de mediana resolución (Figura 18), el cual nos será útil para visualizar las distintas fases del prototipo, a la vez, que nos da una vista general de las distintas actividades programadas por cada fase y el tiempo previsto por cada actividad.

**Figura 24**

*Diagrama de Gantt del prototipo de mediana resolución*



### 3.5 Concepto y prototipo final de innovación

#### 3.5.1 Concepto final de innovación

En esta parte, se presenta el prototipo de alta intensidad, el mismo que ha cambiado desde su propuesta inicial, posterior a su respectivo proceso de validación; se ha denominado como: “mecanismo de acompañamiento descentralizado para garantizar los servicios de educación inclusiva dirigida a NNA con discapacidad en la modalidad de EBR”. Además, se ha decidido abordar esta intervención dentro del marco teórico propuesto en la dimensión 2 del índice: elaborar políticas inclusivas; así mismo, la propuesta de innovación ha sufrido un ligero cambio:

se va a buscar que los documentos de gestión reformulados y/o actualizados en el marco del DUA y los ajustes razonables sean los PER y los PEI.

Durante el proceso final de validación, nos percatamos que para la resolución del problema público acerca de la deficiente inclusión de los NNA con discapacidad en los servicios educativos de la EBR, es necesario, por un lado, una reforma de todo el sistema educativo, y por otro, el involucramiento de actores de los diversos niveles de gobierno, por lo que, finalmente tuvimos que tomar una decisión en la delimitación de la propuesta.

En esta parte, se quiere retomar la propuesta del profesor Melgarejo (2018) respecto a los tres subsistemas (familiar, sociocultural y escolar) que componen el sistema educativo y, la interrelación y sintonía que deben existir entre ellos tres para lograr obtener resultados significativos en una reforma educativa. En ese sentido, en la matriz de la propuesta se presenta un marco general que considera acciones en las tres dimensiones del índice, pero que debido a las características de la metodología del proyecto de innovación no puede ser implementado en su totalidad en el desarrollo de una sola propuesta.

Frente a esta limitación, se presenta una matriz específica donde se ha desarrollado las actividades y tareas que consideran la implementación del mecanismo de acompañamiento, el mismo que está enmarcado en la dimensión 2 “elaborar políticas inclusivas” del índice. Sin embargo, no se debe creer que al delimitar la intervención del mecanismo de acompañamiento no se van a lograr resultados importantes, pues como menciona el profesor Melgarejo en su propuesta de los engranajes de los tres subsistemas del sistema educativo, el empujar el engranaje “subsistema escolar” con una propuesta contracultural como lo es la educación inclusiva puede ser capaz de iniciar la reforma educativa que se necesitan en los otros dos subsistemas.



También, se tiene que hacer hincapié que durante el desarrollo de la propuesta se dio el cambio del reglamento de la LGE, la misma que como se ha comentado anteriormente pone énfasis en los servicios de educación inclusiva. Uno de los cambios significativos es la transformación de los SAANEE (que debido a su cobertura y presupuesto no ha obtenido resultados significativos) en los SAE externos e interno, lo que impulsa significativamente la participación de actores de los diversos niveles de gobierno, que justamente es lo que se necesita para lograr (por fin) una educación de calidad y en igualdad de oportunidades para todos los NNA (independientemente, de sus características).

Así mismo, se ha reflexionado sobre las principales características que debe tener el mecanismo de acompañamiento, las que se describen a continuación:

- Contextual y diverso, la propuesta busca ser descentralizada entendiendo que la realidad y los recursos con los que cuenta cada región es distinta, por lo que, las respuestas oportunas a las demandas y necesidades también lo serán.
- Sostenibilidad política, se ha intentado que el mecanismo de acompañamiento sea una propuesta con sostenibilidad propia en el tiempo, por lo que se propone que se implemente en los principales documentos de gestión de las regiones y las IIEE: los PER y los PEI, respectivamente; además, se espera que algunas de las acciones promovidas se conviertan en buenas prácticas de gestión pedagógica.
- Articulación de actores, en la resolución de un problema público como este es necesario la máxima generación de valor público, en ese sentido la articulación del trabajo de los tres niveles de gobierno es un requisito indispensable para que el mecanismo sea implementado eficazmente.

Teniendo en cuenta, estas consideraciones se elaboró una propuesta modificada y se procedió a organizar una serie de entrevistas para validarla, como a continuación se detalla:

**Tabla 36***Participantes de las entrevistas*

N.º	Participante	Institución	Rol del entrevistado/a
1	Mirtha Saucedo	Docente Consultora en educación inclusiva Familiar de una adolescente con discapacidad	Docente 1
2	Susan Torres	Especialista de Tutoría y Orientación Educativa – Minedu	Funcionaria 1
3	Liliana Peñaherrera	Sociedad y Discapacidad (SODIS) ONG peruana Familiar de una adolescente con discapacidad	Activista 1
4	Karla Marchan	Docente de un CEBE	Docente 2
5	Fiorella Guerrero	Doctorando en USA, en temas de educación inclusiva. Fundadora de la Asociación Warmakuna hope, que brinda servicios educativos y de salud a NNA con discapacidad.	Investigadora
6	Nathaly Huapaya	Activista de PCD Abogada en la Asociación Paz y Esperanza	Activista 1
7	Carlos Enrique Herrera	Defensoría del Pueblo	Funcionario 2
8	Marcia Rivas	Especialista en temas de educación inclusiva Directora de la DEBE (2018) Consultora en temas educativos	Especialista 2
9	Alicia Ruiz	Docente Especialista en la DEBE (2022)	Funcionaria 3
10	Daniel Villafuerte	Coordinador Nacional del equipo de gestión descentralizada y coordinación intergubernamental	Funcionario 4

A continuación, se presenta un breve resumen de las entrevistas realizadas:

## **Entrevista 1: Mirtha Saucedo, docente y consultora en educación inclusiva.**

Mirtha, respecto al problema público propuesto nos comenta: "...creo que existen buenas propuestas en el sector educación.... El problema reside en que no hay un ente que supervise el cumplimiento de las normas" (M. Saucedo, comunicación personal, 02 de septiembre del 2022). Nos hace énfasis en que las políticas educativas tienen que abarcar todos los colegios a nivel nacional, y no solo centrarse en Lima, como generalmente sucede. Asimismo, nos comenta que: "la pandemia nos ha abierto los ojos a la gran brecha que existe en educación" (M. Saucedo, comunicación personal, 02 de septiembre del 2022), esto debido a que las limitaciones no solamente iban por el tema de que algún estudiante tenga algún tipo de discapacidad, sino también, por los recursos con los que contaba en casa (acceso a un dispositivo y a internet).

Mirtha (como docente y madre de una niña con síndrome de Down) reflexiona: "Lo que falta es que los docentes también planifiquen las actividades que realizarán en el aula con los niños" (M. Saucedo, comunicación personal, 02 de septiembre del 2022). Esta falta de planificación muchas veces deviene en que los niños con alguna discapacidad no logren aprendizajes significativos, ya que el docente y el entorno no le brindan las oportunidades necesarias.

En cuanto al modelo del diseño universal para el aprendizaje, ella nos dice:

cuando uno pregunta a los docentes sobre el DUA, la gran mayoría no sabe de qué se trata, no sabe cuál es su marco de trabajo ... A qué demandas educativas responde y qué es lo que te dice de las evaluaciones curriculares (M. Saucedo, comunicación personal, 02 de septiembre del 2022).

Es por ello urgente capacitar a los docentes en este enfoque del DUA para atender la diversidad, a fin de eliminar los obstáculos que impidan el aprendizaje y brindar a todos las mismas oportunidades de progresar. Finalmente, considera que es necesario romper paradigmas respecto a la discapacidad, para modificar la manera de cómo se hacen las cosas, y eliminar lo que consideramos como la normalidad en los servicios educativos.

**Entrevista 2: Susan Torres, docente y magíster en educación intercultural bilingüe con mención en gestión e innovación. Tiene 10 años de experiencia en el ámbito educativo, principalmente en gestión y formación docente en educación pública.**

Susan en el tema de inclusión nos refiere que: “es un proceso de cambio, que involucra no solamente el diseño universal del aprendizaje, sino también la modificatoria de la ley general, e involucra también el cambio de cómo opera el sistema educativo para atender la diversidad” (S. Torres, comunicación personal, 7 de septiembre del 2022).

Respecto al mecanismo planteado en el proyecto de innovación educativa, nos dice que es importante que tenga intervención en los tres niveles de gobierno, pero le parece adecuado que se de esta mirada más regional, a través de los proyectos educativos regionales, ya que van a gestionar procesos de cambio en los diferentes actores. En esa misma línea en cuanto a los PER, nos dice que:

Es importante dar cuenta que no solo es cambiar frases o colocar la palabra inclusivo en el documento, sino que se vea que hay una coherencia en los aspectos básicos de estos documentos. La modificatoria de estos PER debe aclarar también los conceptos y oriente o acompañe a las DRE en que los PER precisen los conceptos de cómo ellos entienden el DUA para atender la diversidad de su región. (S. Torres, comunicación personal, 7 de septiembre del 2022).

Susan, respecto al tema de viabilidad del mecanismo de acompañamiento nos indica que: “es importante poder asociarlo al sistema de compromisos por desempeño los cuales generan compromisos a retos, y buscan mejorar la eficiencia a las implementaciones, si se cumple el objetivo se destina un presupuesto adicional” (S. Torres, comunicación personal, 7 de septiembre del 2022). Además, también es importante que la implementación del DUA esté liderada por el eje de inclusión de la DIGEBR por temas de competencia, pero en estrecha colaboración con la DEBE.

### **Entrevista 3: Liliana Peñaherrera, investigadora en SODIS y activista en favor de los derechos de las PCD.**

Liliana difiere de entrada respecto a la definición del problema público:

[ustedes] ponen que el problema es la deficiente inclusión y yo creo que el problema en realidad no es la deficiente inclusión sino la exclusión, no sé si han podido ver el informe de la defensoría que salió a fines del 2018 es una evaluación de la inclusión ... ellos incluyen [en su informe] a personas entre 0 a 29 años hasta el rango de edad de estudios superiores, donde solo el 18% está dentro del sistema educativo (L. Peñaherrera, comunicación personal, 03 de septiembre del 2022)

Así mismo, sugiere acotar el resultado de impacto del proyecto debido a que la educación de los NNA con discapacidad no dependen únicamente del sistema educativo sino de otros factores, como el acceso a servicios de salud, los recursos de las familias, entre otros, y, lo excluyente que es el sistema educativo no sólo para los NNA con discapacidad sino para todos aquellos que no encajan en él, esto se puede percibir en que la tasa de deserción escolar de NNA sin discapacidad está aumentando progresivamente en los últimos años.

Además, reflexiona acerca de que al representar los NNA con discapacidad un número significativo de la población es imposible presupuestalmente que el Estado cree IIEE exclusivas sólo para ellos y, que si queremos cumplir con el ODS 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, se tiene que garantizar que los servicios educativos sean de calidad y en equidad de oportunidades para todos los NNA independientemente de sus características, por lo que es sumamente urgente que la educación inclusiva se transversalice en todas las modalidades y niveles del sistema educativo.

Finalmente, sugirió que deben existir responsables políticos que promuevan la matrícula de esta población, por ejemplo, en otros países donde los servicios educativos son administrados por las

municipalidades, las autoridades educativas locales son quiénes hacen un seguimiento de este procedimiento e incluso son sancionados si no cumplen con esta responsabilidad, mientras que en nuestro país la responsabilidad recae únicamente en las familias:

En el Perú he preguntado quién es responsable de la educación [inclusiva] y no hay, de parte del Estado no hay... entonces, no pasa nada si hay 600 mil chicos si están en su casa, nadie se espanta, a nadie lo van a castigar, le van a poner una multa o lo van a destituir... (L. Peñaherrera, comunicación personal, 03 de septiembre del 2022).

#### **Entrevista 4: Karla Marchan, docente de educación especial en un Centro de Educación Básica Especial.**

Karla respecto a los servicios de apoyo nos dice: “es una problemática que se viene arrastrando hace tiempo, actualmente los profesionales del SAANEE van a los colegios de EBR a capacitar a las profesoras sobre el enfoque del DUA, pero no es suficiente” (K. Marchan, comunicación personal, 10 de julio del 2022), así mismo, nos dice que una de las principales limitaciones es que muchos de los NNA no cuentan con el certificado de discapacidad, lo cual dificulta la asistencia por parte de los servicios de apoyo para su atención oportuna. Es por ello, necesario que se haga un seguimiento del registro de los NNA en la EBR para que el SAANEE pueda reconocerlos y monitorearlos adecuadamente.

En cuanto a las alertas planteadas en el mecanismo de acompañamiento, reflexiona: “las alertas que plantea el mecanismo van a ser de mucha utilidad.... ya que permitirá ver cuáles son las necesidades que van surgiendo día a día en el aula o la IIEE” (K. Marchan, comunicación personal, 10 de julio del 2022). Cada UGEL va a tener necesidades diversas y se va poder por medio de las alertas actualizar sus necesidades para lograr una atención oportuna.

Finalmente nos indica que se necesita también incluir a las familias con NNA con discapacidad en todo este proceso, y brindarles herramientas para su capacitación y sensibilización, ya que

muchas veces las familias tienen expectativas erróneas de lo que pueden o no hacer sus hijos en el aula; y fuerzan a lograr objetivos que no están aún en sus posibilidades.

**Entrevista 5: Fiorella Guerrero, investigadora en temas de educación inclusiva.**

Fiorella, considera que las familias cumplen un rol importante, ya que son ellas las que pueden generar grandes cambios a través de los reclamos que puedan presentar respecto a la inclusión de NNA con discapacidad en las escuelas regulares. Asimismo, considera que el Estado peruano a pesar de que tiene conocimiento sobre el problema de exclusión de los NNA con discapacidad en las IIEE regulares, no resulta de su interés y prioridad. Tal como lo expresa a continuación:

Considero que la voz de la familia puede ser amplificada, ¿qué mecanismo se debe generar para que la voz de la familia esté allí, es decir, se pueda visibilizar estos casos de exclusión, y que el Estado no pueda decir que no sabía? En esto se debe trabajar. Sin embargo, el Estado lo sabe. (F. Guerrero, comunicación personal, 7 de julio de 2022).

Del mismo modo, señala que es importante que aquellas plataformas existentes del Minedu puedan ser utilizadas para denunciar casos de exclusión. Por ejemplo, el SISEVE. Además, considera que una solución para el problema no consiste en expandir el sistema educativo Especial, sino que todas las escuelas regulares se abran para la atención de los niños con discapacidad. Para ello, ejemplifica el caso de los NNA con discapacidad en las zonas rurales, donde señala que es imposible poner más escuelas especiales en estas zonas, por el contrario, se requiere utilizar las IIEE regulares para incluir a esta población.

Por otro lado, Fiorella Guerrero señala que los SAANEE cuentan con poca capacidad de especialistas para hacer frente a la demanda de estudiantes que deben atender:

El SAANEE, dependiendo del distrito que nos encontremos puede contar con 12 personas a cargo, en otros 6, en otros 3. Asimismo, aquellos deberían contar con profesionales especialistas, trabajadores sociales, psicólogos, etc. Sin embargo, para un profesor se tiene una carga de 60,

100 o 200 estudiantes, porque cubren un área impresionante. Por ello, con tan poco personal, cómo van a visitar a todas las escuelas regulares, es imposible. (F. Guerrero, comunicación personal, 7 de julio de 2022).

#### **Entrevista 6: Nathaly Huapaya, activista de PCD y abogada en PyE.**

Respecto a la educación inclusiva y su problemática, Nathaly nos comenta: “[la educación inclusiva] ha quedado olvidada por años porque el estado no ha priorizado a las PCD en un sistema de escuela regular, sino que, lo ven todavía únicamente como personas en escuelas especiales” (N, comunicación personal, 11 de julio de 2022). Nos indica también, que desde su experiencia de activista en estos temas, por años se ha tratado de hacer incidencia en el Minedu sobre el tema de escuelas inclusivas (en la que no exista una segregación entre la educación regular y la educación especial), pero que no han tenido mayores resultados.

Asimismo, resalta que: “es importante trabajar desde el Estado, ya que si bien es cierto que existen reglamentos, leyes y normas donde se habla de una educación inclusiva, no existe una adecuada implementación y fiscalización de ello” (N, comunicación personal, 11 de julio de 2022). Esto debido a que el Minedu tiene direcciones distintas que ven el tema de la discapacidad, y existe muchas veces un conflicto a nivel de funciones o presupuesto. Nathaly nos dice: “todas y todos merecen una educación igualitaria con diferentes ajustes razonables y accesibilidad, para recibir el mismo contenido, pero de diferentes maneras”.

¿Consideras que la solución parte de que el Minedu tome la iniciativa o es necesario buscar otros actores que intervengan en el tema de concientización? Al respecto, Nathaly dice: “creo que la sociedad civil ha hecho esfuerzos para poner en agenda el tema de la inclusión, pero en el Minedu se sigue hablando de educación especial y educación regular como cosas distintas, lo cual genera segregación” (N, comunicación personal, 11 de julio de 2022). Ella difiere en que la solución parta de concientizar a la sociedad civil, sino directamente de que el Minedu, como ente rector de la



educación, tenga un enfoque claro de la diversidad: “hoy no podemos hablar de inclusión. Sino de integración, porque son las personas que se adaptan al sistema, y debería ser al revés, es el sistema el que se debería adaptar a las PCD”.

¿Consideras que el cambio normativo respecto a la inclusión por parte del Minedu es suficiente? Ella comenta: “las normas ya están escritas, pero lo que hace falta es su implementación. El cambio debe surgir de que las autoridades entiendan que un sistema dual no funciona para generar inclusión” (N, comunicación personal, 11 de julio de 2022). Sugiere también, que la DEBE no debería existir, pero es un reto casi imposible ya que existe un presupuesto y personal asignado, además de que atiende a un grupo específico de PCD severa. Finalmente reflexiona: “cuando se termine esa segregación por parte del Ministerio, las cosas creo que cambiarán para bien, la sociedad lo está empezando a entender, pero las autoridades aún no lo hacen”.

#### **Entrevista 7: Carlos Enrique Herrera, comisionado de la Defensoría del Pueblo en el Programa de Defensa y Promoción de Derechos de las PCD.**

Carlos respecto al tema del PP 0106 nos dice que:

Cuando nosotros estudiamos el PP 0106, no se identificaba de manera clara cuál era el presupuesto destinado a la atención a la diversidad desde la educación básica regular.... Partiendo que es desde ahí que debería implementarse de manera efectiva la educación inclusiva y no mantener una educación que segrega a los estudiantes a un sistema educativo de básica especial (C. E. Herrera, comunicación personal, 05 de septiembre del 2022).

Diferentes documentos daban parte de lo que sucedía con el derecho a la educación inclusiva en el Perú (principalmente el *Informe Defensorial N°183*) y fueron importantes ya que formaron parte del antecedente para la promulgación del D.S. 007-2021 del Minedu, en la cual ya se habla de un tránsito a una educación no segregada.

Cuando se le preguntó a Carlos sobre ¿Cómo creería que los especialistas tomarían el mecanismo de acompañamiento propuesto? él nos indicó:

Desde la experiencia de la Defensoría del Pueblo, sí se ha visto por parte de directores y docentes un cierto tipo de resistencia a nuevas propuestas. Pero también hay docentes que fomentan este tipo de mecanismos que ayudan a la diversidad” (C.E. Herrera, comunicación personal, 05 de septiembre del 2022).

Él sugiere que, si bien el éxito del mecanismo va a depender mucho de la voluntad del docente o director de las IIEE, es necesario recoger una estrategia de política pública desde el Minedu para poder superar los inconvenientes que surjan en su implementación.

Finalmente reflexiona, que una de las recomendaciones hechas en el *Informe Defensorial*, es que la responsabilidad de la atención a la diversidad de todos los estudiantes debe recaer en la DIGEBR bajo un marco normativo claro donde se transite a un modelo educativo no segregado: “este tránsito a una educación no segregada.... quiere decir que la mirada hacia el futuro es que no exista la educación básica especial, sino que exista un sistema donde los estudiantes puedan atenderse en una sola modalidad” (C.E. Herrera, comunicación personal, 05 de septiembre del 2022)

### **Entrevista 8: Marcia Rivas, abogada y educadora especialista en temas de educación inclusiva**

Marcia, respecto al resultado de impacto presentado en el proyecto de innovación nos indica: “hay que hacer un deslinde conceptual de lo que significa culminación con logros de aprendizaje...culminación es que los NNA termine 5to de secundaria independientemente de cómo lo hagan ... y el logro es que realmente logren aprender” (M. Rivas, comunicación personal, 8 de septiembre del 2022). Asimismo, hace énfasis en que el Minedu, para lograr solucionar este problema, ha ido migrando en los indicadores que utiliza, y ahora utilizan el término de logros de

aprendizajes, lo cual considera que es lo más pertinente para hacer realidad la educación inclusiva.

También nos indica que: “existe un dilema técnico-político de cómo se diseña un sistema educativo donde no se invisibilice la particularidad de las poblaciones vulnerables, pero tampoco exista una atención especializada que terminan segregando” (M. Rivas, comunicación personal, 8 de septiembre del 2022). Al respecto nos dice que en el Perú aún no se logra solucionar este dilema, pero que en los últimos ha habido un progreso en la toma de la responsabilidad de la inclusión por parte de la EBR. En esa misma línea, Marcia nos dice que: “a nivel regional existe un vacío en el tema de las políticas inclusivas... y es ahí donde se debe hacer más incidencia en las acciones...” (M. Rivas, comunicación personal, 8 de septiembre del 2022). Esto debido a que las grandes dificultades principalmente surgen a nivel local y regional. Se tiene que hacer un deslinde conceptual de lo que significa culminación con logros de aprendizaje. Hace ya más de 10 años que desde el Ministerio se ha ido migrando en los indicadores que utiliza, y ahora se habla de logro de aprendizajes, lo cual es más acorde con la educación inclusiva.

Respecto al tema de diferenciar deficiente inclusión con exclusión propiamente dicho, ella nos dice:

En estricto de manera conceptual, la inclusión se da cuando el niño se matricula, se le da el apoyo y está logrando logros de aprendizaje.... Si no existe lo anterior no hay inclusión y se podría hablar más bien de una exclusión. Pero tradicionalmente, se habla de deficiente inclusión.... porque se hacen esfuerzos para incluirlos, pero no llegan a todos los niveles que se necesitan. (M. Rivas, comunicación personal, 8 de septiembre del 2022).

Marcia hace atención también, en que, si bien es cierto que ha habido un avance en el tema de la matrícula de NNA en la EBR, ello no es suficiente para hablar de una verdadera inclusión educativa.

## **Entrevista 9: Alicia Ruiz, docente y especialista en la DEBE**

Dentro de todo lo que yo he podido escuchar puedo hacer una apreciación de que es bastante ambicioso este trabajo que ustedes están haciendo porque están infiriendo, están interviniendo con las políticas educativas para poder hacer un cambio, una transformación y un sostenimiento del reto que implica la inclusión. (A. Ruiz, comunicación personal, 15 de septiembre del 2022)

Nos comentó, que a nivel nacional existen únicamente 2 regiones de las 26 que han presentado sus PER, y que en la mayoría de estos documentos de gestión regional aún observan que no se considera el enfoque de educación inclusiva; lo mismo perciben en los PEI de las IIEE, además, agregó que el primer paso fundamental para que las IIEE se aperturen a la educación inclusiva y garanticen servicios de calidad es el cambio de sus documentos de gestión, entre ellos la misión y la visión desde el paradigma de los ajustes razonables.

También, comentó que considera que los especialistas de las UGEL son los actores principales en brindar servicios de soporte educativo para la educación inclusiva; sin embargo, su cobertura es mínima en las UGEL (existiendo en varias de ellas 1 sólo especialista), incluso en algunas ocasiones les delegan la implementación de acciones extras.

Además, señaló que el PP 0106 tiene gastos específicos, entre el monto de movilidades para las visitas del SAANEE a las IIEE y la entrega de útiles escolares para trabajar con el grupo de NNA con discapacidad que les corresponda asesorar.

Respecto al accionar del equipo SAANEE nos comentó, que cuando ella formó parte de este equipo la tarea principal fue implementar acciones que permitan que los NNA con discapacidad se involucren en todas las actividades de la IIEE, esto iba de la mano con el trabajo de consejería y orientación con las familias; también, señaló que cuando los docentes se sienten acompañados por el equipo SAANEE se logra su compromiso, y posteriormente, ellos brindan su testimonio de que sí es posible incluir a los NNA con discapacidad en las aulas.

Respecto al desafío de la diversificación curricular, Alicia nos comenta: “la diversidad parte de un currículo nacional ... Este documento nos sirve de base para todo tipo de diversificación a nivel de competencias, desempeños, capacidades ... y poder llevar dentro y fuera de las aulas otro tipo de aprendizajes” (A. Ruiz, comunicación personal, 15 de septiembre del 2022). Desde su punto de vista, el mecanismo de acompañamiento de la gestión educativa va a movilizar diferentes tipos de agentes (nacional, regional y local), y es desde ahí, que las políticas educativas pueden y deben tener mayor apertura al enfoque inclusivo.

Alicia, desde su experiencia, nos explica cuáles son las formas para que un NNA con discapacidad llegue al SAANEE:

Existen varias formas, la primera es cuando el padre matricula al NNA al CEBE, pero el profesor determina que el NNA debería estar en un colegio inclusivo; la segunda forma es cuando el docente de EBR observa que un estudiante no tiene el mismo nivel de avance que sus compañeros; y finalmente la tercera es cuando los padres conscientes de la condición de su hijo van a matricularlos a la EBR y piden el apoyo del servicio de acompañamiento” (A. Ruiz, comunicación personal, 15 de septiembre del 2022).

Respecto al certificado de discapacidad, ella nos dice que no es un determinante, ya que existen hitos de espacio que se dan para que la familia pueda regularizar los documentos pertinentes. Sin embargo, desde la experiencia de varias familias este documento ha sido una limitación importante para acceder a los servicios de soporte que ofrece el SAANEE.

En el tema de la reformulación del PP 0106 para que exista un mayor presupuesto para abordar el tema de la inclusión en la EBR, nos comenta:

... Existen ideas contrapuestas (respecto al PP) ... cuando se tiene el PP 0106 ya viene con las actividades bien definidas en qué es lo que se va a gastar, sin embargo, este presupuesto puede

ser modificado por el MEF respecto a su avance de gasto del año anterior. (A. Ruiz, comunicación personal, 15 de septiembre del 2022).

Según Alicia, el tema reside en la diferenciación que hacen para hacer uso del presupuesto, por ejemplo, cuando un estudiante con discapacidad es matriculado en el CEBE, ese estudiante le pertenece a la EBE; pero cuando el mismo estudiante es matriculado en una IIEE regular, le pertenece a la EBR, y por consiguiente hace uso del presupuesto de la EBR. Existe entonces un problema de definición del presupuesto, respecto al grado de discapacidad de un NNA.

Por otro lado, respecto al presupuesto que implicaría implementar el prototipo de innovación y la educación inclusiva dentro de los instrumentos de gestión del Ministerio, Alicia considera que no solo se analice el PP 0106, sino también sugiere se presente el empoderamiento de la EBR en todo sentido, en este caso desde su presupuesto, sus políticas y sus sistemas de evaluación. Es decir, cuando la DIGEBR hace guías, manuales o materiales deberían incluir dentro de su chip a los estudiantes en inclusión; sin embargo, aún resulta poco difícil y ello se explica porque en algunas oportunidades, a nivel de Ministerio, la DEBE todavía tiene situaciones específicas donde debe explicar o sustentar a bien, por qué la EBR o EBA deben dar facilidades a los estudiantes de inclusión. En este sentido, comenta:

...cuando nos remiten documentos para dar opinión respecto a la evaluación al desempeño docente, por ejemplo, nosotros leemos y no leemos nada de inclusión. Entonces, ¿cómo un docente de EBR va a tener el desempeño solamente con estudiantes regulares? ... los chicos de inclusión también forman parte de la diversidad... Entonces, ¿cómo decirles que no pueden pasar por encima de esa población existente? Por ello, nosotros lo escribimos, dentro de la propuesta que nos envían, lo agregamos, es decir, que se considere la diversidad en tales y tales aspectos. Queremos que la modalidad sea visibilizada. (A. Ruiz, comunicación personal, 15 de septiembre del 2022)

Del mismo modo, comentó sobre la implementación de la modificatoria del Reglamento de la Ley de Educación, donde se desprende la necesidad de formular un Plan Marco, el cual establecerá los lineamientos para la transición de los SAANEE a los SAE:

ya se encuentra culminado y se encuentra puesto en las diferentes direcciones del Minedu, tiene que pasar por esos filtros necesariamente, porque cada dirección también realiza los aportes. Esa es la manera bajo la cual trabajamos, recogemos todos los aportes de la sociedad civil, opinión pública, una vez de los primeros filtros, se pule a través de todas las direcciones del Minedu, como expertos (políticos, legales), ellos dan su opinión. Nos encontramos en ese proceso, en el cierre final.” (A. Ruiz, comunicación personal, 15 de septiembre del 2022)

Finalmente, Alicia señala que la propuesta de innovación requiere de tiempo para su implementación, ya que es longitudinal:

No es algo que lo vayan a lograr en unos cuantos meses, tendrían que hacer una focalización, una experiencia piloto para poder tener los resultados, y en base a ello establecer las acciones de implementación. Definitivamente el PP 0106 no es suficiente, acá se tiene que hacer alianzas, convenios. Y si van a dar por el lado del DUA, podrían potencializar más por este lado, hasta tener resultados visibles.” (A. Ruiz, comunicación personal, 15 de septiembre del 2022).

No obstante, también se requiere de entidades claves como el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad y Defensoría del Pueblo, ya que ellos tienen peso en el Ministerio.

**Entrevista 10: Daniel Villafuerte, Coordinador Nacional del equipo de gestión descentralizada y coordinación intergubernamental.**

La Dirección Nacional de Gestión Descentralizada (DIGEGED) del MINEDU cumple un rol fundamental en la implementación del mecanismo que se ha propuesto en este proyecto de innovación, ya que su rol articulador en todo el territorio permitiría contribuir a que las entidades

de los tres niveles de gobierno se comuniquen de manera efectiva para gestionar la educación en el país. Tal como lo señala Daniel, quien sostiene:

La Dirección General de Gestión Descentralizada, es claramente la voluntad que tiene el Ministerio por tratar de descentralizar la educación en el país, ya que a diferencia de otros sectores como por ejemplo el MIDIS, no tiene oficinas ancladas en cada región, que puedan cumplir dicha función... es una instancia transversal en el Minedu, ya que termina articulando todo lo que hace en el territorio; sin embargo, son los gobiernos regionales los que tienen los recursos para el pago de los docentes, y son desde sus Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las UGEL son aquellas que administran el servicio educativo a lo largo del país, convirtiéndose el Minedu en un ente rector. (D. Villafuerte, comunicación personal, 28 de diciembre del 2022).

Del mismo modo, respecto a su rol articulador que cumple la DIGEGED, desde la aprobación de la LGE, reflexiona:

Al ser el Minedu un ente rector, permite establecer lineamientos, políticas educativas nacionales, etc., que deben ser trabajadas de manera concertada con las regiones, en el sentido que las que implementan y las que ejecutan son las regiones. Toda esta ruta mencionada, necesita una articulación y fortalecimiento de capacidades entre el Minedu y los Gobiernos Regionales, parte de ahí la importancia que cumple la DIGEGED. (D. Villafuerte, comunicación personal, 28 de diciembre del 2022).

Sin embargo, las funciones asociadas a las DIGEGED se desarrollan en coordinación con tres direcciones de línea, quienes contribuyen, cada una de ellas en el marco de sus funciones, a que las intervenciones puedan ser provistas a toda la población; asimismo, a que las necesidades de la población sean atendidas por la dirección adecuada en el MINEDU. Al respecto, Daniel comenta sobre la Dirección de Relaciones Intergubernamentales (DIRI):

La Dirección de Relaciones Intergubernamentales (DIRI) se concentra en el tema de relacionamiento, por eso hay un equipo de coordinadores que tiene contacto directo con los



directores de DRE y UGEL, donde existe permanente comunicación para que las acciones, políticas, normas que se establecen desde el Minedu puedan aterrizar de la mejor manera al territorio. En esta dirección también se desarrollan espacios donde las direcciones regionales y los gobernadores participan, donde se establecen compromisos, acuerdos y rutas de acción. Al mismo tiempo, la DIRI sirve como un enlace, por ejemplo, si hay una demanda, en tal región existe déficit de plazas docentes. Entonces, ellos llegan a la DIRI y les dicen que hace falta profesores, y ellos automáticamente conectan con la dirección del Minedu que ve tema de plazas, presupuesto y docentes. Se sientan y lo analizan y generan rutas de coordinación. (D. Villafuerte, comunicación personal, 28 de diciembre del 2022).

Del mismo modo, en cuanto a la Dirección de Apoyo a la Gestión Educativa Descentralizada (DAGED), explica que:

La Dirección de Apoyo a la Gestión Educativa Descentralizada (DAGED) se encarga en ver de qué manera las UGEL de todo el país puedan desarrollarse, puedan establecer mejores parámetros de medición, desde lo pedagógico, institucional, desde lo administrativo, ya que son instancias de gestión educativa descentralizada (IGED), la misma que es una instancia que engloba el todo: DRE, UGEL, hasta una IIEE. (D. Villafuerte, comunicación personal, 28 de diciembre del 2022).

Seguidamente, Daniel menciona sobre la Dirección de Fortalecimiento de Capacidades (DIFOCA) lo siguiente:

La Dirección de Fortalecimiento de Capacidades (DIFOCA) ve el tema de desarrollo de capacidades personal de las UGEL y las asistencias técnicas que hay que brindar. No obstante, no es que esta dirección brinde las asistencias técnicas, sino que es el articulador entre las diferentes direcciones del Minedu que tienen sus especialistas en determinados temas con las diferentes regiones... es el brazo articulador entre las diferentes direcciones del Minedu que tienen especialistas en determinados temas y las regiones. La DIFOCA es un intermediario, hace el soporte metodológico de cómo se debe brindar la asistencia técnica que responda a nudos críticos,

y hace un cruce entre oferta y demanda, donde se analiza qué cosa se está atendiendo y qué no. (D. Villafuerte, comunicación personal, 28 de diciembre del 2022).

Una vez expuesto la relevancia de cada dirección asociada a la DIGEGED, se procedió a explicar la propuesta de mecanismo de este proyecto de innovación, para lo cual, con el fin de recibir retroalimentación para la mejora del presente trabajo, se realizó la pregunta de ¿cómo la DIGEGED podría intervenir el proceso del mecanismo de acompañamiento?, al respecto, Daniel comenta:

Desde la DIGED, y más específicamente desde la DIRI, si es que el mecanismo de acompañamiento entra en funcionamiento, la DIRI tendría el rol de articular lo que se plantea a nivel nacional con el nivel regional y local, es decir tendría una tarea de articulación para que la intervención pueda ser aplicado correctamente. (D. Villafuerte, comunicación personal, 28 de diciembre del 2022).

No obstante, con la finalidad de conocer su postura respecto al posible financiamiento del proyecto de innovación, Daniel sostiene respecto a los PP, que si bien el PP 106 es el de menor presupuesto y es el que básicamente tiene sus recursos netamente orientados a los CEBE, SANNE Y PRITE, lastimosamente, es un programa nuevo, joven e incipiente que no se le ha dado mucha atención y recursos, y es principalmente en las regiones donde hay mucha dificultad de contratar personal para la atención de los NNA con discapacidad. Por otro lado, considera que el PP 090 sí se podría hacer muchas mejoras, ya que las estrategias metodológicas del Minedu van cambiando a través del tiempo, y debería plantearse como una prioridad.

Por otro lado, se le consultó su opinión respecto a los PER, es decir, si este resultaría ser un instrumento que permita reflejar las necesidades de la población, en especial de los NNA con discapacidad; y si es este instrumento el que marcaría la ruta de cambio en el territorio. Al respecto menciona:

Los PER, según mi punto de vista, lastimosamente terminan siendo un libro más que se engaveta. Muchas de las regiones han hecho el PER este año, pero tengan por seguro que la gran mayoría (por no decir todos) van a ser dejados de lado por los nuevos gobiernos locales que ingresaran al poder, porque desde su lógica y mirada política es una creación del gobierno anterior. En regiones donde no se tiene una comunidad civil organizada y fuerte que presione a que se dé continuidad a los PER, la mayoría de las veces termina en letra muerta, ya que no se sienten identificados con estos planes. (D. Villafuerte, comunicación personal, 28 de diciembre del 2022).

Del mismo modo, con miras a contar con sugerencias y recomendaciones del especialista sobre el mecanismo de acompañamiento propuesto en este trabajo, Daniel comenta:

Es muy interesante la propuesta, pero creo que se está dejando de lado a los gobiernos locales, que si bien es cierto según la LGE pareciera que tienen un rol muy etéreo, en la práctica tiene un rol muy importante en la educación, por ejemplo en algunos lugares los gobiernos locales contratan a docentes faltantes para suplir las necesidades de los colegios (lo cual no está dentro de sus funciones) y además ayudan a distribuir material educativo donde no se tiene fácil acceso. Creería que los gobiernos locales no están muy bien definidos en este mecanismo, como si lo está las UGEL, pero estos últimos terminan siendo como un órgano desconcentrado de las DRE en los distintas provincias o territorios. Es por ello importante que en el mecanismo se detalle el rol de los gobiernos locales, que pueden claves en la propuesta en el día a día, ya que en los distritos más alejados no siempre existen los CEBE. Creería yo que sería de mucha utilidad plantear dentro de este mecanismo a los gobiernos locales como un actor clave. (D. Villafuerte, comunicación personal, 28 de diciembre del 2022).

Finalmente, de lo expuesto y comentado por el especialista, conlleva a concluir que resulta relevante que las entidades involucradas (en cada nivel de gobierno) en la implementación del mecanismo se involucren de manera articulada en cada proceso, no solo brindando servicios, sino también tomando las mejores decisiones en beneficio de la población, incluyendo a los NNA con discapacidad. Asimismo, las direcciones de línea del MINEDU cumplen un rol fundamental,

así como articulador en todo proceso descentralizado, tal es el caso de la DIGEGED y sus direcciones de línea. Del mismo modo, en términos presupuestales un gran cambio estructural que ayudaría a que se pueda implementar el mecanismo propuesto sería el PP 090.

### **3.5.2 Prototipo de alta intensidad**

Es importante retomar en esta parte que a la par del diseño de esta propuesta, el Minedu promulgó dos documentos que van a cambiar radicalmente la educación inclusiva de ser implementados eficientemente: a) la modificatoria del reglamento de la Ley general de Educación, que principalmente establece la implementación de la educación inclusiva en todos las etapas, modalidades y niveles del sistema educativo, b) la aprobación del Plan Marco, que establece los lineamientos y recursos para implementar los cambios propuestos en el Reglamento.

El Plan Marco fue diseñado por una comisión bajo el liderazgo de la DIGESE en su presidencia y su secretaría técnica a cargo de la DEBE, en toda su elaboración participaron las diversas direcciones del Minedu y diferentes instituciones públicas y privadas, involucradas en resolver el problema público definido por esta comisión: “es la alta exclusión educativa, que impide que un gran porcentaje de la población peruana acceda a una educación inclusiva con calidad, en igualdad y con equidad de oportunidades.” (2021, p.9). Además, en la justificación confirman la relación directamente proporcional que existe entre la exclusión educativa y la exclusión social, por lo que concluyen en la importancia de garantizar los servicios educativos prioritariamente para las poblaciones que se encuentren en mayor vulnerabilidad; asimismo, definen que la causa principal de la exclusión de los estudiantes es la existencia de diversas barreras a las que se enfrentan en el proceso de aprendizaje que se origina en el no reconocimiento de la diversidad de formas de aprender que tienen cada uno de los estudiantes.

De acuerdo a la misma normativa, el Plan Marco tiene como objetivo:

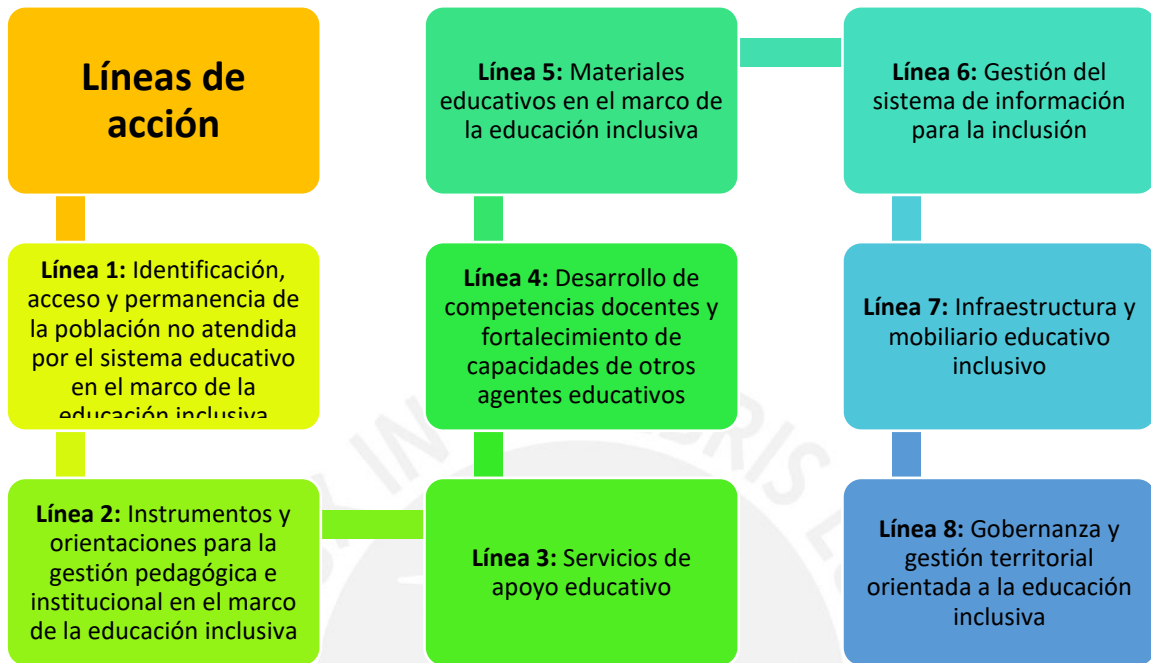
orientar un proceso ordenado, articulado y progresivo de implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial en los distintos niveles de gobierno de forma articulada y con participación multisectorial, que posibilite que las instituciones educativas y programas de educación básica, técnico-productiva y superior fomenten prácticas, cultura y políticas inclusivas para contribuir al desarrollo integral, la participación plena y el desarrollo de competencias de todas y todos los estudiantes durante su trayectoria educativa. (2022, pp.14)

Asimismo, se ha establecido un horizonte temporal de cuatro años para su implementación progresiva y la asignación de recursos significativos para esta; además, se percibe con satisfacción la consideración de los diversos enfoques como parte de una respuesta integral para reformular los servicios educativos inclusivos, principalmente los enfoques territorial, el multisectorial y de perspectiva de la discapacidad, que ponen un énfasis importante en la renovación de las estructuras, el trabajo en equipo y la eliminación de barreras para garantizar el goce pleno de los servicios educativos para todas las personas. Los actores principales para la implementación de este plan son las diversas direcciones ambos viceministerios del Minedu, las DRE y las UGEL, estableciéndose funciones específicas para cada uno de ellos; además, se en el diseño se ha considerado una estrategia multisectorial, que involucraría la participación de otros ministerios del gobierno.

La estructura del plan considera ocho líneas de acción, en cada una de ellas se han establecido un marco lógico donde se detallan los indicadores, metas, productos, actividades, tareas y responsables:

**Figura 25**

*Líneas de acción del Plan Marco*



*Fuente:* Adaptado del Plan Marco, Minedu, 2022

Para finalizar este análisis nos gustaría proponer los puntos de encuentro y las diferencias respecto a la propuesta de este proyecto de innovación:

Puntos de encuentro:

- Al revisar la propuesta, se percibe positivamente que el Minedu entienda que el enfoque de educación inclusiva va más allá de la inclusión educativa de NNA con discapacidad, por lo que las ocho líneas de acción consideradas buscan garantizar la inclusión de diversas poblaciones que actualmente se encuentran por fuera o en riesgo de salir del sistema educativo.
- Un acierto importante ha sido involucrar a actores de diversos niveles de gobierno, estableciendo tareas claras para cada uno de ellos; sin embargo, lo que no se ha considerado en ninguna parte son las acciones para involucrar a distintos sectores del

gobierno para brindar una respuesta integral a la población, como se estableció en el diseño.

- En la línea 4, se ha considerado el diseño e implementación de un plan de formación continua dirigido a docentes y a otros actores de las DRE y las UGEL, en nuestra propuesta de innovación también hemos considerado la implementación de un plan de formación multinivel y en modalidad híbrida.
- En la línea 5, referido a la dotación de materiales educativos se propone la creación de un aplicativo donde se registren las necesidades y progresos de los estudiantes con el objetivo de proveer oportunamente los recursos que necesite; en nuestra propuesta se establece la ampliación del servidor del SIAGIE para cumplir la función de registro y seguimiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, con el objetivo de que se obtenga información en tiempo real para brindar respuestas oportunas a los desafíos de la educación inclusiva.
- Respecto a la línea 6 denominada “Gestión del sistema de información para la inclusión”, la cual busca orientar el proceso de adecuar y/o desarrollar sistemas de información articulados con diferentes sectores, en nuestra propuesta se contempla la necesidad de obtener información oportuna, la cual se recogerá a través de la implementación de módulos en la plataforma del SIAGIE, a fin de no incurrir en mayor uso de recursos humanos y económicos que demandarían la creación de una nueva plataforma.

#### Diferencias:

- La línea 1, a pesar de estar relacionada con la identificación de la población que se encuentra en una situación de exclusión del sistema educativo no se establece ninguna estrategia o actividad intencionada para lograr conocer dónde y quiénes son este grupo, una tarea prioritaria de identificación en nuestra propuesta porque consideramos importante conocer las necesidades y demandas de este grupo, sobre todo de las PCD.

- Se observa con preocupación que este esfuerzo del Plan Marco que en un principio tuvo el mandato de priorizar la inclusión educativa de los NNA con discapacidad al sistema educativo (por todo lo que implica en inversión de recursos y cambios estructurales, que a la fecha son insuficientes) al abarcar un mayor desafío deje de lado su principal razón de ser; por ejemplo, como equipo consideramos que el Programa Educativo de Logros de Aprendizaje (PELA) 090 cumple la función de incluir a poblaciones en condición de exclusión, por lo que desde nuestro punto de vista hubiese sido más eficaz a nivel de resultados que este programa sea ampliado, y, no que se amplíe tanto el Plan Marco.
- Nos parece un esfuerzo poco relevante la propuesta de diseñar un plan regional de educación inclusiva, debido a que se está generando un documento paralelo al PER, más bien se considera que lo más oportuno es involucrar el tema de la educación inclusiva en todas las áreas de las DRE, como lo proponemos en nuestra propuesta.
- Frente al problema público propuesto (alta exclusión de personas del sistema educativo) consideramos que las metas asignadas son insuficientes para realmente generar un cambio significativo en la población objetivo, creemos que esto se podría deber a la amplitud de la población que se propone atender. Por ejemplo, de acuerdo a Escala para el año 2022 funcionaron 82 734 IIEE de EBR, al respecto el plan marco en la línea 3 establece la implementación de los SAE internos en 300 para el 2023 y 500 para el 2024; es decir, al terminar la implementación del plan únicamente habrán 800 IIEE (lo que representa el 1.08% del total de IIEE) que implementen una de sus principales estrategias, lo que no se diferencia en mucho respecto a la cobertura del SAANEE, de quien el SAE interno asumirá parte de las funciones dentro de la comunidad educativa de la IIEE.

En conclusión, se considera un gran avance el diseño e implementación del Plan Marco y esperamos con ansias los resultados que se obtendrán, más creemos que harán falta muchos otros planes y programas para lograr el resultado de incluir a todos los NNA en el sistema



educativo; esto va de la mano, con lo que menciona el índice respecto a que un sistema educativo inclusivo debe evaluarse e implementar nuevas medidas permanentemente, es decir, la inclusión educativa es como un camino infinito.

Frente a, estos cambios en el Minedu para los siguientes años y, partiendo de los comentarios y recomendaciones emitidos por los especialistas, docentes, investigadores, activistas y funcionarios, en las entrevistas realizadas en el proceso de validación del prototipo de mediana intensidad se ha procedido a mejorar la propuesta y actualizarla. Como resultado se obtuvo la propuesta del prototipo de alta resolución, el mismo que se presenta a continuación:

**Tabla 37**

*Marco general de la propuesta del prototipo de alta resolución*

Resultado final	Índice	Ámbito de acción	Responsable	Resultados Parciales
Garantizar que los NNA con discapacidad alcancen logros de aprendizajes satisfactorios a su trayectoria educativa en la educación básica regular	Dimensión 1 Crear culturas	Educación Básica Regular	Minedu DIGEBR DEBE DRE	Promover una estrategia de comunicación pública centrada en valorar la diversidad funcional de los NNA, involucrando a los tres niveles de gobierno.
	Dimensión 2 Elaborar políticas inclusivas	Tres niveles de gobierno	UGEL IIEE	Implementar el mecanismo de acompañamiento de gestión educativa en los PER enmarcados en el DUA y en los ajustes razonables.
	Dimensión 3 Implementar prácticas inclusivas			Garantizar acciones (concursos, proyectos, programas) y buenas prácticas en la promoción de la educación inclusiva, en los tres niveles de gobierno.

Tomando como referencia el marco general presentado en la Tabla 37, se ha trabajado la propuesta de prototipo que consiste en implementar un mecanismo de acompañamiento de la gestión educativa en los PER y los PEI enmarcados en el DUA y en los ajustes razonables. Este mecanismo responde a la dimensión 2 del índice, y al mismo tiempo responde al desafío de innovación que consiste en cuestionar ¿cómo podemos contar con una diversificación curricular pertinente a las necesidades y características de los NNA con discapacidad de las IIEE públicas de la EBR para garantizar su educación inclusiva?

Dado que el problema público abordado se caracteriza por un alto grado de complejidad, requiere para su solución diversas intervenciones. Una forma de aproximar su solución es abordarla desde las tres dimensiones propuestas en el índice, tal como se muestra en la Tabla 37. En esta tabla se explica el resultado final que se busca llegar con la propuesta de innovación, cuya implementación requiere la intervención de diversos actores de los tres niveles de gobierno: DIGEBR y la DEBE del Minedu (nacional), DRE (regional), las UGEL y las IIEE (nivel local).

**Tabla 38**

*Actividades y tareas asociadas al mecanismo de gestión educativa*

Responsable	Actividad	Tareas	Unidades de medida	Meta	Especificaciones técnicas
Minedu DEBE - DIGEBR	Aprobar un mecanismo de acompañamiento o implementado por las DRE que contribuya a garantizar el cumplimiento de la educación inclusiva en las IIEE regulares	Conformar un grupo de trabajo en el Ministerio que desarrolle los mecanismos de acompañamiento aplicables en las DRE Y UGEL.	Resolución Ministerial de aprobación	1	<p>Como entidad encargada de la toma de decisiones en temas educativos en el Perú, el Minedu, será el encargado de tomar la iniciativa de crear y aprobar el mecanismo de acompañamiento de la gestión educativa en los PER y los PEI enmarcados en el DUA y en los ajustes razonables.</p> <p>Como paso inicial, se requiere conformar un grupo de trabajo integrado por especialistas temáticos de las direcciones de la DIGEBR y de la DEBE, quienes puedan desarrollar (elaborar/proponer) la propuesta del mecanismo. Este grupo de trabajo interno cumplirá con ciertos roles y funciones, los cuales serán expuestos en la Resolución Ministerial(RM) que el Minedu aprobará. Además, en esta RM, se especificará que la vigencia del grupo de trabajo se extiende hasta después de la aprobación del mecanismo, es decir, también tendrá dentro de sus funciones garantizar su implementación y</p>

					difusión.
		Difusión interna del proyecto de mecanismo de acompañamiento con las direcciones del Minedu	Informe	1	Una vez que el grupo de trabajo concluya con la elaboración de la propuesta del mecanismo, este deberá ser difundido internamente a la DIGEBR y a la DEBE para contar con la retroalimentación respectiva (observaciones y recomendaciones de mejora). Esta difusión se realizará mediante un informe desarrollado por el secretario técnico del grupo de trabajo, el cual adjuntará la propuesta del mecanismo.
		Talleres virtuales de difusión del proyecto de mecanismo de acompañamiento a las DRE (agrupados según regiones geográficas)	Talleres	3	<p>Una vez que se cuente con la propuesta del mecanismo, antes de su aprobación, deberá ser difundido a las DRE, con la finalidad de recibir retroalimentación. Este proceso participativo garantizará que el mecanismo, una vez aprobado, sea implementado adecuadamente por aquellas. En este caso, se prevé que el Minedu (específicamente el grupo de trabajo) brindan talleres virtuales a las 26 DRE. Sin embargo, estas serán agrupadas en tres grupos, según regiones geográficas (comparten contextos similares).</p> <p>Por lo tanto, el Minedu brindará 3 talleres: grupo 1 (DRE que pertenecen a la costa), grupo 2 (DRE que</p>

				<p>pertenecen a la sierra), y grupo 2 (DRE que pertenecen a la selva).</p> <p>Se recomienda que la sociedad civil u organizaciones de PCD sean invitados a participar en este proceso.</p>
		<p>Sistematización de la validación del mecanismo de acompañamiento con las direcciones del Minedu y con las DRE.</p>	<p>Correos electrónicos /Informes</p>	<p>28</p> <p>Una vez se haya difundido la propuesta a la DIGEBR, DEBE (a través de informe) y las DRE (a través de talleres), el grupo de trabajo espera contar con la retroalimentación (comentarios y recomendaciones) de aquellas para considerarlos y ajustar, de corresponder, la propuesta de mecanismo.</p> <p>Se espera que a nivel de la DIGEBR y DEBE, estas direcciones puedan responder con sus respectivos aportes (cada una con un informe). Del mismo modo, para el caso de las DRE se espera recibir 26 correos electrónicos, una por DRE.</p>
		<p>Aprobación del mecanismo de acompañamiento</p>	<p>Resolución Ministerial</p>	<p>1</p> <p>El grupo de trabajo eleva a la Secretaría General del Minedu la propuesta del mecanismo de acompañamiento para su aprobación a través de una RM.</p>
		<p>Monitoreo del</p>	<p>Informe</p>	<p>1</p> <p>Los especialistas encargados de diseñar el mecanismo</p>

		mecanismo de seguimiento por parte del grupo técnico			de acompañamiento deberán garantizar que el mecanismo se viene implementando en los niveles correspondientes. Para constatar con dicha información se realizarán dos informes semestrales.
	Capacitación y sensibilización a los funcionarios de las DRE sobre el mecanismo de acompañamiento	Elaboración del programa de capacitación y sensibilización de acuerdo al ámbito regional sobre el mecanismo de acompañamiento	Programa descentralizado	1	Una vez aprobado el mecanismo, es indispensable que las entidades encargadas de implementarlo a nivel regional (DRE) puedan conocer o sensibilizarse sobre la importancia del mismo. Por ello, es necesario que el Minedu pueda capacitar a los funcionarios de las DRE respecto a cómo implementar el mecanismo en su entidad.  En este sentido, previamente el grupo de trabajo conformado por los especialistas de las direcciones competentes (DIGEBR y DEBE) elaborarán un programa descentralizado para capacitar y sensibilizar sobre el mecanismo.
		Talleres de capacitación y sensibilización en modalidad híbrida a los funcionarios de	Talleres	26	De acuerdo al programa de capacitación y sensibilización, aprobado por el grupo de trabajo (DIGEBR y DEBE) del Minedu, se procederá a implementarlo en 26 talleres dirigidos a los funcionarios de las 26 DRE, quienes se capacitarán y sensibilizan

		las DRE sobre el mecanismo de acompañamiento			sobre el mecanismo de acompañamiento. Es importante que en dicho proceso se tengan en cuenta las realidades y escenarios diversos de cada región.
	Brindar respuestas oportunas a las alertas generadas por las DRE, las UGEL e IIEE dependiendo de su responsabilidad funcional	Coordinar con las direcciones competentes la implementación de módulos en la plataforma existente(SIAGIE), a través del cual se reporten las demandas de los diferentes actores (docentes, familias, especialistas, entre otros)	Plataforma actualizada	2	El mecanismo que permitirá introducir las demandas de los diferentes actores será en la plataforma vigente que maneja el Minedu: SIAGIE. Para ello se requiere coordinar con la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar (DIGC), quien se encuentra encargada de dicha plataforma, respecto a la implementación de un módulo donde se realicen los registros de dichas demandas o necesidades de la comunidad educativa.
		Elaboración de protocolos de respuesta a las demandas de los diferentes actores	Protocolo	1	Una vez se cuente con la plataforma actualizada (módulo donde los diferentes actores puedan introducir sus respectivas demandas), es necesario que desde la DIGC se trabaje un protocolo donde se indique la mecánica que se deberá seguir para dar respuestas

		(docentes, familias, especialistas, entre otros)			oportunas. En este caso, se refiere a los tiempos estimados que se deberá atender las demandas, cuáles son los procedimientos administrativos, a quién se encuentra destinado el módulo, entre otros elementos que expliquen cómo funcionan los módulos diseñados.
		Difusión de los módulos incorporados en la plataforma existente(SIAGIE) del Minedu a las DRE	Talleres	26	Una vez se encuentren diseñados los módulos, es importante que, a nivel de DRE, estas tengan conocimiento de cómo funcionan, en este sentido se deberán organizar 26 talleres, uno por cada DRE con la finalidad de que conozcan su funcionamiento y utilidad.
		Respuestas oportunas del Ministerio a las alertas generadas por los diferentes actores.	Casos atendidos	75% del total	Debido a que las DRE conocen el módulo de consultas, procederán a atender las alertas que sean ingresadas en dicho módulo, emitiendo respuestas oportunas. En este caso se espera que sean atendidas al menos el 75% del total.



		Aprobar incentivos de reconocimiento generados a la implementación de las respuestas oportunas a las alertas generadas en las DRE, UGEL o IIEE	Resolución	100 % del total	Una vez se emita una respuesta a cada alerta, se procede a aprobar incentivos a aquellas entidades que implementen las respuestas oportunas que han sido generadas para ser atendidas por la DRE, UGEL o IIEE.
		Elaborar Guía sobre las acciones a desarrollar para la implementación del mecanismo	Guía	1	Asimismo, para que el mecanismo sea implementado en los diferentes niveles, y sea comprendida de manera fácil, se desarrollará una Guía que permita facilitar los pasos que deberán seguir las DRE, UGEL y las IIEE, así como sus roles respectivos.
		Seguimiento a las respuestas de las demandas generadas en la plataforma, en cada nivel de gobierno	Informe mensual	12	A nivel nacional es importante que se conozca si las respuestas que se emiten frente a las demandas registradas en el módulo se encuentran implementadas o desarrolladas. Para ello se realizará un informe por mes con la finalidad de conocer el impacto de las respuestas.

	Implementar las acciones del mecanismo de acompañamiento o descentralizado en las regiones	Monitoreo y evaluación del mecanismo (evaluación de implementación - Cómo se está avanzando evaluación de resultados - ¿Se ha llegado a los resultados?)	Informe	2	A este equipo se integran las otras personas que participan en la implementación de las actividades
		Contratar personal especializado para facilitar la reformulación y/o actualización de los PER, y la implementación de la propuesta pedagógica dirigida a las UGEL, en el marco del DUA y de	Personal contratado	104	El perfil de las personas debe considerar competencias académicas en el modelo social (derechos humanos y ajustes razonables), el DUA y la educación inclusiva. Además, se está considerando 4 personas para la atención en cada DRE (aunque podrían ser más dependiendo de las necesidades), entre sus principales funciones está acompañar el proceso de reformulación y/o actualización de los PER, y diseñar la propuesta pedagógica dirigida a los especialistas de las UGEL. Finalmente, se considera que estos profesionales se encuentren bajo la jurisdicción del Área de Gestión de la Educación Básica Regular y Especial (AGEBRE) y/o en

		los ajustes razonables.			el SAE externo, entendiendo que su principal aporte será en la modalidad de EBR.
DRE	Implementar las acciones del mecanismo de acompañamiento descentralizado en las regiones  Brindar respuestas oportunas a las alertas generadas por las UGEL e IIEE dependiendo de su responsabilidad funcional	Contratar personal especializado para facilitar la reformulación y/o actualización de los PER, y la propuesta pedagógica dirigida a las UGEL, en el marco del DUA y de los ajustes razonables.	Personal contratado	130	Se requiere contratar a 3 especialistas por región que permitan apoyar en el proceso de reformulación y/o actualización de los PER, así como la propuesta pedagógica dirigida a las UGEL.
		Conformar un grupo de trabajo para facilitar la reformulación y/o actualización de los PER.	Resolución de designación	26	Una vez se contrate el personal especializado (1 especialista por región) se procederá a conformar un grupo de trabajo a nivel de cada DRE que permita proceder a la reformulación y/o actualización de los PER.
		Formular y/o actualizar los PER en el marco del	PER reformulados y/o	26	El equipo de trabajo procederá a formular y/o actualizar los PER en el marco del DUA, este proceso se realizará por cada una de las 26 regiones.

		DUA y los ajustes razonables	actualizados		
		Validación de los PER mediante la conformación de grupos de trabajo multiactores a nivel de las UGEL	Informes de las UGEL	220	Una vez se cuente con la propuesta del instrumento formulado o actualizado, se procederá a compartir a todas las UGEL para su respectiva revisión y validación,
		Validación de los PER mediante la conformación de grupos de trabajo multiactores a nivel de las UGEL	Informes de las UGEL	220	En cada una de las UGEL (220, en total) se deben conformar grupos de trabajo conformado por especialistas, directores/as, docentes, familias, estudiantes y grupos de la sociedad civil organizada, que mediante una estrategia participativa puedan recoger las opiniones y sugerencias respecto al PER de su región. Finalmente, cada UGEL sistematiza esta información en un informe, que debe ser recibido como uno de los principales mecanismos de validación local.
		Difusión virtual y/o presencial de los PER a los especialistas de las UGEL,	Talleres	52	Se deben organizar 2 talleres (como mínimo) por DRE, priorizando la participación de las/los directores/as de las UGEL y de la sociedad civil organizada, quienes colaborarían con una amplia difusión entre la población.

		profesionales vinculados, aliados y familias.			
		Aprobación de los PER reformulados y/o actualizados por las DRE.	Resolución	26	Cada una de las DRE, a través de la gerencia del gobierno regional, aprueba los PER de su jurisdicción, teniendo en cuenta el principio de educación inclusiva (que valora la diversidad de los estudiantes con y sin discapacidad), que en el caso de los NNA con discapacidad se prioriza en el marco del DUA y los ajustes razonables.
		Diseño de una propuesta pedagógica para los especialistas de las UGEL, en modalidad híbrida y que considere el marco del DUA y de los ajustes razonables.	Documento	26	Es elaborado por el grupo de trabajo de cada DRE en colaboración con el SAE externo (o quien haga sus veces), se considera en modalidad híbrida (presencial y virtual) para garantizar la mayor participación posible y aprovechar las plataformas instaladas durante la pandemia; finalmente, los contenidos desarrollados permiten una eficiente implementación del mecanismo de acompañamiento.
		Promoción de la propuesta	Talleres	220	Las DRE deben implementar 1 taller en cada una de las UGEL considerando su contexto territorial (recursos,

		pedagógica a través de talleres en modalidad híbrida dirigido a los especialistas de las UGEL de la modalidad de EBR	(propuesta pedagógica)		materiales, población, entre otras), garantizando la participación de las/los especialistas de las diversas áreas, principalmente los que ofrecen servicios en la modalidad de EBR.
Brindar respuestas a las alertas generadas por las IIEE dependiendo de su responsabilidad funcional		Difusión de los módulos incorporados en las plataformas existentes (SIAGIE) en las UGEL	Talleres	220	Otro paso importante consiste en la difusión de los módulos incorporados en la plataforma señalada (SIAGIE) a la comunidad educativa. Esta difusión permitirá que los directores, profesores y las familias comprendan la importancia y el funcionamiento de estos módulos, así como poder registrar sus demandas y necesidades. Para ello se requiere brindar 220 talleres virtuales, 1 por cada UGEL, donde participen las IIEE.
		Respuestas oportunas de la UGEL a las alertas generadas por los diferentes actores de la comunidad educativa	Casos atendidos	75% del total	Debido a que los directores, profesores y familias se encuentran informados sobre los módulos, aquellos empezarán a incorporar sus demandas o necesidades, para lo cual las UGEL, en el marco de sus funciones, procederá a brindar respuestas oportunas. De no encontrarse en el marco de sus funciones, estas serán derivadas a la entidad competente (Minedu o DRE).

					Por tanto, se espera que inicialmente cada UGEL, pueda atender el 75% de los casos presentados, y que de manera progresiva estos se vayan incrementando hasta llegar al 100%.
		Aprobar incentivos de reconocimiento generados por implementar las respuestas oportunas a las alertas generadas en las DRE, UGEL o IIEE	Resolución	1	En caso se implemente y se cumpla, por parte de las DRE, UGEL o IIEE, con las respuestas generadas frente a las alertas, se procederá a remitir incentivos de reconocimiento. Los mismos que serán aprobados por resolución: una resolución por cada caso presentado.
UGEL	Implementar las acciones del mecanismo de acompañamiento o descentralizado en el ámbito local	Contratar personal especializado que monitoree las acciones de implementación del mecanismo en las UGEL	Personal Contratado	104	Resulta relevante contratar personal especializado que permita monitorear que las acciones referidas al mecanismo de acompañamiento también se vienen implementando a nivel local, en este caso a nivel de UGEL. Por ello, se estima que por cada región se contrate un total de 4 especialistas, lo cual a nivel nacional resulta un total de 104, los mismos que atenderán a todas las IIEE que integren una UGEL. Sin

					embargo, el número podría ser mayor, dependiendo del contexto y necesidades de la población.
		Acompañamiento a los/las directores/as por parte de los especialistas de la EBR para facilitar la reformulación y/o actualización de los PEI	PEI reformulados y/o actualizados	50% del total (106728)	Desde las UGEL, los especialistas de la modalidad de EBR brindarán acompañamiento a los/las directores/as de todas las IIEE a nivel nacional (EBR) en el proceso de reformulación/actualización de sus respectivos PEI. Inicialmente se espera que la atención se dé al 50% del total de IIEE (106728); sin embargo, se proyecta que este avance será progresivo (en un periodo de tres años) hasta llegar al 100% de los PEI de las IIEE actualizados y/o reformulados.
		Diseño de una propuesta pedagógica en modalidad híbrida dirigida a los docentes y directores/as, y que considere el marco del DUA y de los ajustes razonables.	Documento	220	El diseño de esta propuesta pedagógica deberá ser diseñado por los especialistas de la EBR, con la participación del especialista de la EBE, en el marco del DUA y de los ajustes razonables. En este caso se trabajará una propuesta pedagógica por cada UGEL (220) y el resultado final será el documento que contiene la propuesta.



		Promoción de la propuesta pedagógica a través de talleres en modalidad híbrida dirigido a los docentes y directores/as de las IIEE	Talleres	660	Una vez trabajado la propuesta pedagógica por los especialistas de la EBR de cada UGEL, se requerirá difundir a todos los docentes y directores/as de las IIEE. Esta difusión se realizará a través de talleres virtuales y/o presenciales: 3 talleres por cada UGEL (220), es decir a nivel nacional se realizarán un total de 660.
	Brindar respuestas a las alertas generadas por las IIEE dependiendo de su responsabilidad funcional	Difusión de los módulos incorporados en la plataforma existente (SIAGIE) en las IIEE	Talleres virtuales de difusión	220	Otro paso importante consiste en la difusión de los módulos incorporados en la plataforma señalada(SIAGIE) a la comunidad educativa. Esta difusión permitirá que los directores, profesores y las familias comprendan la importancia y el funcionamiento de estos módulos, así como poder registrar sus demandas y necesidades. Para ello se requiere brindar 220 talleres virtuales, 1 por cada UGEL, donde participen las IIEE.
		Impresión y entrega de la guía del mecanismo de	Guías entregadas	1067 28	En este paso se realizará la impresión y entrega de las guías del mecanismo de acompañamiento a cada IIEE en todo el país. Se buscará mecanismos de financiamiento externos para poder cubrir este costo.

		acompañamiento a cada IIEE			
		Respuestas oportunas de la UGEL a las alertas generadas por los diferentes actores de la comunidad educativa	Casos atendidos	75% del total	Debido a que los directores, profesores y familias se encuentran informados sobre los módulos, empezarán a incorporar sus demandas o necesidades, para lo cual las UGEL, en el marco de sus funciones, procederá a brindar respuestas oportunas. De no encontrarse en el marco de sus funciones, estas serán derivadas a la entidad competente (Minedu o DRE).  Por tanto, se espera que inicialmente cada UGEL, pueda atender el 75% de los casos presentados, y que de manera progresiva estos se vayan incrementando hasta llegar al 100%.
		Aprobar incentivos de reconocimiento hacia la comunidad educativa de las IIEE que implementen las respuestas	Resolución	100% del total	Una vez que los directores, profesores y las familias que pertenecen a un IIEE, quienes han generado la demanda, hayan recibido la respuesta oportuna de solución por parte de la UGEL, y la hayan implementado correctamente, la UGEL aprobará incentivos de reconocimientos a las IIEE (directores, profesores). En este caso, se espera que la UGEL emita una resolución por cada caso de éxito (respuesta implementada), es

		oportunas a las alertas generadas			decir, se espera que sea para el 100% de casos atendidos.
IIEE	Implementar las acciones del mecanismo de acompañamiento o descentralizado en las IIEE	Actualización y/o reformulación de los documentos de gestión (PAT, PCI, PC, UD y RI) de las IIEE en el marco del DUA y los ajustes razonables	Resolución	106728	Se considera que los profesionales realizan la actualización y/o reformulación de estos documentos de gestión pedagógica, en el marco del DUA y los ajustes razonables, bajo el acompañamiento de la dirección y/o SAE interno. La actualización de los documentos tendrá un avance progresivo.
		Aprobación de los PEI y los documentos de gestión en el marco del DUA y de los ajustes razonables por cada IIEE	Documentos actualizados y/o reformulados	106728	Cada una de las IIEE, a través de la gerencia del gobierno regional, aprueba los PER de su jurisdicción, teniendo en cuenta el principio de educación inclusiva (que valora la diversidad de los estudiantes con y sin discapacidad), que en el caso de los NNA con discapacidad se prioriza en el marco del DUA y los ajustes razonables.
		Ejecución de las actividades propuestas en los documentos de gestión de las IIEE	Ficha de observación estandarizada	106728	La elaboración de la ficha de observación estandarizada estará a cargo del director de la IIEE y/o SAE interno. Dicha ficha debe contener la descripción específica de las actividades realizadas en el marco del DUA y los ajustes razonables.

		y las aulas, en el marco del DUA y los ajustes razonables.			<p>Las actividades deben procurar la participación de diversos actores de la comunidad educativa, incentivando la participación de los NNA con discapacidad.</p> <p>La implementación de la ficha la llevará a cabo el director de la IIEE a la labor de los docentes. Se toma como referencia 1 ficha de observación anual por IIEE (106728 en total).</p> <p>Se espera que esta tarea sea desarrollada de manera permanente y se convierta en una buena práctica de gestión educativa.</p>
		Implementación de talleres a los docentes en el marco del DUA y los ajustes razonables.	Talleres	2134 56	<p>Cada director/a es el responsable de organizar estos talleres, se sugiere que inviten a expertos/as de organizaciones aliadas y especialistas de la DRE/UGEL, y puedan ser en modalidad virtual o presencial.</p> <p>Como primer tema se recomienda difundir los módulos incorporados en las plataformas del SIAGIE, donde se recogen las demandas de los NNA con discapacidad.</p> <p>Se realizan como mínimo 2 talleres anuales en cada IIEE.</p>

	<p>Promover la participación de las familias en la trayectoria educativa de los NNA en el marco del DUA y los ajustes razonables.</p>	<p>Talleres de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa (APAFA, estudiantes, docentes, cuidadores/as de los NNA con discapacidad...) en temas de educación inclusiva.</p>	<p>Talleres</p>	<p>3201 84</p>	<p>En estos talleres se busca sensibilizar y concientizar sobre la importancia de la educación inclusiva, con el objetivo de promover una mayor participación de los NNA con discapacidad en las actividades educativas. Se recomienda hacerlo por niveles (inicial, primaria, secundaria) y bajo la organización del SAE interno, el número de talleres dependerá del número de niveles con los que cuenta cada IIEE. Para esta tarea se asume que cada IIEE cuenta con los 3 niveles.</p>
	<p>Impulsar la participación de las familias en el desarrollo de la trayectoria educativa de los</p>	<p>Talleres de sensibilización en educación inclusiva con las familias de los NNA con discapacidad</p>	<p>Talleres</p>	<p>3201 84</p>	<p>Se recomienda organizar 3 talleres (inicial, primaria, secundaria) por IIEE, priorizando la participación de todas las familias de los NNA con discapacidad. En estos talleres se busca sensibilizar de la importancia de la educación de los NNA con discapacidad e impulsar su participación en el SAE interno.</p>

estudiantes con discapacidad y en el SAE interno	Participación de las familias de los NNA con discapacidad en el SAE interno	Registro de asistencia	2964 29 (75 % de 3952 38)	A través de este registro de asistencia se busca impulsar la participación de las familias de los NNA con discapacidad en el SAE interno, para contribuir en el fortalecimiento de las condiciones para la atención a la diversidad y frente a las barreras de aprendizaje que experimentan los estudiantes.  Se espera la participación de aproximadamente un 75% del total de familias de NNA con discapacidad en la EBR. Se estima que el total de NNA con discapacidad en la EBR es 395 238.
Brindar respuestas oportunas a las alertas generadas por las/los cuidadores/as a las IIEE, dependiendo de su responsabilidad funcional	Difusión de los módulos incorporados en la plataforma existente (SIAGIE) entre los NNA y las familias	Taller de difusión	5336 40	Estos talleres serán brindados por los docentes a los NNA y sus familias sobre los módulos incorporados. Ello permitirá que comprendan el manejo de la plataforma y su relevancia para generar alertas. Se recomienda organizar 5 talleres por IIEE (106728): uno por nivel (inicial, primaria, secundaria) y dos de acceso libre.
	Respuestas oportunas de la IIEE a las alertas generadas por los diferentes actores	Casos atendidos	1067 28	Debido a que los NNA y sus familias se encuentran informados sobre los módulos, empezarán a incorporar sus demandas o necesidades, para lo cual las IIEE, en el marco de sus funciones, procederá a brindar respuestas oportunas. De no encontrarse en el marco

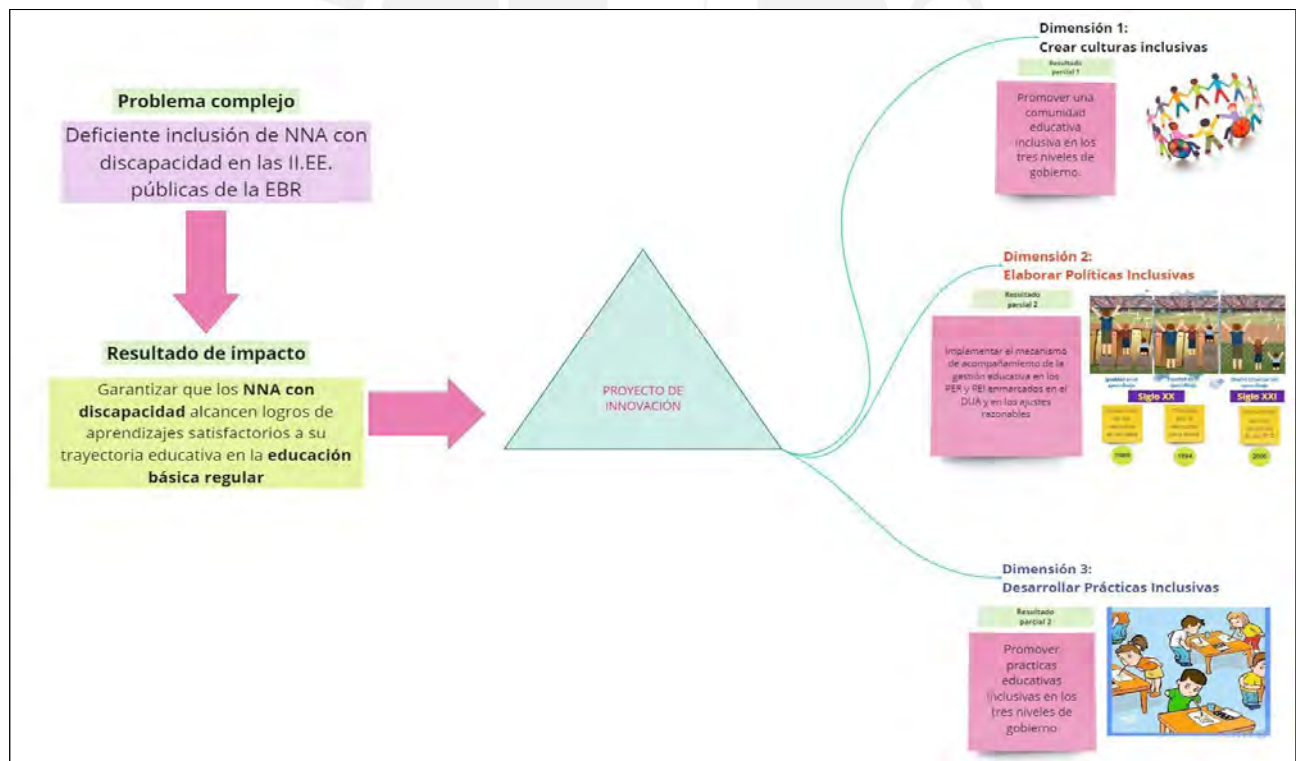
					de sus funciones, estas serán derivadas a la entidad competente (Minedu, DRE O UGEL). No obstante, se espera que inicialmente la IIEE, pueda atender el 75% de los casos presentados, y que de manera progresiva estos se vayan incrementando hasta llegar al 100%.
		Promover incentivos de reconocimiento generados por la implementación de las respuestas oportunas a las alertas generadas.	Resoluciones directorales emitidas por las UGEL	100 %	Una vez que las respuestas oportunas a las alertas generadas por el mecanismo de acompañamiento hayan sido recibidas e implementadas correctamente, se promoverá los incentivos de reconocimiento establecidos. La dirección de la IIEE se encargará de postular las respuestas generadas en la UGEL de su jurisdicción. Dicho reconocimiento se realizará mediante resolución directoral emitida por la UGEL en caso de éxito, se espera que sea para el 100% de casos.

## Propuesta general del prototipo

En esta parte, se presenta la representación gráfica de la propuesta general. Esta propuesta toma como marco teórico el índice, el cual define tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas, ello implica que debe existir una progresión a través de las distintas dimensiones para garantizar el proceso de la inclusión educativa. Como se mencionó anteriormente, el problema es complejo y necesita de varias intervenciones para resolverlo, por lo que en el presente trabajo abordaremos la dimensión 2: elaborar políticas inclusivas, como nuestro eje de acción el cual lo desarrollaremos más adelante.

**Figura 26**

*Propuesta general del prototipo*





### **3.5.3 Propuesta Final de Innovación**

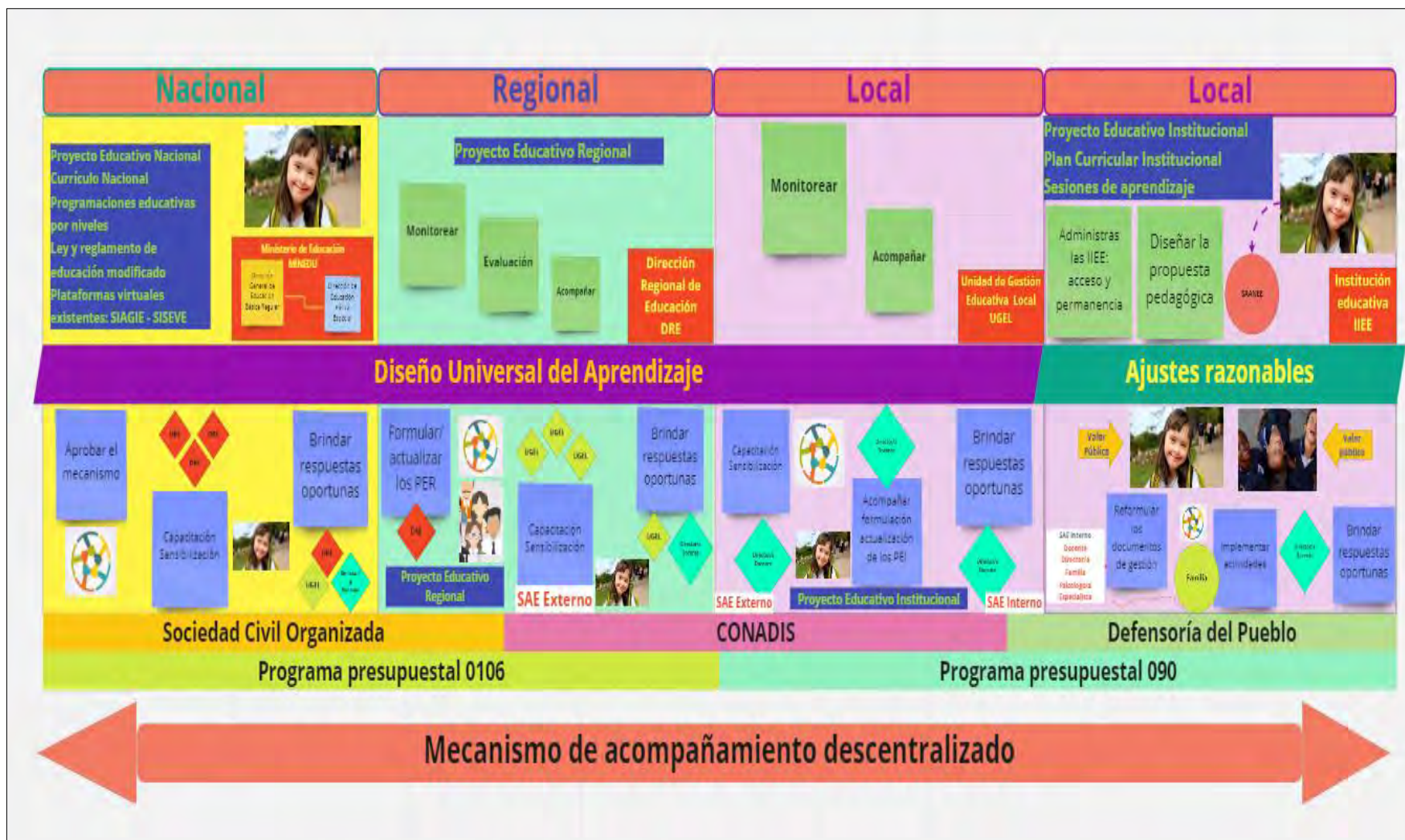
A continuación, se presenta la representación gráfica (figura 25) de la propuesta final de innovación, la cual tendrá al DUA y los ajustes razonables como enfoques transversales a nivel nacional, regional y local. Adicionalmente, entidades como el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS), la Defensoría del Pueblo y la sociedad civil organizada cumplirán un rol de monitoreo correspondiente a la propuesta presentada, en el marco de sus funciones de protección y defensa de los derechos de las PCD, y como una buena práctica de gobernanza colaborativa.

Con el problema público a resolverse se encuentran relacionados los siguientes PP: PP 090 y PP 0106 se considera importante que se generen actividades adicionales para la correcta implementación del mecanismo de acompañamiento descentralizado, debido a su ámbito de acción, el cual son los estudiantes de la EBR y los NNA con discapacidad, respectivamente.

En la parte superior de la figura 27 se explica cómo funciona la educación inclusiva actualmente, la cual concentra la responsabilidad en el docente del SAANEE, del aula y la alta dirección del Minedu mediante la emisión de normas. Sin embargo, lo que se busca a través de la implementación del mecanismo de acompañamiento (parte inferior del gráfico), es la articulación de los diferentes actores para garantizar una educación inclusiva para los NNA con discapacidad en la EBR en particular, y para la diversidad de todos los NNA en general. Finalmente, si bien es cierto, inicialmente se necesitará conformar un grupo de trabajo en el ministerio que un equipo externo a las diversas IGED en la implementación del mecanismo, entre las actividades propuestas por este existe un planteamiento respecto al desarrollo y fortalecimiento de competencias entre los diversos actores, con el objetivo de garantizar la sostenibilidad de los cambios y resultados obtenidos durante la implementación del mecanismo.

**Figura 27**

*Propuesta de innovación final - Dimensión 2: Elaborar políticas inclusivas*



A continuación, se pasará a explicar brevemente las acciones del mecanismo de acompañamiento por ámbito de acción:

a) Nacional

El Ministerio en el marco de sus funciones diseña y aprueba instrumentos de política que son líneas de acción para todas las entidades de los tres niveles de gobierno que la comprenden. En este sentido, tal como se desprende de la sección superior de la figura 28, el Minedu ha aprobado documentos, normas, plataformas que han sido diseñados considerando la educación inclusiva en su desarrollo y contenido. Tal es el caso del Proyecto Educativo Nacional al 2036, el Currículo Nacional, las Programaciones Educativas por Niveles, la Ley y Reglamento de Educación (y sus modificatorias), las Plataformas Virtuales existentes como el SIAGIE. Estos instrumentos han sido iniciativas importantes que el Minedu ha buscado impulsar sobre la educación inclusiva.

No obstante, estos avances no han sido suficientes para generar cambios significativos que se esperan alcanzar en materia de educación inclusiva, ya que, al interior del Ministerio, las direcciones que deberían encontrarse a cargo (DIGEBR y la DEBE) se encuentran friccionadas. No existe una coordinación entre ellas respecto a cuál de estas direcciones debería hacerse cargo de la inclusión de NNA con discapacidad en la EBR.

Para ello el Ministerio deberá diseñar y aprobar un mecanismo de acompañamiento de gestión educativa que será aplicable en los otros dos niveles de gobierno (regional y local) a través de los PER y los PEI enmarcados en el DUA y en los ajustes razonables. Su diseño se encuentra liderado por un grupo de trabajo integrado por especialistas temáticos de las direcciones de la DIGEBR y de la DEBE. Esta propuesta requiere ser difundida, previo a su aprobación, a las direcciones competentes del Minedu y a las DRE para la retroalimentación respectiva. La difusión

responde a la necesidad de que el proceso sea uno participativo que garantice su implementación por los actores involucrados.

Una vez aprobado el mecanismo, se requiere que las entidades encargadas de implementarlo a nivel regional (DRE) puedan conocer o sensibilizarse sobre la importancia del mismo. Por tanto, como primer paso se requiere que el Minedu capacite, a través de talleres, a los funcionarios de las DRE sobre cómo implementar el mecanismo en su entidad (se precisará que efectivamente se requiere de un presupuesto para implementarlo, pero que un paso importante es la planificación). Una vez informados sobre el mecanismo, la comunidad educativa podrá introducir sus demandas y necesidades utilizando la plataforma actualmente vigente monitoreada por el Minedu (DIGC): el SIAGIE. Para tal efecto, se incluirá un módulo que permitirá incorporar las demandas y necesidades de la comunidad educativa respecto a temas de inclusión de NNA con discapacidad.

Seguidamente, el Minedu, en el marco de sus funciones, procederá a brindar respuestas oportunas, y en caso lo hayan implementado correctamente, el Ministerio aprobará incentivos de reconocimientos a la entidad del nivel correspondiente. Asimismo, realizará un seguimiento y monitoreo mensual respecto a cómo se vienen implementando las respuestas en el nivel correspondiente.

**Figura 28**

*Propuesta del mecanismo a nivel nacional*

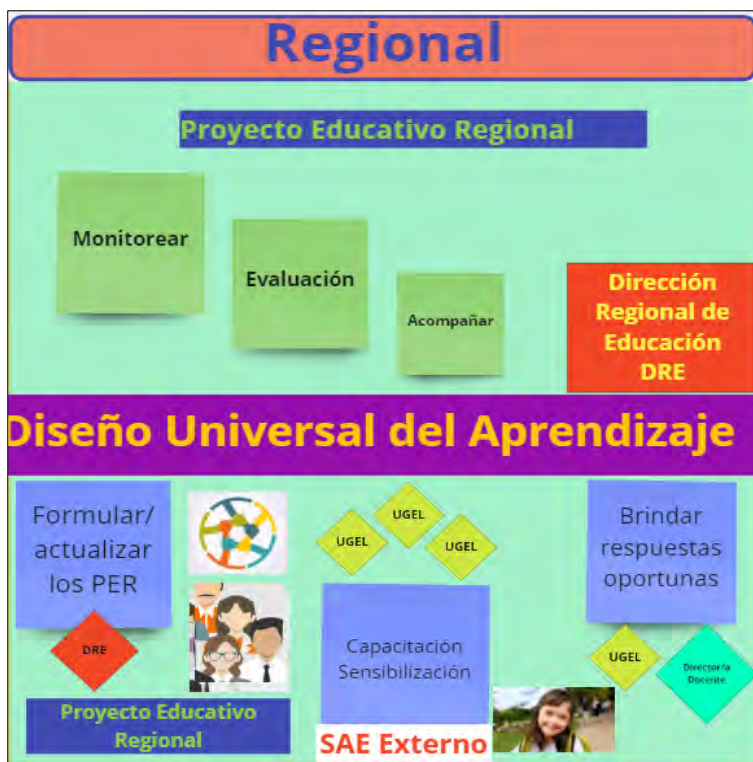


b) Regional

Actualmente, en este ámbito (parte superior de la figura 29) los/las funcionarios/as implementan acciones de monitoreo y evaluación en mayor medida, y en menor medida acciones de acompañamiento pedagógico; su población objetivo de intervención son los/las especialistas de las UGEL, y algunas IIEE que son focalizadas. Además, tienen la responsabilidad de la mano del Gobierno Regional de su jurisdicción y otras personas de la comunidad educativa, diseñar e implementar el PER, que en los últimos años en la mayoría de las regiones no cuenta con un enfoque desde la educación inclusiva.

**Figura 29**

*Propuesta del mecanismo a nivel regional*



Con el mecanismo de acompañamiento (la parte inferior de la figura 29) se buscará que las/los funcionarios/as de las DRE asuman un conjunto de actividades que contribuya directamente a mejorar los servicios educativos en las IIEE de su jurisdicción, espacio donde se espera generar el mayor aporte en valor público.

Como primera tarea se creará un equipo de trabajo en cada DRE, integrado por un conjunto de personas expertas (las mismas que serán contratadas en la fase inicial) y que de la mano de otros/as funcionarios/as de las DRE (principalmente, los que brindan servicios en la EBR) implementarán las acciones.

Entre las principales acciones se encuentran: la formulación y/o actualización de los PER en el marco del DUA y los ajustes razonables, esta actividad debe garantizar la participación de múltiples actores para lo cual se necesitará mantener una comunicación permanente con las



UGEL y organizaciones de la sociedad civil organizada, entre otros, proceso que culminará con su posterior aprobación; la implementación de talleres para desarrollar competencias pedagógicas y de gestión en el marco del DUA y los ajustes razonables dirigidos a los/las especialistas de las UGEL (principalmente, aquellos que brinden servicios en la EBR); brindar respuestas oportunas ante las demandas registradas en las plataformas correspondientes sea por medio de una intervención directa, en coordinación con el Gobierno Regional y/o instituciones aliadas, o derivarlas al nivel correspondiente; y, organizar los incentivos de reconocimientos que se otorgaran a especialistas, docentes y/o directores/as que implementen respuestas oportunas a las demandas de los NNA con discapacidad. Finalmente, se buscará que algunas de estas acciones se conviertan en buenas prácticas de gestión pedagógica.

c) Local

c.1) UGEL: En este ámbito de acción, actualmente, se realizan principalmente acciones de supervisión y evaluación de la gestión de las IIEE bajo su jurisdicción, y en menor medida asistencia técnica y acompañamiento respecto a la gestión pedagógica de estas mismas (parte superior de la figura 30). Lo que se busca a través de esta intervención es que las UGEL implementen las acciones del mecanismo de acompañamiento a nivel local y brinden respuestas a las alertas generadas en las IIEE, dependiendo de su responsabilidad funcional.

Para lograr implementar las acciones del mecanismo de acompañamiento (parte inferior de la figura 30), se requerirá en un primer momento contratar personal especializado que monitoree la implementación del mecanismo a nivel local. Entre las principales acciones a implementar por este equipo se encuentra: brindar una asesoría técnica y promover el desarrollo de competencias entre los especialistas de las UGEL de la modalidad de EBR para garantizar, a la vez, que estos brinden un acompañamiento pertinente a los directores de las IIEE para la reformulación y/o actualización de los PEI; es decir, se busca certificar que el diseño de su propuesta pedagógica

se realice en el marco del DUA y de los ajustes razonables, para luego difundir y promover esta propuesta pedagógica en modalidad híbrida a los docentes y directores de las IIEE.

Por otro lado, respecto a la actividad de brindar respuestas oportunas a las alertas generadas, se debe difundir primero la utilización del módulo incorporado en la plataforma del SIAGIE, para su correcta utilización por parte de directores, profesores y familias (con el soporte del director/a). Luego se realizará la entrega de la guía del mecanismo de acompañamiento a cada IIEE, y una vez internalizado la utilización del SIAGIE, se espera que los actores involucrados incorporen sus demandas o necesidades a través del mecanismo, y de ser el caso se brinden respuestas oportunas a las alertas generadas. En ese sentido, una vez que se reciba una respuesta oportuna, y se implemente correctamente, la UGEL deberá aprobar incentivos de reconocimiento a cada caso de éxito (respuesta implementada oportunamente) a través de resoluciones.

**Figura 30**

*Propuesta a nivel local: UGEL*





c.2) IIEE: En el marco de su actuación, es la principal instancia de gestión del sistema educativo en el Perú, cuyo propósito es la promoción de logros de aprendizaje satisfactorios y la educación integral de todos los NNA. Estas IIEE tienen como función, diseñar la propuesta pedagógica a través de la formulación, aprobación y ejecución de los distintos documentos de gestión educativa que respondan a la diversidad de los estudiantes, pero que en la actualidad no se cumple de manera exitosa. Sumado a que, el soporte pedagógico que reciben los docentes de parte de los SAANEE son totalmente insuficiente para garantizar servicios educativos inclusivos (parte superior de la figura 31).

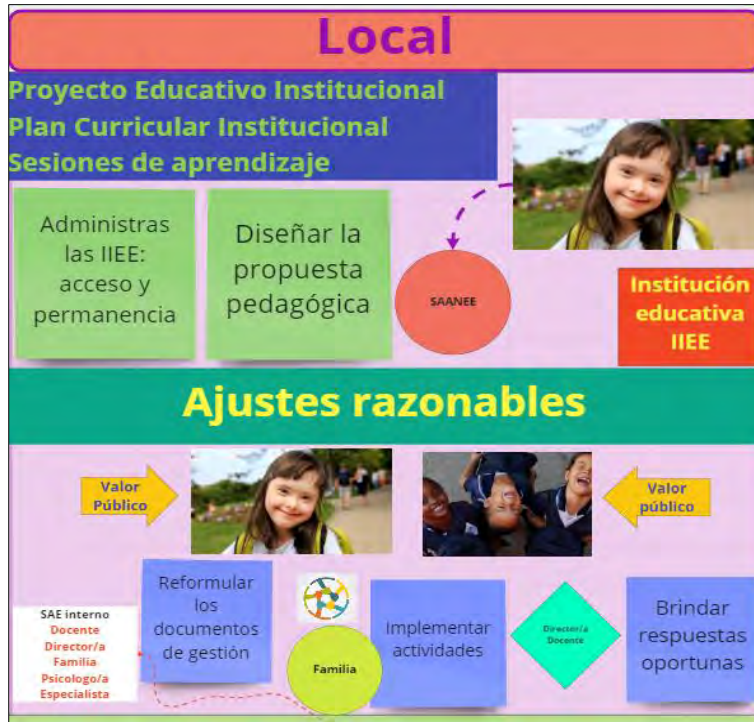
A través de esta propuesta (parte inferior de la figura 31), se busca que las IIEE puedan contar con una diversificación curricular pertinente que garantice la educación de los NNA con discapacidad en la EBR. Entre las tareas asignadas a la IIEE para que pueda implementar las acciones del mecanismo de acompañamiento, se encuentra el diseño, actualización y/o formulación de sus documentos de gestión interna enmarcados en el DUA y los ajustes razonables. Luego de tener estos documentos actualizados, es necesario que se ejecuten las actividades propuestas en estos documentos y se generen talleres, todo esto con el fin de promover la participación NNA con discapacidad en la IIEE.

Otro reto importante es promover desde las IIEE la participación de docentes, familias y la comunidad educativa en talleres respecto a la educación inclusiva. En estos talleres se busca sensibilizar sobre este tema y contribuir en el fortalecimiento de las condiciones para la atención a la diversidad frente a las barreras de aprendizaje que experimentan los estudiantes. Además, se busca que las IIEE difundan el módulo incorporado en el SIAGIE entre toda la comunidad educativa para que comprendan su manejo y relevancia en la generación de las alertas pertinentes a sus demandas. En ese sentido, una vez que se incorporen las demandas en la plataforma, las IIEE dentro de su capacidad funcional brindará respuestas oportunas para

solucionarlas y se promoverán los incentivos de reconocimiento a todas las respuestas oportunas implementadas.

**Figura 31**

*Propuesta a nivel local: UGEL*



Finalmente, consideramos que la articulación de los diversos actores y las diversas IGED en la implementación del mecanismo de acompañamiento permitirá generar cambios significativos en los servicios educativos ofrecidos en las IIEE, donde, finalmente, se hace realidad el derecho a la educación de cientos de NNA con discapacidad en el país.

## 4 CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DESEABILIDAD, FACTIBILIDAD Y VIABILIDAD

### 4.1 Análisis de deseabilidad

De acuerdo a la opinión de todas las personas entrevistadas, la propuesta del mecanismo de acompañamiento contribuiría a solucionar en parte el problema público propuesto.

A continuación, se comparten algunos comentarios que se recogieron en las entrevistas:

- Susan como funcionaria de alto nivel comentan: “es importante poder asociarlo al sistema de compromisos por desempeño los cuales generan compromisos a retos, y buscan mejorar la eficiencia a las implementaciones, si se cumple el objetivo se destina un presupuesto adicional” (S. Torres, comunicación personal, 7 de septiembre del 2022), es decir, la propuesta debe incluirse en un mecanismo de desenvolvimiento docente.
- En el caso de Karla como docente piensa: “las alertas que plantea el mecanismo van a ser de mucha utilidad.... ya que permitirá ver cuáles son las necesidades que van surgiendo día a día en el aula o la IIEE” (K. Marchan, comunicación personal, 10 de julio del 2022), que es una acción que necesita de respuestas oportunas por los distintos niveles de gobierno.
- Carlos como funcionario de la Defensoría del Pueblo concluyen: “desde la experiencia de la Defensoría del pueblo, si se ha visto por parte de directores y docentes un cierto tipo de resistencia a nuevas propuestas. Pero también hay docentes que fomentan este tipo de mecanismos que ayudan a la diversidad” (C. Herrera, comunicación personal, 05 de septiembre del 2022), es decir, que el mecanismo podría impulsar las buenas prácticas de los docentes.
- Marcia Rivas, ex directora de la DEBE comenta: “a nivel regional existe un vacío en el tema de las políticas inclusivas... y es ahí donde se debe hacer más incidencia en las acciones...” (M. Rivas, comunicación personal, 8 de septiembre del 2022), justamente el

mecanismo contribuye a impulsar una propuesta en los niveles regional y local del sistema educativo.

- Alicia, especialista de la DEBE concluye que: “Dentro de todo lo que yo he podido escuchar puedo hacer una apreciación de que es bastante ambicioso este trabajo que ustedes están haciendo porque están infiriendo, están interviniendo con las políticas educativas para poder hacer un cambio, una transformación y un sostenimiento del reto que implica la inclusión” (A. Ruiz, comunicación personal, 15 de septiembre del 2022), es decir, existe un comentario positivo de la dirección que tiene la responsabilidad funcional es este servicio.

**Tabla 39**

*Matriz de análisis de deseabilidad del mecanismo de acompañamiento*

Actor	Nivel de Influencia	Nivel de Deseabilidad
NNA	Bajo	Alto
NNA con discapacidad	Bajo	Alto
Familias de NNA con discapacidad	Bajo	Alto
Docentes	Bajo	Medio
Directores/as IIEE	Medio	Medio
Organizaciones de la sociedad civil organizada	Medio	Alto
DEBE	Alto	Alto
DIGEBR	Alto	Medio

En el caso de las personas usuarias del servicio educativo: NNA, NNA con discapacidad y sus familias, se ha encontrado que su nivel de influencia es bajo porque no existe actualmente un canal de comunicación oportuno para que compartan sus demandas y necesidades; sin embargo, al reconocer sus necesidades, se puede concluir que su nivel de deseabilidad es alto. Esta posición debe ser determinante en la implementación de esta estrategia, debido a que en la política de modernización de la gestión pública es determinante el protagonismo de la ciudadanía.

En cuanto a las personas que brindan el servicio educativo directamente: docentes y directores, por las experiencias encontradas de parte de los usuarios del servicio al parecer existen otros temas priorizados, por lo que su nivel de deseabilidad es medio; mientras que, su influencia en la determinación de estrategias regionales es bajo y medio, respectivamente.

En cuanto a las organizaciones de la sociedad civil, encontramos que cumplen un rol de incidencia significativo, aunque no siempre logren resultados, por lo que creemos que tienen un nivel de influencia medio; mientras que su nivel de deseabilidad es alto para la propuesta.

Finalmente, en el caso de la DEBE y la DIGEBR, el nivel de influencia de ambas direcciones es alta, por un lado, la DEBE se encarga de emitir opiniones técnicas a las políticas relacionadas con su población objetivo; y por otro, la DIGEBR es el responsable funcional de garantizar el servicio educativo para esta población, además está última es una dirección general por lo que su influencia es mayor. Sin embargo, el nivel de deseabilidad es distinta para ambas direcciones: la DEBE tiene un nivel alto en el contexto actual de la modificatoria del reglamento de la LGE y porque tiene como responsabilidad principal garantizar las mejoras del servicio educativo para esta población; mientras que la DIGEBR al tener múltiples desafíos bajo su jurisdicción tiene un nivel de deseabilidad medio.

## 4.2 Análisis de factibilidad

Sobre la factibilidad de nuestro proyecto de innovación, el Minedu como ente rector de la educación en el Perú, está en la obligación de cerrar la brecha de inclusión de los NNA que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad. Es así como el mecanismo de acompañamiento planteado ayudará a este propósito, puesto que busca articular diferentes actores para garantizar una educación inclusiva. Respecto a las actividades y tareas planteadas en el mecanismo, está acorde con lo que actualmente el Minedu trabaja en sus distintos programas, por lo que no vemos mayor grado de dificultad para poder implementarlas eficazmente.

Por otro lado, el Minedu cuenta con capacidad normativa, política e institucional para implementar acciones que contribuyan a la educación inclusiva. Así también, cuenta con especialistas en temas de inclusión y diversidad, lo cual hace posible contar con recursos humanos para implementar estrategias en esta temática. Además de estas características, también creemos importante tener en cuenta el nivel de articulación necesario que se debe tener a nivel nacional, regional y local para llevar a cabo esta propuesta.

En cuanto a la normatividad, la implementación del mecanismo de acompañamiento en la gestión educativa es consecuente respecto a las últimas normas emitidas por el Minedu, como el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU que modifica el reglamento de la Ley N° 28044, la cual busca garantizar una educación inclusiva en las diversas modalidades, niveles y etapas del sistema educativo. Teniendo en cuenta esta mirada progresista a la inclusión por parte del ministerio, creemos pertinente que esta se deba hacer de manera progresiva y bajo un plan marco, en el cual se detalle las acciones que se implementarán para que la educación inclusiva sea una realidad. Es aquí donde esta propuesta calza como una de las acciones de este plan marco

general, el cual está por ser aprobada por el Minedu para orientar la implementación progresiva de la educación inclusiva, en virtud de la modificatoria del reglamento.

### **4.3 Análisis de Viabilidad**

El proyecto de innovación propuesto requiere ser evaluado en términos de viabilidad, es decir, si la solución al problema público identificado es sustentable económicamente en el tiempo. En este sentido, se ha procedido a realizar una aproximación de cuánto se requiere, en términos presupuestales, para su implementación. Por tanto, para los cálculos se ha tomado como referencia los salarios asociados a diversos especialistas que han sido convocados por el MINEDU, DRE o UGEL. Es decir, las remuneraciones que son propuestas en los términos de referencia que cada entidad solicita respecto al nuevo especialista temático a contratar.

No obstante, el costeo de cada tarea asociado a una actividad ha seguido una lógica de procesos, donde cada una de ellas responde a una necesidad de ejecución para lograr el objetivo de implementación del mecanismo propuesto.

A nivel del MINEDU, las tareas asociadas a la actividad “aprobar un mecanismo de acompañamiento implementado por las DRE que contribuya a garantizar el cumplimiento de la educación inclusiva en las IIEE regulares” involucran la participación de un grupo de trabajo (incluyen 8 personas entre la dirección de la DIGEBER, DIFODS, DIFOCA, DIRI, OSEE) que está conformado por funcionarios que aprueban y validan los documentos de trabajo, incluido la propuesta del mecanismo. En este sentido, en vista de que se ha considerado que todas las tareas asociadas a dicha actividad estarán desarrolladas por un mismo grupo de personas, los costos asociados están calculados por el número de personas que conformarían el grupo de trabajo (8) por el monto aproximado del salario que percibiría cada uno de ellos, es decir s/. 10000. En este caso, el monto total será considerado por el lapso que perdure la aprobación e implementación del mecanismo.

Sin embargo, a pesar de que existirá el grupo de trabajo antes mencionado que aprobará el mecanismo (conformado por los titulares de cada dirección mencionada previamente), existirá un grupo de trabajo cuyos integrantes representan el grupo de trabajo técnico, es decir quienes desarrollen y elaboren lo concerniente al mecanismo, este equipo técnico (incluye 16 personas entre la DIGEBER, DIFOCA, DIRI y OSEE) está conformado por especialistas de las áreas temáticas de las direcciones que se encuentran involucrados en la inclusión de NNA con discapacidad en la EBR. Por lo tanto, es este grupo de trabajo el responsable de desarrollar las actividades referidas a la 1.2 “capacitación y sensibilización a los funcionarios de las DRE sobre el mecanismo de acompañamiento” y el 1.3 “brindar respuestas oportunas a las alertas generadas por las DRE, las UGEL e IIEE dependiendo de su responsabilidad funcional”, así como la promoción de las tareas propuestas por cada una de las actividades señaladas. Por ello, los costos asociados están calculados por el número de personas que conformaría el grupo técnico (16) y por el monto aproximado del salario que percibiría cada uno de ellos, es decir s/. 10000. En este caso, el monto total será considerado por el lapso que perdure la aprobación e implementación del mecanismo.

No obstante, con respecto a la tarea 1.3.7 “Monitoreo y evaluación del mecanismo (evaluación de implementación sobre cómo se está avanzando en la ejecución del mecanismo)” que corresponde a la actividad 1.3, se debe precisar que para realizar dicha acción se requiere de personal especializado dentro de la OSEE para ejecutar la tarea. Por lo tanto, los costos asociados están calculados por el número de personas que realizaría la tarea (2) por el monto aproximado del salario que percibiría cada uno de ellos, es decir s/. 10000. En este caso, el monto total será considerado para los tres últimos meses de cada año, ya que la evaluación se realizará a partir del cuarto trimestre.

Además, para la ejecución de la actividad asociada a “implementar las acciones del mecanismo de acompañamiento descentralizado en las regiones”, así como, de su respectiva tarea se



requerirá de un equipo que no forme parte del grupo de trabajo, ni del equipo técnico, si no estos deben de ser especialistas de cada región, quienes difundan dentro de su jurisdicción la implementación del mecanismo. En este sentido, se necesita de un total de 5 especialistas por cada región (26); es decir, 130 a nivel nacional; por lo tanto, los costos asociados están calculados por el número de personas que realizaría la tarea (130) por el monto aproximado del salario que percibiría cada uno de ellos, es decir s/. 9000. En este caso, el monto total será considerado a partir del cuarto mes del primer año de implementación, ya que se espera que la aprobación del mecanismo se dé hasta el tercer mes y que a partir del cuarto se empiece con la implementación en los territorios.

Por otro lado, a nivel de DRE, las tareas asociadas a la actividad “Implementar las acciones del mecanismo de acompañamiento descentralizado en las regiones” involucra, por un lado, la contratación de un personal que trabajen en la actualización o formulación de los PER en el marco del DUA y de los ajustes razonables y su correspondiente difusión, y, la implementación de una propuesta pedagógica (en modalidad híbrida) dirigido a los especialistas de las UGEL. Por tanto, se requiere la contratación de tres (3) especialistas por cada una de las DRE, es decir, se necesita de un total de setenta y ocho (78) por el monto aproximado del salario que percibiría cada uno de ellos (s/. 7000). En este caso, el monto total será considerado a partir del cuarto mes del primer año de implementación, ya que se espera que la aprobación del mecanismo se dé hasta el tercer mes y que a partir del cuarto se empiece con la implementación en los territorios.

Por otro lado, la actividad referida a “brindar respuestas a las alertas generadas por las IIEE dependiendo de su responsabilidad funcional”, para su ejecución, y la implementación de sus respectivas tareas, se requiere de un personal, dos (2) por cada DRE que se encarguen de la difusión a las UGEL, entre otras tareas que contribuyan a la actividad, es decir, se necesita de un total de cincuenta y dos (52) por el monto aproximado del salario que percibiría cada uno de

ellos (s/. 4000). En este caso, el monto total será considerado a partir del último trimestre del primer año de implementación, ya que se espera que la aprobación del mecanismo se dé hasta el tercer mes y que a partir del cuarto se empiece con la implementación en los territorios y que la atención a las alertas generadas por los diferentes actores de la comunidad educativa se dé en los últimos meses.

A nivel de UGEL, para la ejecución de la actividad relacionada a “implementar las acciones del mecanismo de acompañamiento descentralizado en el ámbito local” se contratará (3) especialistas por cada UGEL (correspondientes a los niveles de inicial, primaria y secundaria); los cuales se encargarán de monitorear las acciones de implementación del mecanismo y el diseño de la propuesta pedagógica en el marco de DUA y los ajustes razonables, la misma que irá dirigida a los docentes y directores. El salario percibido por cada especialista en mención será de ocho mil soles (s/. 8000) y será considerado a partir del segundo año del proyecto. En esa misma línea, dentro de la actividad referida a “brindar respuestas a las alertas generadas por las IIEE dependiendo de su responsabilidad funcional” se encargará de difundir el módulo incorporado en el SIAGIE, así como, hacer el seguimiento y brindar las respuestas oportunas a las alertas generadas. Por otro lado, se buscará la colaboración de la sociedad civil para recaudar fondos que permitan brindar los incentivos a las buenas prácticas realizadas por la comunidad educativa, así como para la impresión y entrega de las guías del mecanismo de acompañamiento a cada IIEE del país.

A nivel de IIEE, la actividad relacionada a “la implementación de acciones del mecanismo de acompañamiento” implica la actualización y reformulación de los documentos de gestión interna, esta debe ser liderado principalmente por los directores(as) de cada IIEE, con el soporte del SAE interno. Así mismo, las dos actividades siguientes relacionadas a “promover la participación de la comunidad educativa e impulsar la participación de las familias en la trayectoria educativa de los NNA con discapacidad”, las cuales buscan sensibilizar y concientizar respecto a la

importancia de la educación inclusiva, serán implementadas por el SAE interno y los docentes, respectivamente. Por último, la actividad de “brindar respuestas oportunas a las alertas generadas” buscará la difusión a la comunidad educativa del módulo incorporado al SIAGIE, así como, de dar respuesta oportuna a las alertas generadas por ella, la misma que espera atender el 75% de los casos presentados, desde su incorporación. Cabe mencionar que todas las tareas asociadas a las actividades vinculadas con las IIEE no generarán costos adicionales en el presupuesto del mecanismo ni al pliego presupuestal del Minedu, dado que se busca la participación de los recursos humanos (docentes, directores, etc.) disponibles en el sector educativo.

Si se analiza las fuentes de financiamiento que se requerirá para la implementación del mecanismo, en específico para las tareas presentadas en la tabla 38 (pág. 199), se puede considerar como un instrumento presupuestal de referencia al POI del Minedu y de todas las DRE a nivel nacional, ya que es en este instrumento donde se visualizarán las tareas por desarrollar dentro de la entidad competente. No obstante, otra fuente de financiamiento asociadas a las tareas propuestas se encuentra referidas a las acciones que viene desarrollando el Minedu a través de los Programas Presupuestales: PP 0106 y el PP 090.

Esto conlleva a reflexionar respecto al enfoque que ambos programas vienen desarrollando sobre la educación inclusiva de NNA con discapacidad en la EBR. Por un lado, se encuentra el PP 090, cuyos productos y actividades no abordan temas referidos a la inclusión de esta población, pero que podría ser aprovechado como fuente de financiamiento porque si los incluye en sus resultados. Por otro lado, se encuentra el PP 0106, cuyo objetivo es incluir a NNA con discapacidad de 0 a 29 años de edad a la educación básica y técnico productiva, pero sus 17 proyectos no necesariamente responden al objetivo, ya que solo 4 de ellos se encuentran referidos a la inclusión de NNA con discapacidad a IIEE de la EBR.

Por tanto, si bien los programas mencionados son fuentes de financiamiento importantes desde el Estado que permitiría desarrollar la propuesta de innovación, se requiere que los instrumentos sean actualizados, enfocando de mejor manera la inclusión de este grupo de NNA con discapacidad a la EBR. Un ejemplo que nos señala la funcionaria 3 del Minedu sobre el PP 0106 y que sustenta el argumento es el siguiente: “cuando un estudiante con discapacidad es matriculado en el CEBE, ese estudiante le pertenece a la EBE; pero cuando el mismo estudiante es matriculado en una IIEE regular, le pertenece la EBR, y por consiguiente hace uso del presupuesto de la EBR. Existe entonces un problema de definición del presupuesto, respecto al grado de discapacidad de un NNA”. (A. Ruiz, comunicación personal, 15 de septiembre del 2022)

Finalmente, en línea con lo mencionado por la especialista, el reajuste presupuestal también debe ir acompañado de un empoderamiento por parte de la EBR en todo sentido, desde su presupuesto, sus políticas y sus sistemas de evaluación.

**Tabla 40**

*Total de presupuesto estimado del mecanismo en relación al presupuesto asignado al PP 106*

	1er año	2do año	3ero año
Presupuesto Inicial de Apertura 2022 del PP106	S/. 210,976,936	S/. 210,976,936	S/. 210,976,936
Presupuesto estimado del mecanismo	S/. 28,420,000	S/. 121,200,240	S/. 100,262,000
Porcentaje del presupuesto estimado del mecanismo con relación al presupuesto inicial de apertura 2022 del PP106	0.134706668 13.47%	0.574471515 57.45%	0.475227302 47.52%

*Fuente:* Ministerio de economía y finanzas – MEF

En la tabla 40, se realizó un comparativo del porcentaje que representa el costo estimado del mecanismo de acompañamiento (Anexo 5), respecto al total del Presupuesto Inicial de Apertura (PIA) del año 2022 de los PP 0106.

**Tabla 41***Total de presupuesto estimado del mecanismo en relación al presupuesto asignado al PP 090*

	1er año	2do año	3ero año
Presupuesto Inicial de Apertura 2022 del PP090	S/. 18,316,781,600	S/. 18,316,781,600	S/. 18,316,781,600
Presupuesto estimado del mecanismo	S/. 28,420,000	S/. 121,200,240	S/. 100,262,000
Porcentaje del presupuesto estimado del mecanismo con relación al presupuesto inicial de apertura 2022 del PP090	0.001551583 0.16%	0.006616896 0.66%	0.005473778 0.55%

*Fuente:* Ministerio de economía y finanzas – MEF

En la tabla 41, se realizó un comparativo del porcentaje que representa el costo estimado del mecanismo de acompañamiento (Anexo 5), respecto al total del Presupuesto Inicial de Apertura (PIA) del año 2022 de los PP 090.

En conclusión, el costo del mecanismo es significativamente bajo, respecto al presupuesto general que el MINEDU emplea, ya que como se observó en ambos casos, el porcentaje del presupuesto estimado del mecanismo (para los tres años de horizonte temporal del mecanismo) en relación con el presupuesto asignado al PP106, no representa, para ambos casos, más del 60%. En el caso del PP106, si bien las intervenciones son focalizadas a los NNA con discapacidad, la implementación del mecanismo (la misma que también busca mejorar la calidad de los servicios entregados a los NNA con discapacidad) demandaría a lo máximo un porcentaje no mayor al 60% del PP, permitiendo contribuir al cumplimiento y ejecución de las actividades y tareas propuestas en el mecanismo de innovación.

Asimismo, en cuanto al total de presupuesto estimado del mecanismo en relación con el presupuesto asignado al PP 090, este se encuentra por debajo del 1% (para los tres años de horizonte temporal del mecanismo), lo cual conlleva a mencionar que para su implementación se

podría considerar el ajuste del PP 090, incluyendo productos o actividades que garanticen que la educación inclusiva, vista desde la inclusión de NNA con discapacidad a la EBR, también está siendo considerado desde la política pública más grande que tiene el MINEDU: el PP 090. No generando mayores gastos al tesoro público.



## CONCLUSIONES

En el país, la educación inclusiva es comprendida como la promoción de servicios educativos dirigidos a los NNA con discapacidad en la EBR; sin embargo, que las IIEE reconozcan la diversidad de los estudiantes y planifiquen una propuesta educativa desde el marco del DUA y los ajustes razonables, es garantía de que los servicios educativos sean inclusivos y de calidad para impulsar logros de aprendizaje satisfactorios en todos sus estudiantes, independientemente de su condición de discapacidad o no.

En el diseño del mecanismo ha sido relevante comprender y discutir sobre el proceso de descentralización, ya que su implementación depende del nivel de articulación entre las entidades competentes de las IGED. Por ello, dimensionar la descentralización, en específico, la descentralización educativa, resulta relevante para comprender si las entidades involucradas vienen cumpliendo con su rol en el marco de sus funciones; y si la articulación entre ellas permitirá la implementación del mecanismo de acompañamiento.

Por otro lado, el funcionamiento del Estado bajo el modelo de descentralización se convierte en uno multinivel, debido a que se requiere que dos o más niveles de gobierno (relaciones intergubernamentales), se articulen para brindar servicios de calidad a las personas. Sin embargo, si estas funciones no se producen de manera eficaz, la acción pública termina afectando la calidad de los servicios, y, por tanto, la entrega de estos a los ciudadanos.

El mecanismo propuesto y su implementación respectiva, permitirá la construcción de un Estado moderno, y por consecuencia contar con un Estado descentralizado, es decir, uno articulado entre los tres niveles de gobierno para la producción de servicios que serán provistos a los ciudadanos. En este sentido, para lograr la descentralización educativa también es necesario la transferencia de decisiones, responsabilidades y recursos del sistema educativo, desde el nivel central (MINEDU) hacia los niveles inferiores, todo ello con la finalidad de alcanzar la eficiencia,

eficacia, calidad y equidad educativa para todos los grupos de la población. No obstante, la descentralización educativa es un proceso complejo que implica cambios estructurales, voluntad política para la implementación de acciones intergubernamentales y consenso respecto a los roles que ocupará cada actor.

Del mismo modo, es necesario la implementación de este proyecto de innovación en el contexto del Plan Marco, como parte de una serie de actividades necesarias para garantizar el cumplimiento de los servicios educativos de los NNA con discapacidad. Esto debido a que el Plan Marco es un documento general diseñado por el Minedu, el cual busca brindar orientaciones necesarias para que los diversos actores de las IGED respondan a la necesidad de la implementación de la educación inclusiva con un enfoque territorial e intergubernamental, considerando la modificatoria del reglamento de la LGE.

En cuanto al problema identificado, se puede apreciar que existe una limitada información respecto a la población afectada y su magnitud. Esto hace que el problema de la inclusión educativa de la población analizada no sea correctamente abordado por parte del gobierno y la comunidad educativa en cuanto a su relevancia, lo que desencadena que no se puedan generar estrategias e intervenciones pertinentes para atender a las demandas y necesidades de esta población.

La implementación del mecanismo de acompañamiento necesita de una retroalimentación y monitoreo permanente para la sostenibilidad de los servicios educativos dirigidos a esta población, en ese sentido, se considera importante la participación de la CONADIS, la Defensoría del Pueblo y las organizaciones de la sociedad civil organizada en esta tarea, todo esto dentro de una lógica de gobernanza colaborativa.

Sobre el PP 0106 y el PP 090, dos de los programas más relevantes del Minedu, los cuales han sido materia de análisis para comprender la necesidad de plantear una propuesta de innovación



se han identificado serias limitaciones. En cuanto al PP 0106, el cual considera a los NNA con discapacidad leve y moderada de la EBR como parte de su población objetivo, no resulta ser suficiente como instrumento de política para brindar intervenciones oportunas. Del mismo modo, si bien el PP 090 podría ser aprovechado para generar intervenciones oportunas en materia de inclusión de los NNA con discapacidad por los recursos con los que cuenta, su enfoque es diferente, ya que su objetivo se centra solamente en solucionar los bajos logros de aprendizaje de todos los estudiantes de la EBR. Por ello, el mecanismo de acompañamiento busca atender este vacío, en cuanto a intervenciones focalizadas a este grupo en mención, considerando para su ejecución recursos de alguno de estos instrumentos de política pública.

Finalmente, si se analiza el tiempo requerido para la implementación del mecanismo de acompañamiento, este responderá a los horizontes que se establecen en los PER y PEI elaborados por las DRE y las IIEE respectivamente, los mismos que serán diseñados y actualizados en el marco del DUA y de los ajustes razonables. En este caso se espera que los primeros resultados de la implementación del mecanismo sean progresivos, pero que se dé dentro del horizonte temporal de los instrumentos de gestión mencionados.

## RECOMENDACIONES

Como antes se ha mencionado el problema público abordado tiene múltiples causas, en ese sentido, es necesario precisar que desde la propuesta del proyecto de innovación se prioriza una de las ellas para ser abordadas como desafío de innovación, la cual es una de las limitaciones y fortalezas de la metodología; por lo que, a continuación, se presentan diversas recomendaciones que deberían articularse para lograr resolver el problema público propuesto:

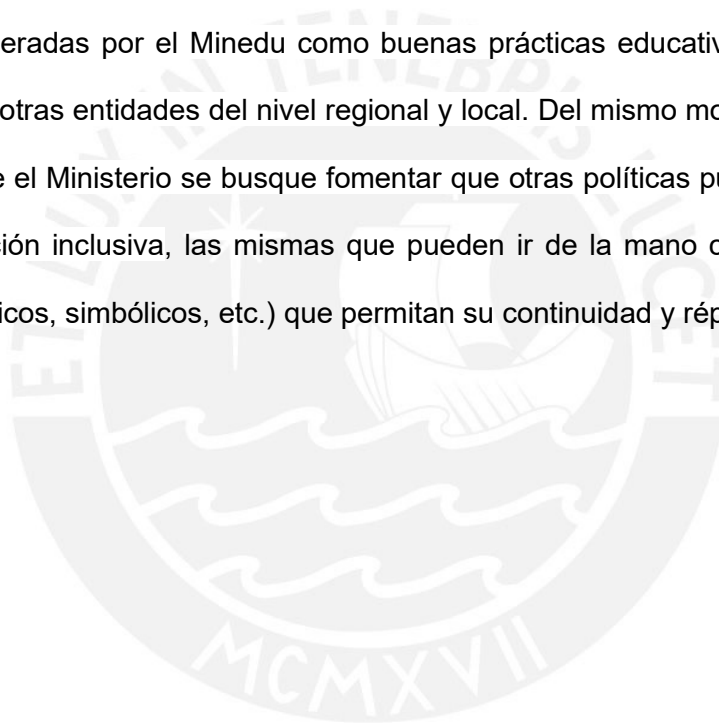
Para lograr servicios de calidad en educación inclusiva, se recomienda modificar los modelos de formación docente, debido a que gran parte de ellos en su formación inicial (pregrado) no logran interiorizar su responsabilidad sobre la atención a NNA con discapacidad porque consideran erróneamente que su aprendizaje debe recaer en los docentes de educación especial. Para cambiar ello, es necesario una revisión de la formación inicial docente dentro de los programas curriculares de las Instituciones de Educación Superior, además de brindar programas de formación continua organizadas por el Minedu, que acompañen permanentemente sus prácticas pedagógicas.

En el SIAGIE y/o en otra plataforma que tenga la misma función de registrar la trayectoria educativa de los estudiantes, se debe considerar una sección para el registro de las características y demandas educativas de los NNA con discapacidad, que permita, por un lado, tener un diagnóstico pedagógico (no médico), y por otro, que año a año los docentes puedan brindar servicios educativos acorde a las necesidades y avances de los estudiantes (monitoreo).

En la implementación de los servicios educativos para NNA con discapacidad se necesita tomar en cuenta que, por su condición, en algunas ocasiones necesitan acceder a otros servicios públicos (salud, incentivos, entre otros), por lo que se debe impulsar brindar un servicio intersectorial a estos estudiantes, en coordinación con otros ministerios e instituciones de cooperación internacional.

Si bien el proceso de descentralización requiere múltiples esfuerzos, a largo plazo es una oportunidad para darle continuidad a la implementación de las políticas públicas, para permitir la participación de actores de diversos niveles (con información relevante), y generar el desarrollo y/o fortalecimiento de las competencias necesarias para el logro de resultados oportunos a problemas complejos.

Finalmente, aquellos casos de éxito donde se evidencien resultados favorables sobre la implementación de las actividades y tareas propuestas en el mecanismo de acompañamiento, deberán ser consideradas por el Minedu como buenas prácticas educativas para impulsar su implementación en otras entidades del nivel regional y local. Del mismo modo, contar con estas permitirá que desde el Ministerio se busque fomentar que otras políticas públicas consideren el enfoque de educación inclusiva, las mismas que pueden ir de la mano con la generación de incentivos (económicos, simbólicos, etc.) que permitan su continuidad y réplica.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, Lorena & Valdivia, Néstor (2011). Descentralización y Presupuesto de la Educación Pública en el Perú: Avances y Desafíos. Lima.
- Alva, Carmen, José Sanchez y Ainaga Zubilaga. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf).
- Anexo 2 Programa Presupuestal 0106. (2019). Programa Presupuestal 0106, Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva.
- Azorín Abellán, C. M., & Arnaiz Sánchez, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14074/66018\\_0.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14074/66018_0.pdf)
- Bravo, L. I. (2013). Percepción y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza en Cartago Costa Rica (Tesis doctoral).
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.
- Calderón, Meybol (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. Educación, 11(40), 43-58.
- Cinthia Vidal y Sonia Paredes. (2010). El vaivén de la descentralización presupuestal educativa. Lima.
- Coincaud, C., & Díaz, G. (2012). Hacia una educación inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. Revista Ruedes, 2(3), 18-39. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/4340/coicaudydiazruedes3.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4340/coicaudydiazruedes3.pdf)

Congreso de la República (2002). Ley N.º 27783. Ley de Bases de la Descentralización. Lima, 17 de julio. Consulta: 27 de agosto de 2023. <https://www.mef.gob.pe/es/normatividad/por-temas/descentralizacion/6833-ley-n-27783-3/file>

Convención sobre los Derechos de las PCD, 13 de diciembre, 2006, <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Coordinación de Programas de Integración Escolar y Unidad de Educación Especial de la División de Educación General. (2016). Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional. Ministerio de Educación de Chile. <https://drive.google.com/drive/u/3/folders/1ddi7SA3o8JxxY2ii7cMNSC0672ZIU4V->

Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., & Felipe, C. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. <http://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/486>

Cueto, Santiago, Vanessa Rojas, Martin Dammert, Claudia Felipe. (2018). “Cobertura, Oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú”. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo-GRADE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/cobertura-oportunidades-y-percepciones-sobre-la-educacion-inclusiva-en-el-peru/>

Cueto, Santiago, Vanessa Rojas, Claudia Felipe. (2021). “La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia del COVID-19”. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo-GRADE.

Cuenca, Ricardo; Portocarrero, Carlos. (s.f). Actitudes y Valoración de los Docentes en Servicio hacia su profesión. Ministerio de Educación. <http://disde.Minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/149/059.%20Actitudes%20y%20valoraci%C3%B3n%20de%20los%20docentes%20en%20servicio%20hacia%20su%20profesi%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Defensoría del Pueblo. (2019). Informe Defensorial N° 183. El derecho a la educación inclusiva: barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas. Lima.

Dirección de Educación Básica Especial (DEBE), Ministerio de Educación. (2016). Orientaciones de la Dirección de Educación Básica Especial para la implementación del SIAGIE - EBE. Taller de capacitación: Implementación del SIAGIE - EBE 2016.

Granada, M., Pomés, M.P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de Trabajo, p 51-59.

Gott, R. (2007). América Latina como una sociedad de colonización blanca. Estudios Avanzados, 5(8), 7-33.

Gonzales de Olarte, Efraín (2003). Descentralización para el desarrollo humano en el Perú. Lima: Cuadernos PNUD, serie Desarrollo Humano, 4.

Halinen, Irmeli y Jarvinen, Ritva (2008). "En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia". Perspectivas, revista trimestral de educación comparada. Francia, 2008, Volumen XXXVIII, pp.97-127. [file:///Users/thalia/Downloads/educaci%C3%B2n%20inclusiva%20\(1\).pdf](file:///Users/thalia/Downloads/educaci%C3%B2n%20inclusiva%20(1).pdf)

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO). <http://inei.inei.gob.pe/microdatos/>

Instituto Nacional de Estadística e Informática 2021. Perú: Caracterización de las condiciones de vida de la población con discapacidad, 2019. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1769/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1769/libro.pdf)

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2012). Primera Encuesta Nacional Especializada Sobre Discapacidad (ENEDIS).

[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitaless/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf)

Isogai, K. (2017). Recent developments in Japan's special needs education—promoting an inclusive education system. NISE Bulletin, 16, 28-32.

Kuboyama, S., & Toyota, H. (2007). Lessons for Understanding Handicaps in Ordinary Classrooms “Period of Integrated Study” by Collaboration of Teachers in Tsukyu and Teachers in Ordinary Classrooms. NISE bulletin, 8, 21-35.

Ley 27783, Ley de Bases de la Descentralización. <https://www.mef.gob.pe/es/normatividad/portemas/descentralizacion/6833-ley-n-27783-3/file>

Ley 28.845, De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Loreman, Tim; Sharma, Umesh y Forlin, Chris. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. Australian Journal of Teacher Education, 38(1). Recuperado de <http://www.files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008550.pdf>

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis. Madrid: Alianza editorial.

Melgarejo, X. (2018). Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito. (11ª ed.). Plataforma Editorial.

Ministerio de Educación (2003, 29 de julio). Ley N.º 28044, Ley General de Educación.

<https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>

Ministerio de Educación. (2012). Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas. <https://doi.org/http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>

Ministerio de Educación (2019). Perú: matrícula en el sistema educativo por tipo de gestión y área geográfica, según etapa, modalidad y nivel educativo, 2019.

[http://escale.Minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=27&cuadro=485&forma=U&dpto=&dre=&tipo\\_ambito=ambito-ubigeo](http://escale.Minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=27&cuadro=485&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo)

Ministerio de Educación (2020). Perú: matrícula en el sistema educativo por tipo de gestión y área geográfica, según etapa, modalidad y nivel educativo, 2020.

[http://escale.Minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=29&cuadro=525&forma=U&dpto=&dre=&tipo\\_ambito=ambito-ubigeo](http://escale.Minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=29&cuadro=525&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo)

Ministerio de Educación (2020). Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036 : el reto de la ciudadanía plena.

<https://repositorio.Minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>

Ministerio de Educación (2021). Perú: matrícula en el sistema educativo por tipo de gestión y área geográfica, según etapa, modalidad y nivel educativo, 2021.

[http://escale.Minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=31&cuadro=557&forma=U&dpto=&dre=&tipo\\_ambito=ambito-ubigeo](http://escale.Minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=31&cuadro=557&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo)

Ministerio de Educación (2021, May 10). Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N.º 011-2012-ED

<https://www.gob.pe/institucion/Minedu/normas-legales/2138240-007-2021-Minedu>

Ministerio de Educación (2022). Caracterización de servicios EBE: CEBE, SAANEE y PRITE

<http://siga.regionamazonas.gob.pe/docs/OFICIOMULT00040MINEDU.pdf>

Ministerio de Educación (2022, Octubre 15). Plan Marco que oriente la implementación de la Educación inclusiva con enfoque territorial, contemplando las condiciones de organización y articulación institucional e intergubernamental, aprobado por Resolución Ministerial N.º 432-2022-MINEDU



<https://busquedas.elperuano.pe/download/url/aprueban-el-plan-marco-que-orienta-la-implementacion-de-la-resolucion-ministerial-n-432-2022-minedu-2115943-1>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2012, 29 de noviembre). Ley N° 29973 Ley general de la persona con discapacidad. [www.mimp.gob.pe/webs/mimp/herramientas-recursos-violencia/contenedor-dgcg-recursos/contenidos/Legislacion/Ley-general-de-la-Persona-con-Discapacidad-29973.pdf](http://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/herramientas-recursos-violencia/contenedor-dgcg-recursos/contenidos/Legislacion/Ley-general-de-la-Persona-con-Discapacidad-29973.pdf)

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional. <http://www.Minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>

Ministerio de Economía y Finanzas (MEF). (2017). Programa Presupuestal 0106. [https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu\\_publico/ppr/prog\\_presupuestal/articulados/0106\\_NNA\\_discapacidad\\_educacion\\_productiva.pdf](https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publico/ppr/prog_presupuestal/articulados/0106_NNA_discapacidad_educacion_productiva.pdf)

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology JAPAN. (2010). Special Needs Education in Japan [presentación de diapositiva]. <http://www.ijdd.jp/gtid/2010schedule/June17-2.pdf>

Montes, Alipio (2009). "La descentralización educativa y sus efectos en la mejora de las condiciones educativas: El caso de las instituciones públicas de nivel secundario en la ciudad de Arequipa". Arequipa. Consulta: 27 de agosto de 2023. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/803>

Munyi, C. W. (2012). Past and present perceptions towards disability: A historical perspective. *Disability studies quarterly*, 32(2). <https://dsq-sds.org/article/view/3197/3068>

Numano, T. (2012). Special Needs Education in Japan. URL: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201209SEN.pdf> (Last accessed: 12.09.2020).

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes - UMC (2019). Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje. <http://umc.Minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019/>

Oficina de seguimiento y evaluación estratégica (OSEE), Ministerio de educación. (2016). Evaluación de diseño e implementación del servicio de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales - SAANEE. Lima.

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes - UMC. (2019, s.f.). Evaluaciones de logros de aprendizajes. Estudiantes con Discapacidad. <http://umc.Minedu.gob.pe/discapacidad/#1648151599660-fe3747d0-7d15>

Palacios, Agustina. (2015). "Una introducción al modelo social de discapacidad y su reflejo en la convención internacional sobre los derechos de las PCD". En Elizabeth, SALMÓN y Renata, BREGAGLIO (editoras). Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las PCD. Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos, Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 9 - 33.

Peebles y Mendaglio. (2014). Preparing teachers for inclusive classrooms: Introducing the individual direct experience approach, p. 245-257.

Programa FADI (18 de abril del 2021). Igualdad vs equidad vs sin barreras de inclusión. [Fotografía] <https://web.facebook.com/ProgramaFADI/photos/a.1767557803325868/3848100505271577/>

Ruiz, E. T. L. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. In Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Alicante (pp.218-224). <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/08/la-atencion-a-la-diversidad-en-la-LOMCE.pdf>

Siurana Aparisi, Juan Carlos. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. Veritas, (22), 121-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732010000100006>

- Sociedad y discapacidad (SODIS). (2021). Agenda para una Educación Inclusiva: Una mirada hacia el futuro. Lima.
- Tamayo, M., Arrau, M. F. C., Cornejo, M. S., Saldaña, Á. B., & Sanhueza, J. R. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 6(1), 161-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6450113>
- Tovar, Teresa. (2015). "Educación y Modelo de Educación Inclusiva". En Elizabeth, SALMÓN y Renata, BREGAGLIO (editoras). Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las PCD. Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 139-140.
- Valvidia, N., Marcos, S., Guzmán, A., Rengifo, W., y Castillo, D. (2018). "La gestión educativa descentralizada en el Perú y el rol del Ministerio de Educación durante el periodo 2011-2016: Un balance crítico desde la perspectiva del proyecto Forge". Informe Final. Proyecto Forge.
- Villalobos, C., San Martín, C., y Wyman, I. (2016). Formación inicial de profesores y educación inclusiva: un análisis de las características de los programas de formación inicial de docentes de educación básica en Chile (Documento de trabajo,) Universidad Diego Portales. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales

## ANEXOS

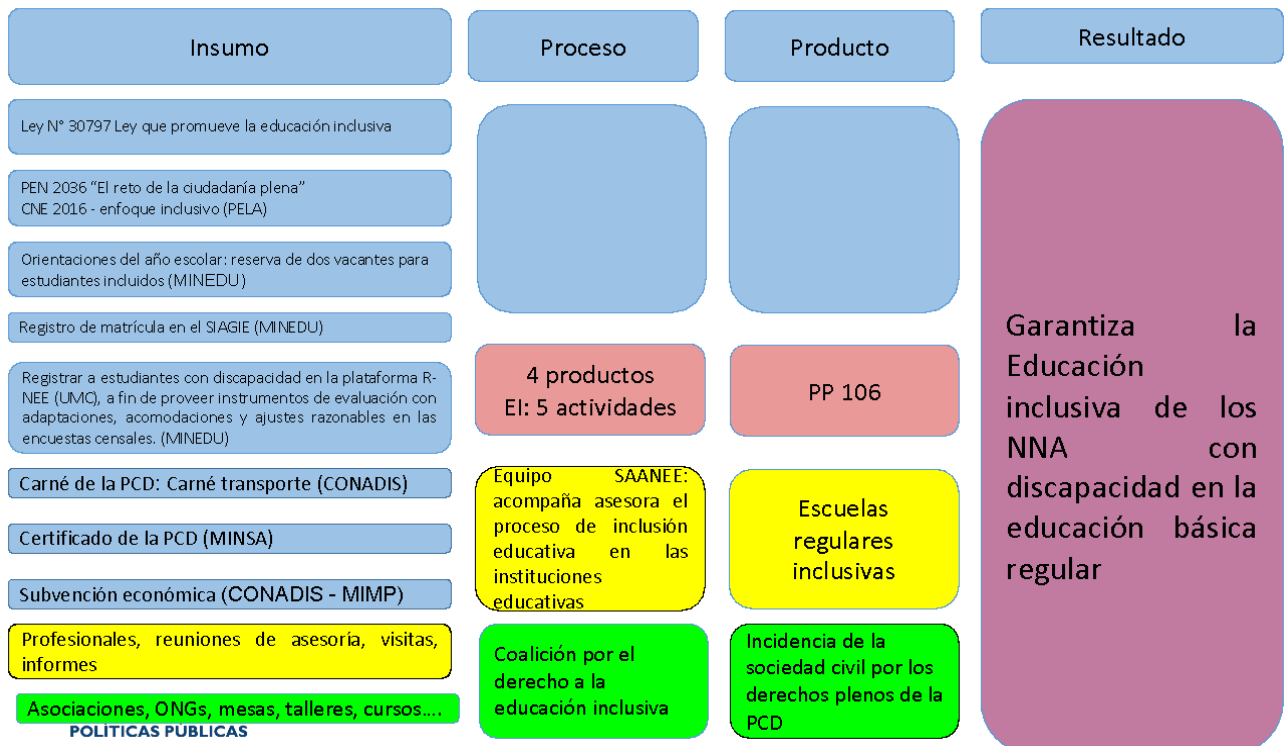
### 1 Anexo: Explorando el espacio de la política

#### PASO 1: Identificar un tema de interés

En el Perú, las PCD representan una proporción significativa de la población, 5.2% de la población total (INEI, 2012); sin embargo, los recursos destinados para la implementación de la política de educación inclusiva que se reflejan en el PP 0106 son limitados, es decir, el presupuesto destinado representa únicamente el 2% del PP. Por ejemplo, solo 4 de los 17 proyectos contemplados en el PP 0106 financian actividades para las y los estudiantes con discapacidad incluidos en IIEE de EBR.

Adicionalmente, el estado peruano en el marco de sus compromisos internacionales con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) al 2030 y la Convención de los Derechos de las PCD (PCD) busca garantizar la educación básica para toda su población. En este sentido, se considera relevante abordar lo referido al derecho de la educación inclusiva.

#### PASO 2: Identificar la cadena de valor



### **PASO 3: Identificar y seleccionar un problema en el marco del espacio de la política**

La cadena de valor presentada ha sido construida considerando las intervenciones brindadas por las entidades involucradas en proveer la entrega del servicio educativo dirigido a los NNA con discapacidad leve y moderada.

Por lo tanto, de la descripción presentada en el Paso 2, se desprende que el problema que se busca abordar se encuentra a nivel de producto debido a que la educación (gestión, gobernanza, entre otros componentes) contribuye al resultado de impacto: la inclusión social en todos los contextos de las PCD (económicos, políticos y sociales).



## 2 Anexo: Matriz de Consistencia

Dimensiones	Preguntas	Objetivos	Hipótesis	Fuente de datos	Herramientas
<b>1.Magnitud</b>	¿Qué número de NNA con discapacidad se encuentran matriculados en la EBR?	Definir qué número de NNA con discapacidad se encuentran matriculados en la EBR Fórmula:(N.º estudiantes con discapacidad incluidos en la EBR/Total de estudiantes con alguna discapacidad) x 100.	Se estima que únicamente el 8% de los estudiantes con discapacidad están incluidos en la EBR.	INEI. (ENAHO, ENDES y ENAPRES). *UMC. Registro del MINEDU de los CEBE con SAANEE. SIAGIE (estudiantes con discapacidad matriculados).	Revisión de Fuentes primarias Cuantitativo
	¿Qué cantidad de NNA con discapacidad matriculados en la EBR reciben el soporte educativo del SAANEE?	Definir qué cantidad de NNA con discapacidad matriculados en la EBR reciben el soporte educativo del SAANEE Fórmula:(N.º estudiantes con discapacidad que reciben acompañamiento del SAANEE /Total de estudiantes con discapacidad en la EBR) x 100.	Se estima que únicamente el 10% de los estudiantes con discapacidad recibe el acompañamiento del SAANEE.		
<b>2.Servicio Educativo Inclusivo</b>	¿Cómo se ofrece el servicio educativo a los estudiantes con discapacidad en la EBR?	Describir cómo las IIEE inclusivas ofrecen el servicio educativo a los estudiantes con discapacidad en la EBR.	Las IIEE inclusivas ofrecen el servicio educativo de manera no equitativa, ya que aquello que prima es la atención a los estudiantes regulares.	Docente, estudiante, SAANEE. Director(a).	Entrevistas Informes (instituciones, organizaciones)
<b>3. Actores Involucrados en el servicio</b>	¿Cuáles son las características de la población objetivo según sexo, edad,	Describir las características de NNA con discapacidad leve o moderada según sexo, edad, condición socioeconómica.	Se estima que a nivel nacional existe una mayor proporción de mujeres con discapacidad, en especial en zonas urbanas.	MINEDU (OACIGED- Oficina de Atención al	Revisión de base datos del SIAGIE.

	condición socioeconómica? Beneficiario del servicio		Además, existe una mayor proporción de PCD menores de 18 años.	ciudadano y Gestión Documental).	
	¿Qué entidades están comprometidas con la entrega del servicio educativo a los estudiantes con discapacidad en la EBR? Proveedores del servicio	Reconocer a las entidades que están comprometidas con la entrega del servicio educativo a estudiantes con discapacidad en la EBR.	Las entidades involucradas en la entrega del servicio se encuentran en el ámbito nacional, regional y local en la EBR (MINSA Y MINEDU).	Director(a): DEBE DIGEBR (asesor(a)) Especialista: DRE, UGEL 05 Director(a), profesor(a): IIEE inclusivas Director(a) / profesor(a) (grupo interdisciplinari o) CEBE, SAANEE, familia y Sociedad civil.	Entrevistas. Informes, instituciones, organizaciones: Defensoría - informe 180 Mesa de la educación inclusiva - UNICEF Ley 28044 y reglamento
	¿Qué rol cumplen los actores involucrados en la entrega del servicio educativo a los estudiantes con discapacidad en la EBR? Proveedores del servicio	Describir el rol y las relaciones entre los actores involucrados en la entrega del servicio educativo para estudiantes con discapacidad en la EBR	Los actores involucrados trabajen de forma articulada entre los distintos ámbitos en la entrega del servicio educativo para estudiantes con discapacidad en la EBR		
<b>4.Fenómeno cultural</b>	¿Cuáles son las percepciones de la comunidad respecto a la inclusión de un NNA con discapacidad en la EBR?	Describir las percepciones de la comunidad acerca de inclusión de los NNA con discapacidad en la EBR	Existe una visión positiva hacia la inclusión por parte de profesores y estudiantes, sin embargo, las familias de estos NNA creen que son insuficientes las acciones concretas a favor de su proceso formativo.	PPMMFF Docentes Estudiantes Directivos Comunidad en general	*Encuestas Focus group (Docentes)

### 3 Anexo. Resultado ENAPRES (2019)

#### Último Nivel Educativo Aprobado según ENAPRES 2019

La Encuesta Nacional de Programas Presupuestales (ENAPRES) por otro lado, en su módulo 300 “Identidad, Discapacidad, Emergencias Médicas, Programas Sociales, Educación, Autoidentificación Étnica, Percepción de Inseguridad y Orientación Sexual e Identidad De Género” (Código módulo: 1492), muestra datos importantes respecto a la situación educativa del Perú para el año 2019.

En la pregunta asignada a todas las edades para saber el último nivel educativo que aprobaron (301A), ENAPRES muestra que el último nivel educativo que los entrevistados eligieron más fue el de primaria incompleta y secundaria completa:

#### Último nivel educativo aprobado por personas de todas las edades – 2019

Nivel	Sin respuesta	Sin nivel	Superior universitaria completa	Postgrado	Básica especial	Educación inicial	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Superior no universitaria incompleta	Superior no universitaria completa	Superior universitaria incompleta
N.º.	11178	9396	8383	1680	214	7030	27492	15114	20411	24590	3792	9308	6167
%	7.7%	6.5%	5.8%	1.2%	0.1%	4.9%	19.0%	10.4%	14.1%	17.0%	2.6%	6.4%	4.3%

Fuente: ENAPRES (2019)

Respecto al último nivel educativo aprobado de acuerdo al sexo de la persona, la mayoría de los hombres (19,2%) aprobaron secundaria completa, mientras la mayoría de las mujeres (20,1%) aprobaron primaria completa.



Último nivel educativo aprobado por personas de todas las edades – 2019

Nivel	Sin respuesta	Sin nivel	Superior universitaria completa	Postgrado	Básica especial	Educación inicial	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Superior no universitaria incompleta	Superior no universitaria completa	Superior universitaria incompleta
Hombre (%)	8.6%	4.1%	5.8%	1.2%	0.2%	5.0%	17.9%	10.4%	14.5%	19.2%	2.6%	6.2%	4.5%
Mujer (%)	6.9%	8.8%	5.8%	1.1%	0.1%	4.7%	20.1%	10.5%	13.7%	14.9%	2.6%	6.7%	4.0%

Fuente: ENAPRES (2019)

*Asistencia de Estudiantes con primaria completa y secundaria incompleta según ENAPRES 2019*

ENAPRES intenta averiguar también cuántas personas están asistiendo a alguna institución o programa de educación Básica (Inicial, Primaria o Secundaria) o EBR durante el 2019. Esta pregunta (305) fue únicamente destinada a personas con Primaria completa y Secundaria Incompleta. De ellos, solo el 37.2% afirmó estar asistiendo a alguna institución o programa del EBR.

*Asistencia a alguna Institución o Programa de inicial, primaria o secundaria de personas que aprobaron primaria completa o secundaria incompleta (2019)*

Asistencia	Si	No
N.º.	29 624	50 033
%	37.2%	62.8%

Fuente: ENAPRES (2019)

Al responder al nivel educativo y el tipo de gestión de la IIEE (306) al que están asistiendo, se halla que la mayoría de ellos está asistiendo al nivel primaria (46,3%) y a una IIEE de gestión pública (85,8%).

*Nivel educativo al que asiste las personas que aprobaron primaria completa o secundaria incompleta (2019)*

<b>Nive I</b>	<b>Inicial</b>	<b>Básica Especia I</b>	<b>Primari a</b>	<b>Secundari a</b>
N.º.	5 320	29	13 724	10 550
%	18.0%	0.1%	46.3%	35.6%

Fuente: ENAPRES (2019)

*Tipo de gestión de la IIEE al que asiste las personas que aprobaron primaria completa o secundaria incompleta (2019)*

<b>IIEE</b>	<b>Estatad</b>	<b>No estatal</b>
N.º.	25 415	4208
%	85.8%	14.2%

Fuente: ENAPRES (2019)

**4 Anexo: Reporte de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad de la EBR que son atendidos por el SAANEE, de acuerdo con el nivel educativo desde los años 2019 al 2021**

Fuente: Censo Educativo del Ministerio de Educación 2013-2021

REGIÓN	2019				2020				2021			
	Inicial	Primaria	Secundaria	TOTAL	Inicial	Primaria	Secundaria	TOTAL	Inicial	Primaria	Secundaria	TOTAL
DRE Amazonas	5	61	12	78	8	109	33	150	40	108	76	224
DRE Ancash	50	552	275	877	63	638	356	1,057	38	502	159	699
DRE Apurímac	16	124	35	175	57	175	41	273	64	262	85	411
DRE Arequipa	65	451	156	672	89	594	290	973	85	601	299	985
DRE Ayacucho	29	144	37	210	19	119	54	192	26	158	63	247
DRE Cajamarca	27	449	101	577	55	545	136	736	68	942	201	1,211
DRE Callao	80	432	187	699	67	389	185	641	67	393	194	654
DRE Cusco	42	372	112	526	49	542	205	796	58	758	173	989
DRE Huancavelica	62	360	124	546	42	405	132	579	32	445	258	735
DRE Huánuco	9	132	15	156	26	102	26	154	12	116	13	141
DRE Ica	54	495	123	672	44	509	166	719	50	517	284	851
DRE Junín	100	599	278	977	109	529	269	907	72	422	377	871
DRE La Libertad	68	409	106	583	91	412	161	664	84	476	159	719

DRE Lambayeque	450	691	187	1,328	127	571	166	864	107	657	253	1,017
DRE Lima Metropolitana	859	4,227	1,714	6,800	854	4,068	2,135	7,057	1,209	4,145	2,490	7,844
DRE LIMA Provincias	53	699	206	958	126	754	380	1,260	110	651	347	1,108
DRE Loreto	64	636	99	799	26	323	53	402	22	314	92	428
DRE Madre de Dios	2	83	35	120	0	33	0	33	0	133	19	152
DRE Moquegua	40	217	93	350	77	293	130	500	19	267	107	393
DRE Pasco	7	105	24	136	26	96	31	153	20	90	27	137
DRE Piura	42	923	444	1,409	73	1,126	550	1,749	54	866	484	1,404
DRE Puno	11	168	59	238	13	391	201	605	28	254	143	425
DRE San Martin	9	102	16	127	17	118	27	162	23	128	1	152
DRE Tacna	33	231	85	349	39	261	132	432	41	128	72	241
DRE Tumbes	100	444	204	748	46	375	305	726	29	486	316	831
DRE Ucayali	10	100	5	115	6	218	72	296	27	194	115	336
<b>TOTAL</b>	<b>2,287</b>	<b>13,206</b>	<b>4,732</b>	<b>20,225</b>	<b>2,149</b>	<b>13,695</b>	<b>6,236</b>	<b>22,080</b>	<b>2,385</b>	<b>14,013</b>	<b>6,807</b>	<b>23,205</b>

Fuente: DEBE, comunicación personal, 14 de setiembre del 2022

## 5 Anexo: Costo estimado del mecanismo de acompañamiento según actividad operacional

Responsable	Actividad	Tareas	P)Remuneración	(Q)	P*Q=Total	Especificar los otros gastos	Q otros gastos	P*Q=Total	¿La tarea se implementará en el año t-1?	Unidades de medida de la tarea identificada	Meta	PxQ	Año 1	Año 2	Año 3	TOTAL	
MINEDU DEBE - DIGEBR	1.1 Aprobar un mecanismo de acompañamiento implementado por las DRE que contribuya a garantizar el cumplimiento de la educación inclusiva en las IEE regulares	1.1.1 Conformar un grupo de trabajo en el Ministerio que desarrolle los mecanismos de acompañamiento aplicables en las DRE Y UGEL. Meta= 1, UM=Resolución,	10000	8 personas DIGEBER (1 INICIAL, 1 PRIMARIA, 1 SECUNDARIA), DIFCDS (1), DEBE (1), DIFCOA (1), DIRI (1), OSCE (1)  Grupo de Trabajo	80000	0	0	0	No	Resolución de aprobación	1	80000	960000	960000	0	1920000	
		Informe								1							
		Talleres								3							
		Correos electrónicos/ Informes								28							
		Resolución Ministerial								1							
		Informe								2							
	1.2 Capacitación y sensibilización a los funcionarios de las DRE sobre el mecanismo de acompañamiento	1.2.1 Elaboración del programa de capacitación y sensibilización de acuerdo al ámbito regional sobre el mecanismo de acompañamiento									Programa descentralizado	3					
		1.2.2 Talleres de capacitación y sensibilización en modalidad híbrida a los funcionarios de las DRE sobre el mecanismo de acompañamiento									Talleres	26					
	1.3 Coordinar respuestas oportunas a las alertas generadas por las DRE, las UGEL e IEE dependiendo de su responsabilidad funcional	1.3.1 Coordinar con las direcciones competentes la implementación de módulos en las plataformas existentes (SIAGIE, a través de las cuales se reporten las demandas de los diferentes actores (docentes, familias, especialistas, entre otros)									Plataforma actualizada	2					
		1.3.2 Elaboración de protocolos de respuesta a las demandas de los diferentes actores (docentes, familias, especialistas, entre otros)									Protocolo	1					
		1.3.3 Difusión de los módulos incorporados en las plataformas existentes (SIAGIE) del Minedu a las DRE									Talleres de difusión	26					
		1.3.4 Respuestas oportunas del Ministerio a las alertas generadas por los diferentes actores.									Casos atendidos	75% del total					
		1.3.5 Aprobar incentivos de reconocimiento generados a la implementación de las respuestas oportunas a las alertas generadas en las DRE, UGEL o IEE									Resolución	100% del total					
Elaborar Guía sobre las acciones a desarrollar para la implementación del mecanismo		Guía									1						
1.4 Implementar las acciones del mecanismo de acompañamiento descentralizado en las regiones	1.3.6 Seguimiento a las respuestas de las demandas generadas en la plataforma, en cada nivel de gobierno					7500	5	37500		Informe mensual	12	197500	2370000	2370000	2370000	7110000	
	1.3.7 Monitoreo y evaluación del mecanismo (evaluación de implementación -Cómo se está avanzando -Evaluación de resultados - Se ha llegado a los resultados?)									Informe	2						20000
	1.4.1 Contratar personal especializado para facilitar la implementación del mecanismo en las instancias de gestión descentralizada		9000	130	1170000	0	0	0	si	Personal contratado	130	1170000	10530000	14040000	11700000	36270000	

DRE	2.1 Implementar las acciones del mecanismo de acompañamiento descentralizado en las regiones	2.1.1 Contratar personal especializado para facilitar la reformulación y/o actualización de los PER, y la propuesta pedagógica dirigida a las UGELs, en el marco del DUA y de los ajustes razonables.	7000	78	546000	0	0	0	no	Personal contratado	130	546000	3822000	6552000	6552000	16326000					
		2.1.2 Conformar un grupo de trabajo para facilitar la reformulación y/o actualización de los PER.				0	0	0	no	Resolución de designación	26										
		2.1.3 Formular y/o actualizar los PER en el marco del DUA y los ajustes razonables				0	0	0	no	PER reformulados y/o actualizados	26										
		2.1.4 Validación de los PER mediante la conformación de grupos de trabajo multiactores a nivel de las UGEL				0	0	0		Informes de las UGEL	220										
		2.1.5 Difusión virtual y/o presencial de los PER a los especialistas de las UGELs, profesionales vinculados, aliados y familias.				5000	2	10000	26	Talleres	52						556000	3892000	4448000	5004000	13344000
		2.1.6 Aprobación de los PER reformulados y/o actualizados por las DRE.				0	0	0		Resolución	26						546000	3822000	6552000	6552000	16326000
		2.1.7 Diseño de una propuesta pedagógica para los especialistas de las UGEL, en modalidad híbrida y que considere el marco del DUA y de los ajustes razonables.				0	0	0		Documento	26										
		2.1.8 Promoción de la propuesta pedagógica a través de talleres en modalidad híbrida dirigido a los especialistas de las UGEL de la modalidad de EBR				0	0	0		Talleres (propuesta pedagógica)	220										
		2.2 Brindar respuestas a las alertas generadas por las IIEE dependiendo de su responsabilidad funcional				2.2.1 Difusión de los módulos incorporados en las plataformas existentes (SIAGIE) en las UGEL	4000	52	208000	0	0						0				208000
2.2.2 Respuestas oportunas de la DRE a las alertas generadas por los diferentes actores de la comunidad educativa																					
2.2.3 Aprobar incentivos de reconocimiento generados por implementar las respuestas oportunas a las alertas generadas en las DRE, UGEL o IIEE																					

UGEL	3.1 Implementar las acciones del mecanismo de acompañamiento descentralizado en el ámbito local	3.1.1 Contratar personal especializado que monitoree las acciones de implementación del mecanismo en las UGEL	8000	660	5280000	0	0	0	si	Personal contratado	104	5280000	0	63360000	63360000	126720000
		3.1.2 Acompañamiento a los/las directores/as por parte de los especialistas de la EBR para facilitar la reformulación y/o actualización de los PER				0				50% de total (106 728)						
		3.1.3 Diseño de una propuesta pedagógica en modalidad híbrida dirigida a los docentes y directores/as, y que considere el marco del DUA y de los ajustes razonables.				0				Documento	220					
		3.1.4 Promoción de la propuesta pedagógica a través de talleres en modalidad híbrida dirigido a los docentes y directores/as de las IIEE				9000				220	1980000					
	3.2 Brindar respuestas a las alertas generadas por las IIEE dependiendo de su responsabilidad funcional	3.2.1 Difusión de los módulos incorporados en las plataformas existentes (SIAGIE) en las IIEE	4000	220	880000	0	106728	0	0	Talleres virtuales de difusión	220	880000	0	9858240	1056000	10914240
		3.2.2 Impresión y entrega de la guía del mecanismo de acompañamiento a cada IIEE				50				Guías Entregadas	106728					
		3.2.3 Respuestas oportunas de la UGEL a las alertas generadas por los diferentes actores de la comunidad educativa				0				Casos atendidos	75% del total					
		3.2.4 Aprobar incentivos de reconocimiento hacia la comunidad educativa de las IIEE que implementen las respuestas oportunas a las				0				Resolución	100% del total					

IIEE	4.1 Implementar las acciones del mecanismo de acompañamiento descentralizado en las IIIEE	Actualización y/o reformulación de los documentos de gestión (PAT, PCI, PC, UD y RI) de las IIIEE en el marco del DUA y los ajustes	0	0	0	0	0	0	SI	Resolución	106728							
		4.1.1 Aprobación de los PEI y los documentos de gestión en el marco del DUA y de los ajustes razonable por cada IIIEE									Documentos actualizados y/o	106 728		0	0	0	0	
		4.1.2 Ejecución de las actividades propuestas en los documentos de gestión de las IIIEE y las aulas, en el marco del DUA y los ajustes									Ficha de observación estandarizada	106 728						
		4.1.3 Implementación de talleres a los docentes en el marco del DUA y los ajustes razonables.									Talleres	213 456						
	4.2 Promover la participación de las familias en la trayectoria educativa de los NNA en el marco del DUA y los ajustes razonables.	4.2.1 Talleres de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa (APAFa, estudiantes, docentes, cuidadores/as de los NNA con discapacidad...) en temas de educación inclusiva.	0	0	0	0	0	0	0	SI	Talleres	320 184		0	0	0	0	
		4.3 Impulsar la participación de las familias en el desarrollo de la trayectoria educativa de los estudiantes con discapacidad y en el SAE interno									Talleres	320 184						
	4.3 Impulsar la participación de las familias en el desarrollo de la trayectoria educativa de los estudiantes con discapacidad y en el SAE interno	4.3.1 Talleres de sensibilización en educación inclusiva con las familias de los NNA con discapacidad									Registro de asistencia	296429 (75% de 395238)		0	0	0	0	
		4.3.2 Participación de las familias de los NNA con discapacidad en el SAE interno	0	0	0	0	0	0	0	SI								
	4.4 Brindar respuestas oportunas a las alertas generadas por las/los cuidadores/as a las IIIEE, dependiendo de su responsabilidad funcional	4.4.1 Difusión de los módulos incorporados en las plataformas existentes (SIAGIE y SISEVE) entre los NNA y las familias	0	0	0	0	0	0	0	SI	Talleres de difusión	533640		0	0	0	0	
		4.4.2 Respuestas oportunas de la IIIEE a las alertas generadas por los diferentes actores	0	0	0	0	0	0	0	SI	Casos atendidos	106 728		0	0	0	0	
		4.4.3 Promover incentivos de reconocimiento generados por la implementación de las respuestas oportunas a las alertas generadas.	0	0	0	0	0	0	0	SI	Resoluciones directorales emitidas por las UGELes	100%		0%	0%	0%	0	

