

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



TÍTULO DE LA TESIS

ESTUDIO DE CASO DE DOS EXPERIENCIAS GANADORAS DEL  
III CONCURSO NACIONAL EXPERIENCIAS EXITOSAS EN  
EDUCACIÓN INCLUSIVA - 2010

Tesis para optar el grado de Magistra en Gerencia Social

AUTORAS

María Elena De Los Milagros Saavedra Núñez

Angela Hernández Raffo

Leidy Diana Ortega Ordinola

ASESORA

Mg Maria Teresa Tovar Samanaez

JURADOS

Mg. Maria Marcela Chueca Marquez

Mg. Mauricio Zeballos Velarde

LIMA PERU

2014

## Contenido

Índice de Tablas.....	7
Índice de gráficos .....	9
RESUMEN EJECUTIVO.....	11
INTRODUCCIÓN .....	13
CAPÍTULO I .....	15
PRESENTACIÓN DE LA TESIS .....	15
1.1. Planteamiento del tema.....	15
1.1.1. Personas con discapacidad en el Perú .....	15
1.1.2. Discapacidad y Políticas Públicas .....	16
1.1.3. Política de educación inclusiva.....	17
1.2. Objetivos .....	19
1.2. 1. Objetivo general .....	19
1.2.2. Objetivos Específicos.....	20
1.3. Hipótesis de Investigación.....	20
1.4. Justificación .....	20
1.5. Campo de la política social en la cual se ubica la investigación.....	21
CAPÍTULO II .....	22
MARCO TEÓRICO.....	22
2.1 Antecedentes: balance del conocimiento existente.....	22
2.2. Instrumentos normativos aplicables a la educación inclusiva para casos de discapacidad .....	32
2.2.1. Instrumentos normativos internacionales.....	32
2.2.2. Instrumentos normativos nacionales.....	35
2.3 Conceptos y enfoques claves .....	39
2.3.1. Rol de la educación .....	40
2.3.2. Modelos sobre discapacidad.....	40
a. Modelo de la Prescendencia.....	40
b. Modelo Médico .....	41
c. Modelo Social .....	42
2.3.3. Enfoques sobre modelos educativos .....	43
a. Educación Especial .....	44

b. Integración educativa.....	44
c. Inclusión educativa.....	44
2.4 Información de contexto.....	47
2.4.1. Situación de las personas con discapacidad en el Perú .....	47
2.4.2. Política de Fortalecimiento de la Educación Inclusiva del Ministerio de Educación.....	51
CAPÍTULO III .....	58
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	58
3.1. Forma de investigación .....	58
3.2. Estrategia metodológica .....	58
3.3. Variables e indicadores .....	59
3.4. Unidades de análisis y fuentes.....	62
3.5. Muestra .....	63
3.6. Técnicas de recolección e instrumentos utilizados.....	64
CAPÍTULO IV .....	66
DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS.....	66
CAPÍTULO V .....	70
ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	70
5.1. Condiciones favorables al proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.....	71
5.1.1. Fortalecimiento de la disposición de los docentes para atender a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad .....	72
5.1.1.1 Naturaleza de la actitud del docente hacia el proceso de inclusión educativa .....	72
a. Actitudes hacia el proceso de educación inclusiva .....	72
b. Actitudes respecto a las capacidades de los estudiantes con discapacidad.....	73
5.1.1.2. Bases de la actitud positiva de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad .....	73
a. Experiencias positivas previas en educación inclusiva para estudiantes con discapacidad .	74
b. Preparación autodidacta o capacitación previa sobre la educación inclusiva.....	75
c. Reconocimiento de beneficios de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el proceso.....	77
c.1. Beneficios para el estudiante con NEE asociadas a discapacidad .....	78

c.1.1. Obtención de logros de aprendizajes significativos en cantidad y calidad debido a una atención educativa acorde a las NEE del estudiante con discapacidad .....	79
c.1.2. Incremento del grado de autonomía de los estudiantes con discapacidad .....	80
c.1.3. Incremento del grado de socialización de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad .....	81
c.2. Beneficios para el docente .....	82
c.2.1. Incremento de sensibilidad humana a partir del proceso educativo inclusivo .....	82
c.2.2. Reconocimiento de derechos de estudiantes incluidos .....	83
c.2.3. Valoración de la diversidad dentro del aula .....	84
c.2.4. Mejoramiento del desempeño docente puesto que los motiva a prepararse constantemente a favor de sus estudiantes .....	84
c.2.5. Autoreconocimiento como referente inclusivo para otros docentes .....	85
c.3. Beneficios para el alumnado en general .....	86
c.3.1. Conciencia de los derechos de las personas con discapacidad y valoración de la diversidad a partir de la inclusión del estudiante con discapacidad en el aula .....	86
c.3.2. Adquisición de valores sociales por el alumnado a partir de la inclusión del estudiante con discapacidad en el aula.....	87
5.1.2. La utilización oportuna y efectiva de estrategias innovadoras y pertinentes al tipo de discapacidad mejora la calidad del proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad .....	89
a. Planificación: Evaluación psicopedagógica para respuesta pedagógica adecuada.....	89
b. Capacitación o formación autodidacta del docente .....	90
5.1.2.1 Definición de adaptaciones curriculares y los criterios a seguir para su elaboración .....	90
5.1.2.2. Adaptaciones curriculares elaboradas y aplicadas por los docentes evidencian una adecuada atención a las NEE de los estudiantes con discapacidad.....	92
a. Adaptaciones de recursos pedagógicos para la enseñanza: Elaboración de material didáctico y uso de materiales de apoyo según NEE de estudiantes con discapacidad.....	92
b. Adaptaciones de metodología de enseñanza .....	94
c. Adaptaciones de organización del aula .....	96
c.1. Ambiente bien estructurado y organizado.....	97
c.2. Distribución de carpetas con el objetivo de permitir una mejor observación de la pizarra y del docente.....	98

c.3. Ubicación de estímulos de aprendizaje dentro del aula (pizarra, armarios con libros, afiches, murales y carteles).....	100
c.4. Adaptaciones para crear un clima adecuado dentro del aula.....	101
c.4.1. Los docentes refuerzan el entorno socioeducativo a su favor mediante técnicas que fomentan un adecuado clima de aula y de hogar.....	101
c.4.2. Utilización de técnicas para crear un ambiente de aceptación y respeto a la diversidad con los padres de familia y la comunidad.....	102
c.4.3. Utilización de técnicas para crear una relación de apoyo y soporte adecuado por parte de los compañeros de aula.....	104
c.5. Adaptaciones de capacidades y conocimientos.....	108
c.6. Adaptaciones de temporalización.....	110
c.7. Adaptaciones de instrumentos de evaluación de aprendizajes.....	110
5.1.3. Una adecuada articulación y apoyo del entorno socioeducativo ha favorecido el proceso de educación inclusiva para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.....	118
5.1.3.1. Aula inclusiva no basta, se necesita crear un entorno socioeducativo inclusivo.....	118
a. Aportes hechos por el equipo SAANEE al proceso de educación inclusiva.....	119
b. Rol del director y colegas de la escuela en el proceso de educación inclusiva.....	122
c. Apoyo de la familia del niño inclusivo en su proceso de inclusión en la escuela regular.....	124
d. Comprensión y apoyo de la comunidad.....	125
e. Rol de las y los compañeros de clase hacia el estudiante incluido.....	127
5.2. Condiciones desfavorables al proceso de educación inclusiva para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.....	133
5.2.1 Priorización de logros en dimensiones sociales.....	133
Entrevista al docente.....	134
5.2.2. Existencia de dispedagogías que dificultan el aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.....	140
CONCLUSIONES.....	149
RECOMENDACIONES.....	152
BIBLIOGRAFÍA.....	154
ANEXO I – TABLA DE PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, VARIABLES E INSTRUMENTOS.....	160
ANEXO II – GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTE INCLUSIVO.....	167
ANEXO III - GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE.....	170

ANEXO IV – CUESTIONARIO DE LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PARA DOCENTES INCLUSIVOS. 171



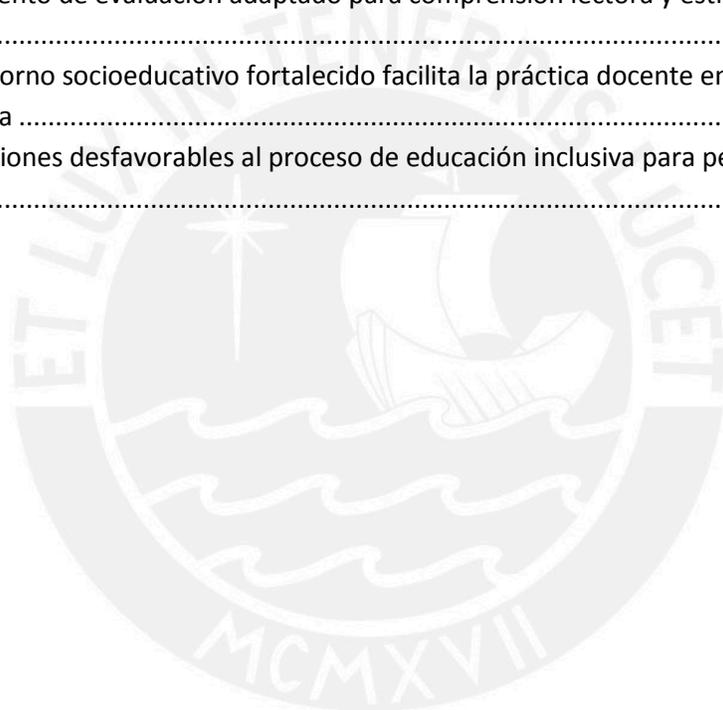
## Índice de Tablas

Tabla 1. Perú: Población con discapacidad por área y sexo, según grupo de edad, enero - junio 2006 (Distribución porcentual) .....	15
Tabla 2. Instrumentos normativos sobre educación inclusiva – Caso español.....	28
Tabla 3. Perú: Porcentaje de población por tipo de discapacidad según sexo .....	48
Tabla 4. Motivación y disposición para implementar procesos de educación inclusiva en los docentes a partir de experiencias previas .....	74
Tabla 5. Evidencias del comienzo de la interiorización del enfoque social aprendido previamente en las capacitaciones.....	76
Tabla 6. Condiciones facilitadoras para la implementación de la mejora en sus estrategias pedagógicas - Caso Lima .....	76
Tabla 7. Beneficio para el estudiante incluido: .....	79
Tabla 8. Beneficio para el estudiante incluido: .....	80
Tabla 9. Beneficios para el estudiante con discapacidad:.....	81
Tabla 10. Beneficio para el docente: Incremento de sensibilidad humana – Caso Lima .....	82
Tabla 11. Beneficio para el docente: Reconocimiento de derechos de estudiantes incluidos – Caso Cusco .....	83
Tabla 12. Beneficio para el docente: Valoración de la diversidad dentro del aula - Caso Lima .....	84
Tabla 13. Beneficio para el docente: Mejoramiento del desempeño docente – Caso Lima .....	85
Tabla 14. Beneficio para el docente: Autoreconocimiento como referente inclusivo para otros docentes – Caso Lima.....	85
Tabla 15. Beneficios para el alumnado en general: Conciencia de derechos y valoración de la diversidad.....	86
Tabla 16. Beneficio para el alumnado en general: Adquisición de valores sociales.....	87
Tabla 17. Resultados de la evaluación psicopedagógica.....	89
Tabla 18. Definición de adaptaciones curriculares y criterios para su elaboración dados por los docentes.....	90
Tabla 19. Correspondencia entre material didáctico y NEE de estudiantes incluidos.....	93
Tabla 20. Formación del trabajo del docente inclusivo contribuye a generar la participación activa de sus estudiantes: Aprendizaje cooperativo – Caso Lima .....	95
Tabla 21. La creación de un clima positivo por parte del docente facilita la interacción positiva con sus estudiantes - Caso Lima .....	95
Tabla 22. Características adecuadas del ambiente del aula .....	96
Tabla 23. Descripción física del aula de clase.....	97
Tabla 24. Aprendizaje colaborativo.....	100
Tabla 25. Estímulos de aprendizaje dentro del aula .....	101
Tabla 26. Técnicas de clima empleadas para la comunidad y padres de familia.....	103
Tabla 27. Técnicas de clima empleadas para las compañeras y compañeros de aula.....	104
Tabla 28. Técnicas para crear un clima participativo dentro del aula .....	105

Tabla 29. Técnicas para crear un clima respetuoso dentro del aula.....	106
Tabla 30. Técnica de clima: Formación de grupos .....	107
Tabla 31. Ejemplo de adaptación curricular.....	108
Tabla 32. Planteamiento diferenciado de ejercicio de Lógico – Matemática.....	109
Tabla 33. Apoyo individualizado a estudiante incluido para la resolución de ejercicios del Área de Comunicación - Caso Lima .....	110
Tabla 34. Adaptaciones de instrumentos de evaluación de aprendizajes .....	111
Tabla 35. Apoyo individualizado a estudiante con NEE asociadas a discapacidad para la resolución de prueba del Área Comunicación - Caso Lima.....	115
Tabla 36. Reconocimiento del docente del aporte de equipo SAANEE .....	120
Tabla 37. Apoyo de especialistas del SAANEE para propiciar una actitud positiva hacia el proceso educativo inclusivo.....	121
Tabla 38. Apoyo de especialistas del SAANEE para la comunicación y trato con las y los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad .....	121
Tabla 39. Apoyo del Director al colegio .....	122
Tabla 40. Apoyo de los colegas docentes en el proceso de educación inclusiva.....	122
Tabla 41. Apoyo de la familia – Caso Cusco .....	124
Tabla 42. Apoyo de la familia – Caso Lima .....	125
Tabla 43. Apoyo de la comunidad.....	126
Tabla 44. Apoyo de las y los compañeros de aula.....	127
Tabla 45. Enfoque erróneo de apoyo de las y los compañeros de aula.....	128
Tabla 46. Situaciones que involucran a los compañeros y compañeras de clase .....	129
Tabla 47. Priorización de logros en dimensiones sociales en detrimento de logros de tipo cognitivo .....	134
Tabla 48. Expresiones sobre las bajas expectativas de aprendizaje debido a prejuicios de los docentes.....	134
Tabla 49. Existencia de prejuicios en la valoración del proceso de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad .....	135
Tabla 50. Lenguaje usado que evidencia la interiorización parcial del enfoque social.....	136
Tabla 51. Prejuicios encontrados en la definición de discapacidad del docente inclusivo y que evidencian empleo o influencia de enfoque médico .....	137
Tabla 52. Prejuicios en la definición de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad del docente inclusivo que evidencia influencia de enfoque médico .....	137
Tabla 53. Existencia de prejuicios sobre comportamiento del estudiante incluido .....	138
Tabla 54. Afectación al derecho a la realización humana plena en base a los prejuicios existentes – Caso Cusco.....	139
Tabla 55. Evidencia de aplicación inadecuada de materiales didácticos.....	140
Tabla 56. Creencia de que las técnicas inclusivas no pueden ser usadas en todas las áreas curriculares.....	142
Tabla 57. Dispedagogía que dificulta el aprendizaje – Caso Cusco.....	143

## Índice de gráficos

Gráfico 1. Tipo de limitación .....	50
Gráfico 2. Alumnos incluidos en aulas regulares al 2010.....	54
Gráfico 3. Condiciones favorables al proceso de educación inclusiva .....	71
Gráfico 4. Bases de la actitud positiva de los docentes sobre la educación inclusiva .....	73
Gráfico 5. Beneficios del proceso de educación inclusiva.....	78
Gráfico 6. Estímulos ambientales que propician el proceso inclusivo dentro del aula .....	97
Gráfico 7. Distribución de carpetas en ambos casos estudiados .....	99
Gráfico 8. Técnicas de clima: talleres y charlas de sensibilización.....	104
Gráfico 9. Instrumento de evaluación adaptado para comprensión lectora y estructuración de oraciones.....	115
Gráfico 10. Un entorno socioeducativo fortalecido facilita la práctica docente en procesos de educación inclusiva .....	132
Gráfico 11. Condiciones desfavorables al proceso de educación inclusiva para personas con discapacidad.....	144





***Agradecimientos:***

***A nuestras familias quienes nos apoyaron constantemente y a los docentes que colaboraron con su trabajo a favor de la educación inclusiva.***

## RESUMEN EJECUTIVO

Nuestra investigación, desde el marco de las políticas educativas orientadas a la población peruana con discapacidad, analiza a través de dos casos ganadores, la implementación del “**III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva**” - 2010, el cual viene dándose por sexto año consecutivo dentro de las actividades realizadas con motivo de la Campaña de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva ejecutada por el Ministerio de Educación (MED) a través de la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE).

Dada la situación de vulnerabilidad de las personas con discapacidad, consideramos conveniente investigar lo avanzado en la implementación de la política educativa dirigida a este sector de la población, dada la importancia de la educación como medio para el desarrollo integral de las personas. Por ello el objetivo central de nuestra investigación es el siguiente:

Describir y analizar los factores intervinientes en la práctica docente inclusiva en los dos casos ganadores del III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010, contrastando los discursos y las prácticas de los docentes y actores involucrados, a fin de elaborar recomendaciones que permitan fortalecer el proceso de educación inclusiva de alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

En ese sentido, la estructura de la presente investigación es la siguiente:

En el primer capítulo presentamos el contexto, la problemática de la educación inclusiva, los objetivos y las hipótesis de la investigación. En el segundo capítulo desarrollamos el marco teórico que sustenta la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. En el tercer capítulo explicitamos la metodología empleada. En el cuarto capítulo, realizamos una breve descripción de cada uno de los casos estudiados en esta investigación. En el quinto capítulo presentamos los hallazgos a los cuales arribamos. Finalmente, en el sexto capítulo, exponemos las conclusiones y las recomendaciones producto de la investigación realizada, las cuales esperamos sean de utilidad para próximas experiencias de educación inclusiva a favor de estudiantes con discapacidad.

Se ha comprobado que una actitud positiva de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva genera una mejor disposición para educar a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. Asimismo, verificamos que la utilización de estrategias inclusivas innovadoras dentro del aula mejora el proceso de enseñanza –aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. Finalmente, identificamos que el trabajo coordinado entre el equipo SAANEE, el docente y la comunidad educativa, los padres de familia y la comunidad en general garantiza que el proceso de educación inclusiva tenga buenos resultados. No obstante, en las

experiencias estudiadas también se detectó que existen ciertas dispedagogías por parte de los docentes que influyen negativamente en el éxito del proceso inclusivo.



## INTRODUCCIÓN

En nuestro país, las personas con discapacidad constituyen aproximadamente el 5.2% de la población, de acuerdo a la Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad en el Perú realizada por el INEI en el 2012. Sin embargo, cabe indicar que estas cifras difieren de lo recogido por el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1993 y de la Encuesta Nacional Continua (ENCO) del 2006, que señalan como población con discapacidad a un 1.3% y un 8.9% del total de la población peruana, respectivamente.

Dichas personas al tener una limitada y deficiente calidad de vida son consideradas como uno de los grupos vulnerables de nuestra sociedad; esta vulnerabilidad se ve acrecentada si es que las personas con discapacidad pertenecen al sector más pobre del país, ya que por dicha causa son más susceptibles a los diversos riesgos surgidos del ambiente material o social como son discriminación, crisis económica, desastres naturales, lo cual intensifica en ellos la sensación de malestar y un agravamiento de su calidad de vida. Esta situación se acrecienta si observamos que las acciones que se generan desde el Estado en torno a la temática de discapacidad no acogen el enfoque de derechos ni el enfoque social sobre discapacidad, por lo que el diseño e implementación de estas acciones son deficientes. Asimismo, se evidencia que no existe una transversalización de la temática de discapacidad en los planes sectoriales y de desarrollo concertado.

Sin embargo, han habido avances significativos en algunos sectores como en el sector educativo, el cual es particularmente importante para el desarrollo de habilidades y capacidades de las personas con discapacidad, pues solo a través de un proceso educativo de calidad y que atienda las necesidades educativas especiales (en adelante, NEE) de las personas con discapacidad se garantizará su acceso a mejores condiciones de vida y su desarrollo integral.

Uno de estos avances consiste en la implementación por parte del Ministerio de Educación de la Política de Fortalecimiento de la Educación Inclusiva, la cual está orientada a atender la demanda de los estudiantes con NEE, a través de acciones tales como formación y capacitación continua de los docentes; diseño, elaboración y uso de materiales educativos para docentes; fortalecimiento del rol de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Especiales (SAANEE); incremento progresivo de las escuelas regulares inclusivas; diseño y ejecución de campañas de sensibilización y movilización social y diseño y ejecución de concursos tales como el Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva.

Es precisamente el Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva 2010 el objeto de nuestra investigación, ya que la revisión de dos de los casos ganadores nos ha permitido identificar y analizar aquellos factores que han intervenido en los procesos exitosos de educación

inclusiva, pudiendo así extraer recomendaciones que contribuyan a mejorar la implementación de la política de educación inclusiva desde las aulas.

Es por ello que se ha optado por seguir una estrategia metodológica cualitativa que, a través del uso de técnicas como observación de aula, entrevista y prueba de conocimientos, permite profundizar en el análisis de la práctica docente, la cual consideramos eje dinamizador para una efectiva educación inclusiva en las aulas.



# CAPÍTULO I

## PRESENTACIÓN DE LA TESIS

### 1.1. Planteamiento del tema

#### 1.1.1. Personas con discapacidad en el Perú

El actual escenario de las personas con discapacidad en el Perú resulta muy difícil de medir en su totalidad por diversos aspectos como la inexistencia de un acuerdo sobre una definición estandarizada de discapacidad en las instituciones gubernamentales, la falta de un instrumento único para contar con información fidedigna sobre esta problemática (número de personas con discapacidad, tipos de discapacidad, edades y ubicación geográfica), y por último, que la información con la que se cuenta no está actualizada, ya que el último Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en Perú que incluye la variable “discapacidad” fue en el año 1993. En efecto, los Censos Nacionales de Población y Vivienda realizados en los años 2005 y 2007 no arrojan resultados sobre discapacidad, por lo que a la fecha la única data existente sobre discapacidad en la población total del Perú es la referida al Censo Nacional de 1993. Sin embargo, cabe resaltar que desde entonces se ha recogido mayor información acerca de la discapacidad en parte de la población peruana a través de Encuestas realizadas por el INEI: la Encuesta Nacional Continua (ENCO) del 2006 y la Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad en el Perú del 2012.

La información estadística será presentada con mayor detalle en el punto 2.4. referido a “Información de contexto”, no obstante, y a fin de ilustrar la problemática, se puede señalar que la Encuesta Nacional Continua (ENCO) del 2006 evidenció que el 8.9% de la población peruana presenta alguna dificultad o limitación física o mental y de este total, el 12.9% se encuentra en edad escolar, como podemos ver en la Tabla N° 1 (citada por Defensoría del Pueblo 2011).

**Tabla 1. Perú: Población con discapacidad por área y sexo, según grupo de edad, enero - junio 2006 (Distribución porcentual)**

Grupo de edad	Total	Área		Sexo	
		Urbano	Rural	Hombre	Mujer
<b>Menores de 6 años</b>	2.1	2.1	2.2	2.6	1.7
<b>De 6 a 18 años (Edad Escolar)</b>	12.9	13.3	11.2	14.5	11.3
<b>De 19 a más años</b>	85.1	54.7	56.7	82.7	87.1

Fuente: INEI

### 1.1.2. Discapacidad y Políticas Públicas

Como se verá más adelante cuando se detallen los modelos conceptuales sobre discapacidad y educación inclusiva, en el modelo médico la discapacidad se presenta a través de una dicotomía normal - anormal, donde las personas con discapacidad son consideradas como anormales. Este enfoque ha sido y es, incluso en la actualidad, el referente más utilizado al momento de definir la identidad de las personas con discapacidad y, por ende, ha originado una serie de actitudes negativas y, sobre todo, comportamientos segregadores acrecentando, así, la condición de vulnerabilidad en la que se encuentran estas personas y constituyéndose en una forma de violencia simbólica. Dicha situación es generada a partir de la estrecha relación que estas personas mantienen con la pobreza<sup>1</sup> y se manifiesta en la impotencia que sufren dada su incapacidad de hacerse oír, carecer de poder, de representación y de negociación tanto en las instituciones estatales como en la sociedad.

Ahora bien, se sabe que las políticas públicas desde su diseño y ejecución están orientadas a satisfacer las necesidades de los diversos grupos de la sociedad, por lo que cabe preguntarnos cómo las necesidades y demandas de la población peruana con discapacidad son abordadas y atendidas desde la acción estatal, teniendo en cuenta que en nuestro país este colectivo constituye según la Encuesta Nacional Especializada sobre discapacidad en el Perú (2012) aproximadamente el 5.2% del total de la población y posee una limitada y deficiente calidad de vida.

---

<sup>1</sup> En el plano internacional, el Informe mundial sobre la discapacidad (2011: 12) basándose en la Encuesta Mundial de Salud 2002 – 2004 de Ginebra, señala que “Las personas con discapacidad presentan tasas más altas de pobreza que las personas sin discapacidad. En promedio, las personas con discapacidad y las familias con un miembro con discapacidad tienen mayores tasas de privaciones -como inseguridad alimentaria, condiciones deficientes de vivienda, falta de acceso a agua potable y salubridad, y acceso deficiente a atención de salud- y poseen menos bienes que las personas y familias sin una discapacidad. Las personas con discapacidad pueden tener costos adicionales de asistencia personal, atención médica o dispositivos auxiliares. Debido a estos gastos más elevados, es probable que las personas con discapacidad y sus familias sean más pobres que las personas sin discapacidad con unos ingresos similares. En los países de ingresos bajos, las personas con discapacidad, en comparación con las personas sin discapacidad, tienen una probabilidad un 50% mayor de enfrentarse a gastos sanitarios ruinosos”.

En el Perú, de acuerdo al Perfil Socio Demográfico de la Población Discapacitada construido por el INEI sobre la base del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1993, para tener una aproximación de los niveles de pobreza de los hogares de la población discapacitada se tomó en cuenta indicadores tales como: hogares en viviendas con características físicas inadecuadas, hogares en viviendas con hacinamiento, hogares en viviendas sin desagüe de ningún tipo, hogares con niños de 6 a 12 años que no asisten a la escuela y hogares con alta dependencia económica. En base a ello se obtuvo que el 62,4% de los hogares de esta población tienen alguna necesidad básica insatisfecha, correspondiendo 33,2% a los hogares con una necesidad básica insatisfecha y 29,2% a los que tienen dos o más necesidades básicas insatisfechas. Consultado en: <http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/LIb0045/DIS2-12.htm>

Haciendo una breve y rápida revisión a las políticas públicas para personas con discapacidad vemos que ha habido algunos avances tales como el incremento de la tasa de escolaridad de personas con discapacidad en centros educativos regulares. No obstante, respecto a las políticas sobre empleo para personas con discapacidad no se han obtenido todavía resultados positivos puesto que los índices de desempleo de este grupo de la población son muy elevados por la falta de oportunidades de inserción laboral y de incentivos para promoverla; en los casos en los que las personas con discapacidad trabajan, lo hacen desde un subempleo, observándose además que la inversión económica destinada a la capacitación laboral es muy baja y no se cumple la ley de cuotas de empleo para personas con discapacidad en el sector público. En el aspecto de salud, una de las grandes deficiencias es no contar con un enfoque preventivo respecto a la discapacidad, lo cual se convierte en una necesidad y reto urgente teniendo en cuenta que la discapacidad puede adquirirse en cualquier momento.

De este modo, en nuestro país, en cuanto a la formulación y ejecución de políticas públicas todavía no se puede visualizar la utilización del enfoque social y de derechos que incluya y responda a las necesidades y demandas de este sector de población. Igualmente, no se ha transversalizado la temática de discapacidad en los planes sectoriales y de desarrollo concertado. Y en cuanto a las políticas públicas específicas, éstas -a pesar de ser un buen indicio de avance- no se cumplen ya sea porque hay carencia de mecanismos efectivos que vigilen su cumplimiento, ya sea porque se desconoce su existencia o porque no se tiene acceso al certificado de discapacidad con el cual se tiene la posibilidad de exigir los derechos reconocidos por ley.

Esta situación se agrava, tal y como sostienen Tovar y Fernández (2005: 5) si nos percatamos que no contamos con datos exactos sobre la población peruana total con discapacidad ni menos aún sobre sus condiciones de vida, debiéndose así generar información cuantitativa y cualitativa fehaciente de la cual se extraigan las necesidades de este grupo a fin de diseñar e implementar políticas públicas en su beneficio.

### **1.1.3. Política de educación inclusiva**

La educación inclusiva está siendo implementada por el Ministerio de Educación mediante la ejecución de la Política de Fortalecimiento de la Educación Inclusiva, la cual está orientada a atender la demanda de los estudiantes con NEE.

Teniendo en cuenta que la política de fortalecimiento de la educación inclusiva es relativamente nueva y conociendo además la importancia de implementarla adecuadamente a favor de los niños, niñas y adolescentes con NEE, la existencia de buenas prácticas de educación inclusiva se convierte en un foco de interés. Como parte de la política del fortalecimiento que implementa el Ministerio de Educación, se lleva a cabo el Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en

Educación Inclusiva, a través del cual se muestra la existencia de buenas prácticas en educación inclusiva para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad en nuestro país.

En este contexto se pensó desarrollar el presente trabajo, el mismo que se realizó bajo la forma de estudio de caso, para lo cual se ha escogido como objeto de estudio a dos experiencias ganadoras del III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010, un caso de Lima y un caso de Cusco. Estas experiencias constituyen una oportunidad para hacer un balance de los avances, limitaciones y desafíos de la práctica docente orientada a la atención de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares.

A continuación, se presenta una breve reseña de los casos estudiados:

CASO 1: Primer Puesto en el Concurso Caso Lima	
Región	: Lima Metropolitana
Institución Educativa	: I.E.I 2072 L.S. Vigotski
Docente	: Rubén Diestra Quiñones
Experiencia	: “Ayúdame a ser feliz y descubrir cosas nuevas”
<p>La experiencia consiste en el caso del estudiante Alan Rubén Flores Gómez de catorce años de edad, quien tiene discapacidad intelectual moderada y autismo. Con el apoyo del docente, Alán logró integrarse en el aula, comprender indicaciones breves y sencillas, aumentar su concentración, controlar los golpes y balanceos, leer y escribir palabras, oraciones y textos cortos. Con el fin de poder aplicar todos los instrumentos comprendidos en nuestra investigación se optó por trabajar adicionalmente con el caso 2011 que es atendido por el docente Diestra, es decir, el caso de Gianmarco Huamaní quien tiene discapacidad intelectual y autismo.</p>	

CASO 2: Tercer Puesto – Empate en el Concurso Caso Cusco	
Región	: Cusco
Institución Educativa	: I.E. 56003 - 791
Docente	: Nancy Maritza Flórez Dianderas
Experiencia	: “Rompiendo barreras actitudinales para minimizar las diferencias personales”
<p>El segundo caso consiste en la alumna Dina Mamani Quispe que tiene discapacidad auditiva. Debido al proceso de inclusión, Dina ha logrado interactuar en el aula sin temor, haciendo uso de las normas básicas de relaciones interpersonales, incrementando su autoestima, su responsabilidad con sus deberes y mejorando en la comunicación, razonamiento y comprensión.</p>	

Por último, cabe señalar que en este estudio de caso el foco de análisis es la labor pedagógica de los docentes Diestra y Flórez, para lo cual se contrasta la información recogida a través de la observación de aula, la entrevista y la prueba de conocimientos. En ese sentido, estamos ante una investigación que privilegia el aspecto cualitativo, aspecto que ha sido considerado en la aplicación de los instrumentos y en el análisis de los resultados de los dos casos estudiados. Por ser de esta naturaleza, esta investigación permite describir y analizar el proceso que ha realizado cada docente, de forma que explica ambas experiencias de educación inclusiva, mas no analiza el impacto de estas prácticas. Es necesario recordar que el análisis de los impactos de una experiencia, de un proyecto o de una política, requiere un período de tiempo de estudio significativamente mayor, que permita contrastar la situación previa con la situación posterior a la implementación de las acciones y donde se pueda analizar y observar los cambios que éstas han generado.

Cabe indicar además que los hallazgos encontrados en esta investigación no pueden ser generalizados por tratarse de un estudio de caso (Mitchell 1983, citado por Tovar 2010). Estos hallazgos nos permitirán más bien generar recomendaciones para desarrollar mejores y nuevas propuesta para los procesos de educación inclusiva.

Siendo ello así, la pregunta de investigación general sobre la cual se va a desarrollar el presente trabajo está definida en los siguientes términos:

***¿Cuáles son los factores que han intervenido en el proceso de educación inclusiva realizado por los dos docentes ganadores del III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010 y de qué manera la práctica docente ha favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad?***

A partir de esta pregunta general se formularon distintas preguntas e hipótesis de investigación, que sirvieron como punto de partida para analizar las prácticas docentes inclusivas.

## **1.2. Objetivos**

### **1.2. 1. Objetivo general**

Describir y analizar los factores intervinientes en la práctica docente inclusiva en los dos casos ganadores del III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010, contrastando los discursos y las prácticas de los docentes y actores involucrados, a fin de elaborar recomendaciones que permitan fortalecer el proceso de educación inclusiva de alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

### 1.2.2. Objetivos Específicos

- a. Describir los factores que han intervenido en las dos experiencias de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.
- b. Analizar los factores que han intervenido en las dos experiencias de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.
- c. Contrastar los discursos y las prácticas de los docentes y actores involucrados en las experiencias.
- d. Elaborar recomendaciones para mejorar la implementación de la política de fortalecimiento de educación inclusiva.

### 1.3. Hipótesis de Investigación

Considerando la pregunta general de investigación, la primera hipótesis de investigación formulada alude a que ***una actitud positiva de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva genera una mejor disposición para educar a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad***. Es decir, a través de esta hipótesis quisimos determinar cuánto de la actitud del docente se acerca al ideal de una actitud que redunde en beneficio de los alumnos incluidos.

La segunda hipótesis es la siguiente: ***La utilización de estrategias inclusivas innovadoras dentro del aula mejora el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad***. Mediante ésta quisimos conocer qué estrategias inclusivas innovadoras han utilizado los docentes investigados a efectos de obtener mejoras en adaptaciones curriculares, materiales didácticos, un clima y un ambiente inclusivos y evaluaciones adecuadas que procuren mejores logros de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

La tercera hipótesis es que ***el trabajo coordinado entre el equipo SAANEE, el docente y la comunidad educativa, los padres de familia y la comunidad en general garantiza que el proceso de educación inclusiva tenga buenos resultados***. Quisimos conocer cuál ha sido el nivel de coordinación habido entre los mencionados actores y cómo dicha coordinación, según su calidad, ha podido influir en los buenos resultados del proceso inclusivo.

### 1.4. Justificación

Consideramos valiosa la realización de esta investigación, puesto que abordar temas favorables a las personas con discapacidad, tal como la ejecución de la política de educación inclusiva que pretendemos describir y analizar, no solo incide en lo educativo sino también en un aspecto más importante, el de los derechos humanos y la justicia social que por mucho tiempo han sido negados a este sector de la población.

Asimismo, al ser considerados los casos estudiados como buenas prácticas en inclusión educativa, es necesario conocer los factores que han intervenido en todo el proceso y, de este modo, aprovechar los aspectos positivos que se puedan encontrar y expandirlos así como profundizar las prácticas que permitan un mejoramiento de los logros conseguidos en la temática.

El aporte que la presente tesis efectúa en términos de conocimiento se refiere a nuestro propósito de dar a conocer los diferentes componentes del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad y, sobre todo, dar cuenta de la importancia de estos componentes, a fin de contrastar lo que la propuesta ideal específica y lo dado en la realidad investigada.

### **1.5. Campo de la política social en la cual se ubica la investigación**

Nuestra investigación se ubica en el nivel meso al circunscribirse a la política de fortalecimiento de la educación inclusiva descentralizada llevada a cabo por el Ministerio de Educación. Asimismo, utilizamos el enfoque sincrónico pues abordamos la fase de implementación de esta política mediante el Concurso de Experiencias Exitosas, dando una mirada transversal a ésta a través de sus componentes tales como los actores involucrados en el concurso (docentes, comunidad educativa, equipo SAANEE, niños y niñas incluidas) y el proceso de inclusión llevado a cabo.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 Antecedentes: balance del conocimiento existente

Uno de nuestros principales antecedentes es el libro **“El proyecto Roma: Una experiencia en educación en valores”**, escrito por López (2003), quien nos presenta un modelo educativo para personas con discapacidad, específicamente para aquellas personas con Síndrome de Down. Seleccionamos este libro como uno de nuestros referentes fundamentales, ya que entre sus afirmaciones resalta la idea de que la inteligencia no es un atributo humano (algo innato e independiente del contexto social y cultural), sino que se adquiere y se construye a partir de procesos cognitivos y metacognitivos. Del mismo modo, consideramos que este estudio es relevante porque da cuenta de experiencias que evidencian logros de aprendizaje, tal como expondremos en el análisis de los casos estudiados en nuestra investigación. Asimismo, escogimos esta investigación porque rechaza totalmente el modelo médico de atención a las personas con discapacidad.

Otro de nuestros antecedentes es la tesis **“Ventajas de la Educación Inclusiva en el desarrollo socio emocional de los alumnos del Nido Travesuras”** presentada por Loayza y Cerezales en el año 2007 en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú para optar el título de Licenciadas en Educación. El objetivo de la investigación fue identificar y conocer las ventajas de la educación inclusiva en el desarrollo socio emocional de los niños del CEI “Travesuras” del distrito de Surco, para lo cual se escogió como muestra a 33 de 57 alumnos de 2 a 5 años, entre los cuales se encuentran niños y niñas con Síndrome de Down, seleccionando además a 10 maestros y auxiliares, 1 directivo, 1 psicólogo y 33 padres de familia.

La hipótesis de esta investigación de tipo exploratorio fue: Diagnosticar las ventajas de la educación inclusiva en el desarrollo socio emocional de los alumnos del CEI “Travesuras”, teniendo como variables al desarrollo socioemocional y a la educación inclusiva.

Partiendo de la idea de que el niño o niña con Síndrome de Down podría alcanzar el mismo desarrollo mental que el de un niño o niña regular, las tesisistas sostienen que para ello es necesario brindarles un apoyo específico y personal, de acuerdo a sus pautas de conducta y al desarrollo de sus habilidades, convirtiéndose la educación inclusiva en el enfoque educativo más pertinente para dar el apoyo mencionado, requiriéndose además que el docente adquiera y desarrolle competencias educativas para hacer realidad la verdadera inclusión en el aula, lo cual consideramos que es un aporte importante para el fortalecimiento de la implementación de la política de educación inclusiva, ya que a partir del estudio de caso se comprueba la valía del modelo educativo inclusivo.

De este modo, siendo los elementos de la educación inclusiva el aprendizaje en conjunto, la oportunidad de participación activa y la elección, es en la escuela donde debe definirse el tipo de apoyo que requieren a los alumnos de acuerdo a las necesidades particulares y las condiciones del contexto, elemento esencial para pasar a ser una escuela comprensiva donde se abandone la utilización del enfoque homogeneizador. Así, esta afirmación enfatiza el objetivo del modelo inclusivo y que queremos demostrar por medio del estudio de los casos abordados en nuestra tesis, es decir, transformar radicalmente el rol de la escuela para que se convierta en un espacio de aprendizaje conjunto y donde no haya restricción de acceso de ningún tipo y que, por medio de las respuestas pedagógicas pertinentes, se pueda llegar a alcanzar logros de aprendizaje que contribuyan con el desarrollo integral de la persona con discapacidad.

Asimismo, basándose en la Teoría de Inteligencias Múltiples, las autoras indican que no existe un solo tipo de inteligencia sino varios, debiendo la educación responder a ellas a través de diferentes recursos. Uno de ellos es el currículo que debe ser flexible, funcional y promover el trabajo colaborativo y, que según la UNESCO, debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimientos que sean relevantes para los estudiantes según sus diversas características y necesidades.

Teniendo en cuenta lo afirmado por López (2003) respecto a la necesidad de formar actitudes y valores hacia la diversidad por parte de los docentes a fin de ejecutar una práctica educativa inclusiva, las investigadoras construyen un perfil del docente inclusivo, el cual presentamos a continuación: *“La educación inclusiva necesita docentes creativos con un alto grado de sensibilidad emocional, que se vea plasmado en la calidez de las relaciones que establezca con los niños, con los valores humanos y consecuentes con la educación inclusiva como la tolerancia, el respeto y la solidaridad; con cualidades personales como la paciencia, el sentido del humor y con actitudes positivas que se reflejen en el clima del aula para el desarrollo adecuado de sus alumnos. Esas cualidades emocionales que buscamos en los docentes proporcionarán a sus alumnos la seguridad afectiva que necesitan para que exploren, jueguen y se relacionen con otros niños. El docente será quien plantee las exigencias y retos que guiarán el aprendizaje y la socialización de los alumnos”* (Loayza y Cerezales 2007:76). Este perfil reafirma el papel preponderante que el docente adquiere en la ejecución de procesos tales como el que estamos investigando, lo cual a su vez desafía para que éste busque un mejoramiento de su desempeño docente.

Del mismo modo, nos hemos basado en la tesis ***“Los juegos cooperativos como medio para favorecer las conductas socialmente habilidosas en dos aulas inclusivas de 4 años y un aula inclusiva de 9 años que acogen a un niño con necesidades educativas especiales”*** elaborada por Lila Ruth Pérez García, Elba María Sotomayor Gutiérrez y Gloria María Sotomayor Gutiérrez, la cual fue presentada en el 2009 en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú para obtener el título de Licenciadas en Educación.

Su objetivo fue identificar qué conductas socialmente habilidosas predominan en la interacción de niños de dos aulas inclusivas de 4 años y un aula inclusiva de 9 años que acogen, a través de dinámicas cooperativas, a un niño con NEE tales como parálisis cerebral espástica leve, Síndrome de Down e hipoacusia neurosensorial. Para ello, propusieron tres aspectos metodológicos derivados del aprendizaje cooperativo: trabajo cooperativo, resolución cooperativa de problemas y agrupamiento heterogéneo, en los cuales se determinan ciertas conductas socialmente habilidosas que deberían estar presentes en las relaciones entre pares, a fin de lograr una mejor convivencia y aceptación por el otro.

Las tesis, a través de la aplicación del aprendizaje cooperativo sobre las tres realidades educativas estudiadas concluyeron que el empleo de dinámicas cooperativas favoreció las relaciones entre el grupo y el niño con NEE, posibilitando así una adecuada interacción entre todos, mostrando respeto, aceptando al compañero como tal, participando y compartiendo con él, diversos momentos que permitieron el aprendizaje y aceptación de la ayuda mutua entre todos.

Otra de las razones por la cual esta tesis es considerada como referente para nuestra investigación es que las tesis conciben a la educación inclusiva como un sistema único para todos, donde no se pretende que el niño se adapte a la escuela, sino que sea la escuela la que tenga que adaptarse a todas las necesidades que se presenten, lo cual se mostrará en el capítulo de análisis y presentación de los resultados de la investigación, específicamente, en la sección de las adaptaciones curriculares efectuadas por los docentes.

Otro referente para la presente investigación son los informes preparados por la Defensoría del Pueblo sobre la educación para estudiantes con NEE:

- El Informe Defensorial N° 63: “Situación de la Educación Especial en el Perú: hacia una educación de calidad”, elaborado en el 2001, a fin de conocer el estado actual en el que se desarrolla la educación especial en el Perú y, a partir de ello, mejorar el acceso a esta educación. A través de la evaluación de los centros educativos especiales que se hace en el Informe, se presenta información situacional importante sobre la educación especial.
- El Informe Defensorial N° 155: “La situación de los niños y niñas con discapacidad”, abarca los alcances y limitaciones en la política de educación inclusiva en instituciones educativas de nivel primario. Este informe fue elaborado en el 2011, es decir 10 años después del primer informe defensorial sobre el tema, y a diferencia de éste –que fue elaborado cuando no existía una política de educación inclusiva– el Informe Defensorial N° 155 evalúa la implementación de la política en las instituciones educativas públicas de nivel primario, es decir en centros de educación regular. El informe evidencia que en la implementación de la política aún existen grandes retos y desafíos como, por ejemplo, la falta de apoyo pedagógico, los escasos recursos humanos y materiales.

Asimismo, exponemos el desarrollo del concepto de necesidades educativas especiales y las conclusiones de Tovar en el libro *“Aprender vida. La educación de las personas con discapacidad”*, publicado en el 2006. La autora sostiene que el término necesidades educativas especiales está relacionado al enfoque constructivista por cuanto el proceso de aprendizaje es construido individualmente de acuerdo al contexto sociocultural y, sobre todo, según las necesidades de cada persona. A partir de ello, sostiene que la educación es la misma para todos pero con diferentes ajustes según las diversas necesidades del alumnado.

Basándose en la Conferencia Mundial sobre Educación de Necesidades Especiales: Acceso y calidad realizada en Salamanca en el año 1994, a partir de la cual se adopta el modelo de educación inclusiva, señala la importancia del papel de las escuelas para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas a través de la adopción y uso de una pedagogía que permita educarlos sin importar sus diferencias y donde se modifiquen la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica.

Consideramos las conclusiones a las que Tovar (2006) arriba en este libro como un valioso aporte para contextualizar la educación inclusiva para personas con discapacidad en el Perú. Algunas de sus conclusiones se presentan a continuación:

- El no contar con datos cualitativos y cifras exactas sobre las personas con discapacidad hace que las políticas educativas dirigidas a personas con discapacidad sean inconsistentes, ya que no se sabe a ciencia cierta cuál es la demanda, es decir, cuántas personas, y en especial cuántos niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad existen en el Perú. Este vacío demuestra el no reconocimiento de las personas con discapacidad y, por consiguiente, su invisibilización; lo cual debe ser revertido.
- Las políticas educativas públicas presentan dos desafíos: el primero es diseñar políticas de discriminación positiva e inclusión a fin de reducir la exclusión educativa y el segundo desafío se refiere a la necesidad de incorporar en las políticas públicas diversos temas como salud, transporte, a fin de complementar la inclusión educativa, es decir utilizar el criterio de intersectorialidad.
- Las políticas públicas deben visualizar a la educación inclusiva como base de una educación para la diversidad y, así, ir en contra de las políticas excluyentes que impiden satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.
- Los derechos de las personas con discapacidad no se cumplen debido a que, por un lado, no se cuenta con un presupuesto suficiente que cubra el costo de los recursos materiales

elementales e infraestructura accesible para una inclusión efectiva y, por otro, porque existe una resistencia cultural y desconocimiento del problema, siendo esto sinónimo de exclusión.

- Los resultados no se miden solo por la cobertura sino por los efectos que producen y, por ello, se necesita que la educación sea de calidad. Se han obtenido avances respecto a la inclusión educativa (hay mayor aceptación hacia los niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad, la desconfianza de los docentes ha ido disminuyendo, etc.). Sin embargo, se desconocen los logros en el aprendizaje de los niños incluidos. Asimismo, los docentes y autoridades desconocen cómo asumir el aprendizaje paulatino de esta población.
- La educación debe ser entendida a partir de su capacidad para construir y reproducir sentidos, valoraciones, prácticas y principios socialmente postulados y jurídicamente establecidos. En función de ello, las políticas públicas deben estar orientadas a lograr una sociedad justa y ello –nos dice Tovar– implica que la acción de las escuelas se transforme, para devenir en un acto cultural que busca mejorar la sociedad, de modo que todos sus integrantes desarrollen un capital social y cultural que les permita construir solidariamente un futuro compartido.

Por último, hemos considerado pertinente presentar algunas ideas contenidas en el Informe Mundial sobre la Discapacidad del año 2011, elaborado por la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial debido al concepto de discapacidad que presenta y, sobre todo, por el tratamiento que hace sobre el derecho que tienen las personas con discapacidad de recibir una educación de calidad.

Basándose en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), el Informe enfatiza que la discapacidad no es un atributo de la persona sino el producto de la interacción dinámica entre condiciones de salud, factores contextuales tanto personales como ambientales que hacen que una persona tenga limitaciones para realizar actividades y vea restringida su participación en la sociedad, teniendo mínimas o nulas oportunidades para desarrollarse plenamente.

Respecto al capítulo concerniente a educación, el Informe señala que la educación es un derecho prioritario para los niños con discapacidad y que éstos deben ser educados en aulas convencionales con otros niños de su misma edad, debiendo ser éste un proceso de calidad para lo cual es necesario realizar cambios estructurales en el sistema educativo que permitan la formación de capital humano y contribuyan a lograr su participación en la vida social y económica; solo de este modo se logrará tener sociedades verdaderamente inclusivas y equitativas.

Por otra parte, en este capítulo se presentan algunas barreras que impiden la educación de los niños con discapacidad. En una primera categoría se agrupan las barreras referidas a problemas

sistémicos tales como relegar el abordaje de la educación para estudiantes con discapacidad únicamente a los Ministerios de Desarrollo Social o el de Salud, lo cual refleja un abordaje aislado y segregado y con visión asistencialista muy diferente a lo que se busca con el modelo educativo inclusivo que se basa en la promoción de la igualdad de oportunidades; asimismo, se ve poca o insuficiente legislación, políticas, metas y planes para incluir a los niños con discapacidad, así como recursos insuficientes para satisfacer las necesidades de todos los niños con discapacidad. En la segunda categoría están los problemas basados en la escuela tales como el empleo de enfoques educativos poco flexibles que generan exclusión, formación deficiente de los docentes para atender a estudiantes con discapacidad, barreras físicas de acceso a la escuela, barreras actitudinales de los actores educativos, entre otros.

Entre las recomendaciones que figuran en este capítulo tenemos: formular políticas claras de inclusión educativa de niños con discapacidad en aulas convencionales, lo cual implica llegar a consensos sobre la definición del término educación inclusiva, NEE, así como mejorar la información sobre el nivel y la naturaleza de las NEE para determinar los apoyos necesarios. Otra de las recomendaciones es promover sistemas de seguimiento y evaluación sobre eficacia de la educación inclusiva. Asimismo, crear las bases para un trabajo cooperativo entre centros de educación especial y escuelas regulares. Del mismo modo, brindar apoyo a los docentes para que estos empleen modelos flexibles que permitan atender adecuadamente las necesidades de los educandos; así como revisar políticas de evaluación, clasificación y ubicación de los alumnos teniendo en cuenta la naturaleza interactiva de la discapacidad. Por último, se recomienda fortalecer la participación de padres de familia, comunidad, de adultos con discapacidad y organizaciones de personas con discapacidad para que participen en actividades relacionadas con la educación de los estudiantes con discapacidad.

Asimismo, se ha revisado bibliografía referida a la **educación inclusiva en España**, dado que este país es uno de los cuales ha venido implementando este tipo de educación desde 1980, por lo que tiene una amplia experiencia en lo que a esta materia se refiere.

Al respecto se ha revisado el artículo *“Una aproximación a la educación inclusiva en España”* publicado en la Revista Educación Inclusiva de la Universidad de Murcia. En dicho artículo se hace un *“recorrido sobre los avances legislativos acontecidos en materia de educación en España con la finalidad de presentar el recorrido que se ha producido en materia de educación inclusiva. En segundo lugar, se analizan algunas investigaciones sobre experiencias de educación inclusiva realizadas en nuestro país en las últimas décadas. Y, finalmente, se presentan los logros alcanzados y las críticas aparecidas a lo largo de este proceso así como algunas sugerencias para su mejora”*. (De Haro, Escarbajal y Martínez 2010: 149).

Respecto al avance legislativo, en el artículo se presenta el siguiente cuadro en el cual se resumen los principales instrumentos normativos del caso español (De Haro, Escarbajal y Martínez 2010: 151).

**Tabla 2. Instrumentos normativos sobre educación inclusiva – Caso español**

<b>1970</b>	LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA Se concibe la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario
<b>1975</b>	CREACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL
<b>1978</b>	CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA Se reconoce el derecho de todos los ciudadanos a la educación (Art. 27). Los poderes públicos están obligados a promover una política de integración de los ciudadanos en todas las áreas sociales (Art. 49).
<b>1978</b>	PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL Principio de Normalización Principio de Integración Escolar Principio de Sectorización de la Atención Educativa Principio de Individualización de la Enseñanza
<b>1982</b>	LEY 13/1982 DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS MINUSVÁLIDOS (LISMI) Se da de forma legal a los principios enunciados en el Plan Nacional de Educación Especial
<b>1985</b>	REAL DECRETO 334/1985 DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Integración de alumnos discapacitados en centros ordinarios Se introduce el concepto de Necesidades Especiales (N.E.E.)
<b>1995</b>	REAL DECRETO 696/1995 DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Se insiste en la ordenación y planificación de los recursos Se insiste en la organización de la atención educativa
<b>1996</b>	REAL DECRETO 299/1996 DE ORDENACIÓN DE LAS ACCIONES DIRIGIDAS A LA COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN
<b>2002</b>	LEY ORGÁNICA 10/2002 DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE)
<b>2003</b>	LEY 51/2003 DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, NO DISCRIMINACIÓN Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
<b>2006</b>	LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006

Fuente: De Haro, Escarbajal y Martínez 2010: 151

De acuerdo al artículo revisado el sistema educativo español tiene una orientación inclusiva, más precisamente, una orientación hacia la “atención a la diversidad”:

*“Así, la atención a la diversidad supone la superación de un modelo educativo instructivo y de transmisión para pasar a un modelo de promoción y desarrollo, de educación “en y para la diversidad” (Muños y Maruny, 1993; Sánchez Palomino y Torres González, 2002; López Melero, 2005; Amaiz, Garrido y Guirao, 2007). Este*

*modelo exige un nuevo planteamiento de escuela dirigida a la calidad, no discriminatoria, participativa, que asuma la heterogeneidad como factor de enriquecimiento. En definitiva, una escuela inclusiva abierta a la diversidad (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003 citado por De Haro, Escarbajal y Martínez 2010: 152)."*

Se señala también que la Ley Orgánica de Educación (LOE) recoge la categoría de "alumnado con necesidad específica de apoyo educativo", lo que incluye:

- "Alumnos que presentan necesidades educativas especiales (alumnos con discapacidad física, psíquica, sensorial o trastornos en la conducta).
- Alumnos que presentan altas capacidades intelectuales.
- Alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas o por haberse incorporado tarde al sistema educativo (por proceder de otros países o por cualquier otro motivo)." (De Haro, Escarbajal y Martínez 2010: 153)

Como se ha mencionado el artículo revisado presenta un resumen sobre diversas investigaciones realizadas sobre la educación inclusiva en España. Entre las investigaciones mencionadas se señala un trabajo del 2002 realizado por Moriña donde se recogen las estadísticas de la Educación Especial desde el año 1995 hasta el 2000. Entre los resultados encontrados por Haro, Escarbajal y Martínez (2010: 155) se puede mencionar lo siguiente:

- Se ha producido una reducción de la exclusión escolar
- Ha habido un proceso de descenso de centros específicos y aumento de centros ordinarios con aulas de educación especial

Los autores hacen una revisión también del trabajo llevado a cabo por Echeita (2004) titulado "*La situación educativa del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en la Comunidad Autónoma de Madrid*". En dicho trabajo se analiza la percepción de los alumnos y de sus familias sobre la atención educativa, así como las creencias de los docentes. De acuerdo a este trabajo, "la mayoría de los profesionales y de las familias apoyan la integración y creen que debe mejorarse y ampliarse. (...) [Asimismo], "la mayoría de los profesores de educación secundaria no se encuentran preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. Los padres consideran que sí tienen preparación." (De Haro, Escarbajal y Martínez 2010: 155)

Por otro lado, la investigación titulada "*La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad*" realizada por Echeita y colaboradores (2008), y mencionada también en el artículo revisado, lleva a cabo una valoración del proceso de inclusión en España desde el punto de

vista de las organizaciones de personas con discapacidad que forman parte de la Comisión de Educación del Consejo Estatal de Personas con Discapacidad (CERMI).

Conforme a la investigación de De Haro, Escarbajal y Martínez (2010:158) se pueden identificar los siguientes logros y retos con relación a la educación inclusiva en España:

- Existe un desarrollo legislativo que busca la mejora en la atención a la diversidad, no solamente a nivel escolar sino también a nivel personal, social y laboral.
- Incremento del grado de participación de los padres en la vida del centro escolar.
- Hay un cambio en la concepción de las actitudes de la sociedad respecto a las personas con discapacidad.
- Mayor acceso al mundo laboral, con consideración de las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.
- Incorporación del alumnado a la sociedad del conocimiento y la información mediante el uso de las nuevas tecnologías.
- Fomento de buenas prácticas de escuela inclusiva, haciendo énfasis en que los beneficios no son solo para un grupo de alumnos, sino que promueven un aumento en la calidad de la enseñanza para todos.
- Uno de los retos consiste en la nueva formación del profesorado, quienes deben poseer no solo conocimiento específico, sino también conocimiento para atender la diversidad.

Por último, se revisó un trabajo de investigación denominado **“La educación inclusiva en España”** realizado por Arlett y otros (2011: 3) durante la Clínica Jurídica de Educación Inclusiva, dentro del Programa del Máster en Derechos Fundamentales que organiza el Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas” de la Universidad Carlos III de Madrid. La finalidad de esta investigación fue conocer en la ley y en la práctica, cuál es la situación actual de la educación inclusiva en España, siguiendo una metodología basada en el análisis jurídico y el análisis de casos reales.

La investigación mencionada presenta dos grupos de casos reales estudiados: el primer grupo hace referencia a casos en los cuales se evidencian problemas de segregación de estudiantes con discapacidad; el segundo grupo de casos hace referencia, más bien, a buenas prácticas de educación inclusiva observadas durante la investigación.

En el primer grupo, se presentan seis casos investigados en los que se puede apreciar que los niños con discapacidad ven afectado su derecho a la educación debido a que no se permite su inclusión en las aulas regulares, o son sometidos al sistema combinado de educación -en el cual asisten cierto número de días a las aulas regulares y el resto de días a un aula especial-, o porque el proceso inclusivo se lleva a cabo de manera defectuosa debido a actitudes abiertamente discriminatorias de los docentes.

Con relación al grupo de casos estudiados por Arlett y otros (2011) que evidencian buenas prácticas de educación inclusiva se presentan tres casos. El primero es el caso del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria "El Sol", el cual nace en el año 2010 y es el resultado de la fusión de un centro de educación especial para sordos y un centro ordinario. Dentro de este centro de estudios se brindan dos tipos de programas:

- Educación Ordinaria en modalidad integración (Educación Infantil y Primaria), y
- Educación Básica Obligatoria (los alumnos con discapacidad auditiva escolarizados en la línea Educación Especial pueden cursar la Educación Primaria, a lo largo de 10 cursos, distribuidos en dos etapas educativas).

De acuerdo a lo señalado por los autores, en el caso descrito, en el centro educativo se trata de brindar una educación que cumpla con los principios de la Ley Orgánica de Educación española, promoviendo la inclusión de los niños y las niñas sordas que asisten a la escuela. Sin embargo, la implementación del plan educativo presenta también deficiencias, específicamente en lo referido al tiempo de duración del plan, el cual al ser mayor para el caso de las niñas y los niños sordos tiene una incidencia negativa en lo que se refiere a la inserción en el mercado laboral. (Arlett y otros: 104-107)

El segundo caso es el del "Colegio Ágora" que nació como una alternativa de experiencia escolar laica y cuyo objetivo era "lograr una escuela integradora, viva, dinámica, abierta y socializadora; que creyese firmemente en la necesidad de educar a los alumnos para la comunicación y convivencia democrática y en la que todos tuvieran derecho a ser respetados en su individualidad" (Arlett y otros: 108). De acuerdo a los autores de la investigación, "el punto central de este colegio es la integración", sobre el que afirman que "el Colegio no solo pretende la adaptación al grupo de los alumnos de integración, sino también que éstos se desarrollen de acuerdo a sus capacidades" (Arlett y otros: 109).

El tercer caso es el caso del Colegio Travenco (Trabajadores en Cooperativa) que es un colegio que se define a sí mismo como inclusivo. El colegio tiene un modelo educativo basado en dos premisas: 1) el colegio también es una comunidad, y 2) la integración de todos: alumnos profesores y familias. Conforme a la investigación revisada, en este colegio "se da un gran significado a las diferencias entre los alumnos, como parte del reconocimiento: **lo natural es que todos sean diferentes**. En este mismo sentido, se busca un constante desarrollo profesional de los Profesores, a la par que se realiza un seguimiento en la diversidad cultural y humana del barrio en donde está establecido el Centro escolar." (Arlett y otros: 114).

Entonces, de acuerdo a la bibliografía revisada, España es uno de los países que de forma mucho más temprana hizo avances en materia de educación inclusiva. Sin embargo, en los últimos años, la implementación de esta política se ha visto desacelerada:

*“Hasta ahora, en España, los cambios escolares que exigen una educación inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin avance sostenido de los mismos. Tras notables cambios que se produjeron desde la mitad de los años 80 hasta la mitad de los 90, ha habido otra década posterior en la cual lo característico ha sido la falta de iniciativas sólidas dirigidas a conocer y evaluar lo que estaba ocurriendo, así como han sido escasas y con frecuencia simbólicas, las propuestas dirigidas a promover avances y mejoras para superar las dificultades encontradas”. (De Haro, Escarbajal y Martínez 2010: 153)*

Entre los aspectos que se consideran como perjudiciales para la implementación de la política educativa inclusiva en España se pueden mencionar los siguientes:

- *“La actual existencia de tres modalidades diferentes de escolarización (ordinaria, especial y combinada) hace imposible una verdadera Educación Inclusiva. La segregación de menores a centros de educación especial no permite el acceso igualitario ni el ejercicio igualitario del derecho a la educación de todos los menores: según las capacidades, los niños y las niñas reciben una educación u otra. Especialmente controvertido es el asunto de la modalidad combinada. Esta práctica es indefendible e ilógica dentro de un sistema inclusivo: si un menor puede estar escolarizado dos días a la semana en un centro ordinario, ¿por qué no puede estarlo a tiempo completo?” (De Haro, Escarbajal y Martínez 2010: 119).*
- *“La escolarización de los menores en las diferentes modalidades educativas se dispone a partir de dictámenes escolares e informes psicopedagógicos elaborados por los departamentos de orientación de los centros. Estas evaluaciones no cuentan con el protocolo de control necesario para evaluar al menor.” (De Haro, Escarbajal y Martínez 2010:120)*

## **2.2. Instrumentos normativos aplicables a la educación inclusiva para casos de discapacidad**

### **2.2.1. Instrumentos normativos internacionales**

A nivel internacional existen diversos instrumentos normativos que reconocen el derecho a la educación como un derecho humano, es decir como un derecho fundamental que contribuye al desarrollo de las personas.

- **La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)**, en su artículo 26 señala: *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.*
- **La Declaración sobre los Derechos del Niño (1959)**, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, señala en su artículo 7 que *“El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad”.*
- **La Asamblea General de las Naciones Unidas en noviembre de 1989 aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño.** En su artículo 29 sostiene que: *“...la educación del niño deberá estar encaminada a: desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural”.*

La normativa internacional reconoce a la educación no solo como el medio por el cual las personas desarrollan sus aptitudes y capacidades, sino que también reconoce su importancia para que éstas alcancen una vida digna, contribuyendo así a la equidad y al desarrollo sostenible de la sociedad.

- En marzo de 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) aprobó la **Declaración Mundial sobre Educación para Todos: La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje**. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en

su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que comprende: Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje; fortalecer concertación de acciones.

- En abril de 2000, se aprobó el **Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos**, el cual vela por el cumplimiento de los objetivos y metas de la Educación para Todos, con resultados duraderos. Promueve una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad. La educación es un derecho humano fundamental y un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar eficazmente en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización.

A partir del reconocimiento del rol fundamental de la educación en el desarrollo de las personas, otros instrumentos normativos han sido elaborados a fin de erradicar conductas y situaciones que puedan vulnerar este derecho. Una de estas conductas es la discriminación, la cual puede estar asociada a diversos factores.

La Conferencia General de la UNESCO en diciembre de 1960, aprobó la **Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza**. En ella, “se entiende por ‘discriminación’ toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza”.

En este sentido, considerando la situación de las personas con discapacidad, así como todos los derechos que les asisten, existen normas generales relativas a los derechos de las personas con discapacidad así como normas específicas sobre el derecho a la educación para personas con NEE.

- En el año 1990 la Asamblea General aprobó las **Directrices de Tallin** para el desarrollo de los recursos humanos en la esfera de los impedidos, donde se dan estrategias que incluyen la participación de las personas con discapacidades en la sociedad (eliminando las barreras físicas y de comunicación), el fortalecimiento de las actividades comunitarias y de autoayuda, y la promoción de la educación y la formación, el empleo, la concienciación de la comunidad y la cooperación regional e internacional.
- En el año 1993 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba las **Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad**, su característica principal es que no forman parte de un tratado y, por consiguiente, carecen de efecto legal pero llevan implícito el firme compromiso moral y político de los Estados de adoptar medidas para lograr la igualdad de oportunidades.

- *En el año 1994 el gobierno español con el apoyo de la UNESCO se celebró la **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales**, donde 92 países y 25 organizaciones internacionales aprobaron la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, en la cual se señala la importancia de utilizar en los centros educativos regulares el enfoque de inclusión educativa y así generar las condiciones y un aprendizaje de calidad para los niños con discapacidad.*
- *Para el año 1995 se elaboran dos documentos de vital importancia porque reconocen que las personas con discapacidad constituyen una de las mayores minorías del mundo: **la Declaración de Copenhague sobre Desarrollo Social y el Programa de Acción de la Cumbre Mundial de Desarrollo Social**. Al respecto, en estos dos documentos se mencionan la necesidad de garantizar el acceso a la rehabilitación, a servicios para una vida independiente y a tecnología de asistencia, y la necesidad de promover servicios de atención a largo plazo basados en la comunidad para quienes han perdido su independencia. Asimismo, se destacan en particular las necesidades y los derechos de los niños con discapacidades y se menciona específicamente la necesidad de ampliar la gama de oportunidades de empleo para las personas con discapacidades.*
- *La **Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad** (CDPCD), promulgada por las Naciones Unidas. Fue firmada por el Perú el 30 de marzo del 2007 y entró en vigor el 03 de mayo del 2008, convirtiéndose en parte del derecho nacional. Contiene derechos destinados a proteger y promover la libertad, la igualdad y dignidad de las personas con discapacidad y obliga al Estado a adoptar medidas de compromiso político y presupuestal para hacer efectivos estos derechos en todos los ámbitos de la sociedad. Sobre educación estipula lo siguiente: “Los Estados deben asegurar la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente. La educación debe emplear los materiales, las técnicas educacionales y las formas de comunicación adecuados. Los alumnos que las necesiten deben recibir las medidas de apoyo pertinentes, y los alumnos ciegos o sordos deben recibir su educación en las formas más apropiadas de comunicación, de maestros con fluidez en el lenguaje por señas y el Braille. La educación de las personas con discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad”.*

### 2.2.2. Instrumentos normativos nacionales

De manera similar a lo que ocurre en el ámbito internacional, en el Perú contamos con instrumentos normativos que reconocen el derecho fundamental a la educación, así como el derecho de las personas con NEE a acceder a una educación de calidad y que cubra sus necesidades de aprendizaje y desarrollo.

En el caso del derecho a la educación, éste se encuentra recogido en la norma de mayor jerarquía en el ordenamiento jurídico peruano, la Constitución Política del Perú.

*La **Constitución Política del Perú** (1993). En sus artículos 13 y 14 establece:*

*“Artículo 13°: La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo.*

*Artículo 14°: La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad”.*

Asimismo, en el año 1998 se publicó la Ley N° 27050, **Ley general de la persona con discapacidad**. La mencionada norma fue derogada y sustituida el 24 de diciembre de 2012 por la nueva Ley general de la persona con discapacidad, Ley N° 29973, la cual establece el marco legal para la promoción, protección y realización, en condiciones de igualdad, de los derechos de la persona con discapacidad, promoviendo su desarrollo e inclusión plena y efectiva en la vida política, económica, social, cultural y tecnológica.

Por su parte, el **Plan de Igualdad de Oportunidades para la persona con discapacidad 2009-2018** (PIO), aprobado por Decreto Supremo N° 007-2008-MIMDES, es un instrumento técnico-político nacional que surge como corrección del PIO 2003-2007, el cual se sustenta y complementa con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Las acciones propuestas en este plan son resultado del trabajo entre los sectores del Estado y la sociedad y buscan ser medidas promotoras, compensatorias y positivas a fin de permitir desarrollar, proteger y fomentar el disfrute pleno de los derechos de las personas con discapacidad en condiciones de igualdad, promoviendo el respeto a su dignidad inherente.

El marco legal nacional respecto al derecho a la educación de las personas con discapacidad incluye las siguientes normas:

- La **Ley General de Educación**, Ley N° 28044 del 17 de julio de 2003). Esta norma fue modificada por la Ley N° 29973, Ley general de la persona con discapacidad, la cual introdujo artículos específicos sobre educación para personas con NEE. Así por ejemplo, con la modificación se incorporó el siguiente artículo:

***“Artículo 20-A.- Educación de las personas con discapacidad***

*El Estado reconoce y garantiza el derecho de la persona con discapacidad a una educación inclusiva de calidad, en igualdad de condiciones que las demás. Para ello promueve y garantiza su inclusión en las instituciones educativas de las diferentes etapas, modalidades y niveles del sistema educativo nacional, garantizando la adecuación física de su*

*infraestructura, mobiliario y equipos, la distribución de material educativo adaptado y accesible, la disponibilidad de docentes debidamente capacitados y la enseñanza del sistema braille, la lengua de señas y otros modos, medios y formatos de comunicación.”*

- El Reglamento de la Ley N° 28044 -aprobado el 6 de julio de 2012 mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED- incluye también disposiciones especiales sobre educación para personas con discapacidad.

**“Artículo 11.- Inclusión educativa**

*El Estado garantiza que los servicios educativos brinden una atención de calidad a la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad por circunstancia de pobreza, origen étnico, estado de salud, condición de discapacidad, talento y superdotación, edad, género, riesgo social o de cualquier otra índole. En relación con esta población:*

*e) Apoya las prácticas inclusivas de la población con necesidades educativas especiales, con la participación de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), generando un entorno educativo que valore, fortalezca y respete la diversidad así como el sentido de comunidad.”*

- La Ley N° 29973, Ley general de la persona con discapacidad, la cual como se ha mencionado anteriormente establece avances importantes en materia de educación inclusiva:

**Artículo 35. Derecho a la educación**

*35.1 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. El Ministerio de Educación regula, promueve, supervisa, controla y garantiza su matrícula en las instituciones educativas públicas y privadas de las diferentes etapas, modalidades y niveles del sistema educativo nacional.*

*35.2 Ninguna institución educativa pública o privada puede negar el acceso o permanencia de una persona por motivos de discapacidad.*

**Artículo 36. Accesibilidad a las instituciones educativas**

*36.1 El Ministerio de Educación y los gobiernos regionales garantizan la adecuación de la infraestructura física, mobiliario y equipos de las instituciones educativas para la atención de la persona con discapacidad, así como la distribución de material educativo adaptado y accesible.*

*36.2 El Ministerio de Educación y los gobiernos locales y regionales promueven y garantizan el aprendizaje del sistema braille, la lengua de señas y otros modos, medios y formatos de comunicación en las instituciones educativas.*

**Artículo 37. Calidad del servicio educativo**

*37.1 Las instituciones educativas de las diferentes etapas, modalidades y niveles del sistema educativo nacional están obligadas a realizar las adaptaciones metodológicas y curriculares, así como los ajustes razonables necesarios para garantizar el acceso y permanencia del estudiante con discapacidad.*

*37.2 El Ministerio de Educación y los gobiernos regionales garantizan la prestación de servicios de apoyo y acompañamiento para la inclusión del estudiante con discapacidad, así como la formación y capacitación permanente del personal directivo, docente y administrativo en cuestiones relativas a la discapacidad y los derechos de la persona con discapacidad. Para tal fin, asignan los recursos necesarios para el adecuado funcionamiento de los centros de educación básica especial.*

- El Decreto Supremo N° 026-2003 – ED que señala la **Década de la Educación Inclusiva 2003 -2012**.
- La Directiva N° 001-2006 – VMGP/DINEI/UEE referente a las **Normas para la matrícula de estudiantes con NEE en instituciones educativas inclusivas y en centros y Programas de educación Básica Especial**.
  1. “Todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales-NEE, de acuerdo a lo establecido en la Ley General de Educación y sus reglamentos, tienen derecho a acceder al Sistema Educativo Nacional mediante un proceso regular de matrícula, de acuerdo a la edad normativa que corresponde al grado, debiendo utilizarse la ficha única de matrícula.
  2. Las Instituciones de EBR, EBA y ETP deberán matricular a los estudiantes con discapacidad leve o moderada, con discapacidad sensorial, sea ésta parcial o total y los que presentan discapacidad física con el apoyo y asesoramiento del SAANEE o CEBE de su jurisdicción”.
- La Directiva N° 76 – 2006 – VMGP/DINEBE, **Normas complementarias para la conversión de los centros de educación básica especial – CEBE – y los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales – SAANEE**.

“El Centro de Educación Especial, que en adelante se denominará Centro de Educación Básica Especial- CEBE, brinda educación escolarizada en los niveles de Inicial y Primaria y en Capacitación Laboral a los estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad, a fin de que alcancen el máximo desarrollo de sus potencialidades y de su autonomía personal para su posterior integración familiar, escolar, laboral y social”.

“El CEBE constituirá el “Servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales”, que en adelante se denominará SAANEE”, como una unidad operativa itinerante, responsable de orientar y asesorar al personal directivo y docente de las instituciones educativas inclusivas de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo y del CEBE al que pertenece, para una mejor atención de los estudiantes con discapacidad, talento y/o superdotación. El SAANEE depende de la Dirección del CEBE y su plan de trabajo forma parte del PEI del Centro.

- La Resolución N°0037-2008 Conformación de la **Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva.**

“considerando la Ley N° 28044, el Decreto Ley N° 25762, modificada por la Ley N° 26510 y el Decreto Supremo N° 006-2006-ED y sus modificatorias, se resuelve (mediante Resolución Vice Ministerial N° 0037 – 2008 – ED del 15 de octubre del 2008) constituir la Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva que tiene como finalidad contribuir a la implementación y el desarrollo de las políticas de Educación Inclusiva, mediante el diálogo y la acción conjunta del Ministerio de Educación con instituciones públicas y privadas de la sociedad civil”.

Esta Mesa ha cumplido un rol de apoyo a la DIGEBE, permitiendo: a) la movilización de los recursos de fuentes cooperantes como UNESCO y Fundación Telefónica, entre otros, y b) el apoyo técnico de expertos nacionales e internacionales.

- Directiva N° 026-2010 ME/VMGP-DIGEBE: III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva” – 2010: “...para contribuir de manera efectiva un proceso de sensibilización y toma de conciencia de todos los agentes educativos y comunidad en general, respecto a la necesidad de trabajar conjuntamente por la igualdad y la no discriminación de la persona con discapacidad, respetando las diferencias”.

Cabe indicar que nuestro objeto de estudio se enmarca dentro del mencionado Concurso, el cual a su vez es parte de la Política de Fortalecimiento de la Educación Inclusiva impulsada por el Ministerio de Educación y que constituye un avance en las obligaciones internacionales y nacionales que tiene el Estado peruano para con la población con discapacidad.<sup>2</sup>

### 2.3 Conceptos y enfoques claves

En esta parte, presentaremos los términos que están directamente relacionados a nuestro tema de investigación. Así, tratándose de una política de discriminación positiva consideramos que es necesario dar cuenta del rol de la educación, las diferentes definiciones de discapacidad que se han dado a lo largo de la historia, así como los modelos educativos usados hasta hoy para atender a estudiantes con discapacidad.

---

<sup>2</sup> Más adelante, en el punto 2.4.2, se detallará los alcances de esta política y las acciones que en torno a ella realiza el Ministerio de Educación.

### 2.3.1. Rol de la educación

Tal como se ha mencionado, la educación tiene un rol prioritario en el proceso de expansión de las capacidades, oportunidades y libertades de las personas, es decir, es una condición básica y esencial para alcanzar el desarrollo humano en un país, ya que a través de ésta la persona no solo recibe instrucciones técnicas relativas a ciertas materias o contenidos, sino que su capacidad analítica, imaginativa y creativa se potencian al máximo, permitiendo el ejercicio pleno de múltiples libertades y el aprovechamiento de las oportunidades que se le presenten para mejorar su calidad de vida.

En relación a lo anterior, es necesario que los servicios educativos del nivel primario, secundario y superior sean de calidad, ya que solo así será posible contribuir a que las personas con discapacidad se desenvuelvan mejor en la nueva sociedad del conocimiento, para lo cual no solo se requiere avanzar en la posesión de los recursos tecnológicos, sino también desarrollarse en los diferentes aspectos como ser humano.

### 2.3.2. Modelos sobre discapacidad

Comenzamos definiendo el término discapacidad porque a nuestro parecer consideramos que éste nos ayudará a entender de mejor manera los modelos conceptuales utilizados en el diseño de las políticas educativas orientadas a las personas con discapacidad y que, posteriormente, abordaremos en este capítulo.

A lo largo de la historia, las personas con discapacidad han sido definidas como 'raras' y hasta 'anormales' por presentar alguna característica física, mental, intelectual o sensorial que los aleja de los parámetros que la sociedad considera como 'normales', generando una serie de estereotipos y prejuicios que agravan su condición de vulnerabilidad.

Los autores revisados concuerdan en que, por lo menos, existen tres modelos generales que dan cuenta de cómo en el imaginario colectivo se ha percibido a las personas que presentan algún tipo de discapacidad y cuáles han sido las actitudes y conductas suscitadas a partir de ello.

#### a. Modelo de la Prescindencia

Siguiendo a Verdugo y Aguado (1995: 8-10), Amate (2006:5) y a Palacios y Bariffi (2007:13), en la Antigüedad y, sobre todo, en la Edad Media, la discapacidad era concebida como castigo divino al haber trasgredido principios religiosos, es decir, ésta era una forma aleccionadora ante el pecado. Asimismo, podía ser atribuida a posesiones demoníacas, tal es el caso de las personas que tenían enfermedades mentales. De ahí que las personas con discapacidad al ser consideradas como una expresión del mal, se las confinaba a espacios cerrados fuera de la ciudad y, en casos aún más

drásticos, se las mataba por considerarlas poco o nada útiles para el desarrollo de sus comunidades, viéndose en estas actitudes los primeros indicios de discriminación y exclusión.

Más tarde, se las consideró como sujetos de caridad y asistencialismo, con quienes se debía ser compasivos y misericordiosos teniendo, para ello, que brindarles atención y cuidado en espacios cerrados. Se había pasado de una actitud rechazadora a una actitud compasiva pero no menos excluyente.

## **b. Modelo Médico**

Aquí la discapacidad es objeto de investigación psico-médica, es decir, a la persona con discapacidad se la trata como paciente que debe ser atendido para determinar la falla orgánica y física que origina su 'anormalidad', a fin de encontrar el mejor tratamiento para su recuperación y, así, restablecerlo a su condición 'normal'.

En esta época, de acuerdo con Angelino (2009:150) y Cruz y Hernández (2006: 73), se da énfasis a las diferencias fenotípicas y biológicas, a partir de lo cual las interrelaciones entre los seres humanos se dan desde la dicotomía normal – anormal. El cuerpo es el que indicará la pertenencia a alguna de estas dos opciones y en el caso de encontrarse una 'rareza' o 'anomalía', su portador será objeto de las más exhaustivas pruebas 'en favor del desarrollo de la ciencia'. Así, las actitudes que se suscitan en este período son de asombro lo que conllevan a considerar a la persona con discapacidad como 'objeto' antes que ser humano.

Ya en los años ochenta, nos encontramos con la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías elaborada por la Organización Mundial de la Salud que define a la discapacidad como toda carencia o restricción, producto de una deficiencia, de la capacidad para realizar una actividad dentro del margen considerado normal para un ser humano en su contexto social, definición que continuó en uso hasta el año 2001 y que evidencia una profunda discriminación a la persona con discapacidad al sostener que ésta por su discapacidad se aleja de los parámetros normales.

Del mismo modo, lo anteriormente señalado permite constatar la existencia de relaciones de poder al definir la identidad de las personas con discapacidad únicamente en términos médicos y biológicos, es decir, a este grupo de la población se les sustrae de su condición de humanos para ser vistos y, peor aún, tratados como objetos. En otras palabras, se les niega el poder construir ellos mismos su identidad, la cual va más allá de cualquier supuesto referente a aspectos corporales, mentales, intelectuales o sensoriales.

### c. Modelo Social

Es en el año 2001 cuando la misma Organización Mundial de la Salud ajusta su definición de discapacidad, incluyendo en ella condiciones sociales como sus causas principales. Para dar cuenta de ello, presentaremos una síntesis de las ideas expuestas por diferentes autores tales como Palacios y Bariffi (2007:61) y Tovar (2005:15).

Con este modelo, ya no se define a la persona con discapacidad por las limitaciones que pueda presentar en su funcionamiento mental, intelectual, físico o sensorial sino más bien se la conceptualiza en función al conjunto de condiciones y circunstancias mayormente de carácter social que actúan como barreras que restringen su participación en la sociedad y que impiden su desarrollo autónomo y que se legitiman en actitudes y en comportamientos excluyentes y discriminadores.

Este nuevo concepto surge a partir de una serie de estudios, discusiones y, sobre todo, por el rol desempeñado por las mismas personas con discapacidad en la lucha por alcanzar el reconocimiento como sujetos de derecho y la consiguiente equiparación de oportunidades de desarrollo.

De esta manera, creemos que se hace necesario abordar la discapacidad teniendo en cuenta el contexto social, cultural, histórico y geográfico, es decir, se debe ver y, sobre todo, entender la discapacidad desde una mirada multidimensional, otorgándole una importancia fundamental a la condición de vulnerabilidad y discriminación en la que han estado y están muchas personas con discapacidad, reconociendo que el problema no son los individuos que poseen algún tipo de discapacidad sino el entorno que ‘discapacita’ e influye negativamente en la calidad de vida de este sector de la población. Esto puede verse respaldado con la frase ‘discapacidad no es incapacidad’ que busca terminar con la idea errada de que tener algún tipo de discapacidad impide la realización plena como persona.

De igual modo, será ‘con ellos y por ellos’ (otra frase del movimiento de personas con discapacidad) que se debe abordar la temática de la discapacidad y darle el valor que merece, lo cual comienza en ámbitos como la familia y la escuela y va hacia las esferas del poder.

Por otro lado, habíamos mencionado que el modelo social al que estamos haciendo referencia se gesta para lograr el reconocimiento<sup>3</sup> de las personas con discapacidad y, justamente, esto es lo que le permite asociarse al modelo de derechos humanos (como marco moral y jurídico que sienta

<sup>3</sup> Es necesario tener en cuenta lo presentado por Angelino (2009) citando a Bordieu: “El no-reconocimiento no implica una ignorancia, a diferencia del desconocimiento, sino ‘el rechazo a admitir o la imposibilidad de distinguir un hecho ya conocido”.

las bases para la protección y promoción de los derechos para todas las personas sin excepción) y a partir de él convertirse en una propuesta política y social que exige cambiar el entorno opresivo y desigual por uno en donde se den las modificaciones y adaptaciones necesarias, a fin de que las personas con discapacidad puedan participar con autonomía en la sociedad, pudiendo ejercer plenamente sus derechos, así como acceder a una mejor calidad de vida. Esto, a la vez, se ha visto respaldado con los cambios efectuados en los tratados y convenciones, los cuales han incluido en sus temáticas a las personas con discapacidad.

Habiendo, entonces, presentado los diversos modelos teóricos sobre la discapacidad, consideramos que la discapacidad es un fenómeno que ha sido abordado, principalmente, a partir de bases biológicas fundamentadas en ciertas características físicas, mentales o sensoriales consideradas como las causas y las limitantes para el libre desempeño individual y colectivo de las personas y que, a su vez, han generado y permitido percepciones y comportamientos discriminadores.

Es por ello que, tomamos como base para nuestra investigación el modelo social de la discapacidad, ya que reivindica la valía de este grupo poblacional y, sobre todo, lo reconoce como sujeto de derecho y busca conseguir la equiparación de oportunidades en todos los ámbitos de la vida humana.

### 2.3.3. Enfoques sobre modelos educativos

Según el enfoque de derechos, la educación<sup>4</sup> es un derecho básico, al cual todas las personas sin distinción deben acceder; no obstante, grupos como las personas con discapacidad muchas veces han visto restringido o insatisfecho su derecho a recibir este servicio. Lo cual implicaría la negación de que la educación es un factor importante para el desarrollo personal y social y uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y, de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra, tal y como lo enfatiza el Informe Delors de la UNESCO (1996).

Es en este contexto que cabría preguntarnos cuál es el panorama de las políticas sobre educación de las personas con NEE asociadas a discapacidad en nuestro país<sup>5</sup>. Ello será respondido a través

---

<sup>4</sup> Tomamos la definición que formula el Consejo Nacional de Educación: "En cuanto fuente de la realización de las personas, la educación es en sí misma un fin en todo proceso de desarrollo humano y no puede ser sacrificada o postergada por otros fines. En cuanto proveedora de ciudadanos capaces y eficientes, imbuidos de una conciencia cívica, prestos al aprendizaje permanente y dotados de iniciativa y espíritu emprendedor, la educación es, también, un medio para el progreso" (Hacia un proyecto educativo nacional 2006-2021).

<sup>5</sup> En cuanto al acceso a servicios educativos, presentamos algunos de los resultados de la Consulta Nacional sobre Discapacidad 2003 realizada por Tovar y Fernández (2005. 44 – 48). Por un lado, existe un gran número de personas con discapacidad que no posee ningún tipo de instrucción y, por otro lado, están aquellas que poseen un bajo nivel de

de la presentación de los modelos educativos para la enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad y que han servido de sustento teórico para dar paso al actual enfoque educativo que viene implementándose y que es el que abordaremos en nuestra investigación.

### **a. Educación Especial**

Utilizando un punto de vista reduccionista y segregador, hasta hace algunas décadas hablar del proceso de escolarización de las personas con discapacidad no tenía sentido e, incluso, era visto como una pérdida de tiempo puesto que se las consideraba como deficientes mentales que no podían alcanzar los mismos logros académicos que los estudiantes catalogados como ‘normales’.

Posteriormente, surge la llamada Educación Especial, la cual se destina para aquellas personas que no encajaban en los parámetros ‘normales’ por presentar, como sostiene Arnaiz (2003:33), desarrollos anormales o carencias, limitaciones o detenciones en su proceso evolutivo. Es así como, a partir de ello, se da una clara distinción entre los centros de educación especial y los centros de educación ‘normal’, siendo estos últimos espacios donde los ‘anormales’ quedaban fuera, evidenciando esto según Slee (1998) “*el fracaso de las escuelas para ofrecer una educación adecuada para todos*” (Citado por Arnaiz 2003:14).

### **b. Integración educativa**

A nivel mundial, este modelo educativo nace a partir del proceso de normalización de la escolarización de las personas con discapacidad, por la cual éstas comienzan a estudiar en centros de enseñanza regular, convirtiéndose en una alternativa a las escuelas de educación especial.

Al ser un modelo enfocado a que el alumno o alumna se adapte a la escuela y no a la inversa, éste deja de ser conveniente para atender a las personas con discapacidad en los ámbitos educativos. No obstante, la visión integradora marca el comienzo y posibilidad de que éstas puedan ser educadas en instituciones que atienden a personas con o sin discapacidad.

En el caso peruano, se puede decir que este modelo no ha sido fuertemente aplicado, ya que la política educativa favorable a las personas con discapacidad desde su creación ha interiorizado el enfoque inclusivo que, a continuación, pasamos a describir.

### **c. Inclusión educativa**

---

*escolaridad. Ambos casos responden a factores socioculturales (prejuicios familiares y sociales) y económicos antes que a limitaciones intelectuales. Por tanto, la baja o nula escolaridad contribuye a empeorar su situación socioeconómica (que genera dependencia) y a restringir las habilidades que poseen y que pudieran ser bien usadas para mejorar su calidad de vida.*

Comenzaremos diciendo que la inclusión nació como modelo aplicable a todo grupo considerado vulnerable a fin de reducir y eliminar su exclusión de la sociedad y no solo para las personas con discapacidad.

En el plano educativo, para ese entonces, con algunos tratados como la Convención de los Derechos del Niño, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, se empieza a dar énfasis a la promoción de una educación según las necesidades de aprendizaje de cada estudiante y las diferentes maneras de satisfacerlas teniendo en cuenta una serie de rasgos sociales, culturales, etc. Ya para 1994, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales se establece el carácter diverso del aula, es decir, se reconocen las diferentes características de cada uno de los alumnos o alumnas y, a partir de ello, se señala la relevancia del enfoque inclusivo en el ámbito escolar para generar las condiciones y aprendizajes de calidad que respondan a las diversas necesidades y expectativas de aprendizajes que posee el alumnado.

Desde el modelo inclusivo, absolutamente todos y todas tenemos necesidades educativas especiales, así nos los explica Macarulla y Saiz (2009: 204): *“Las necesidades educativas especiales dependen tanto de las características personales del alumno como de las condiciones del entorno escolar, es decir, el tipo de apoyo y de ayuda que hay que proporcionar para asegurar el máximo progreso del alumno. La relación entre las capacidades y características del alumno y los requerimientos del entorno se vuelve fundamental para la evaluación psicopedagógica y la determinación de los apoyos que hay que proveer para reducir al máximo las barreras al aprendizaje y al crecimiento personal”*.

Consideramos como características imprescindibles para una definición de la educación inclusiva las siguientes:

Este enfoque no solo ha permitido la inserción de niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad a escuelas regulares, teniendo en cuenta justamente sus necesidades sino que, a partir de ello, busca modificar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica homogeneizadora que hasta hace algunos años se utilizaba en los centros educativos.

Es decir, este modelo de educación inclusiva busca adaptar la escuela e, inclusive, transformarla radicalmente si es necesario, a fin de dar respuestas creativas e innovadoras para todos sus estudiantes, teniendo en cuenta que la educación debe ser una sola orientada a lograr las mismas metas educativas pero con ajustes que permitan optimizar los resultados.

La diversidad es vista mediante este enfoque no como un problema sino como una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa, todos aprenden de todos y se valoran las diferencias sociales, culturales, económicas o relacionadas a algún tipo de discapacidad como forma de

crecimiento personal y social ya que no solo se adquieren conocimientos y se desarrollan habilidades, actitudes y hábitos para uno mismo sino que a medida que uno aprende, los demás también lo hacen. Además, estos conocimientos no solo van enfocados a áreas curriculares sino que también se promueve el aprendizaje de habilidades sociales que no solo favorezcan la convivencia dentro del aula sino que también puedan ser usadas en otros ámbitos de la sociedad. Así, la educación inclusiva apuesta por la participación plena de todas las personas.

Entonces, es en ámbitos educativos inclusivos donde las personas con discapacidad a partir de la aceptación, respeto y valoración pueden llegar a satisfacer sus necesidades educativas, ya que de otro modo, estando confinados en espacios exclusivamente para ellas nunca aprenderían todo lo necesario para insertarse y desenvolverse de la mejor manera en la sociedad y, sobre todo, no podría hablarse de justicia social.

En otras palabras, la educación inclusiva como modelo ideal<sup>6</sup> ha demostrado tener entre sus principios la equidad de oportunidades ya que con él se comienza en el ámbito educativo a reconocer a las personas con discapacidad como sujetos de derecho que pueden acceder a los servicios educativos sin que sea una objeción a ello las diferencias que puedan poseer. Es una buena alternativa para promover una comunidad educativa para todos donde las diferencias sean valoradas como oportunidades de aprendizaje y como un elemento enriquecedor para una sociedad plural. Así, este modelo reconoce la diferencia pero por ello no menoscaba la igualdad ante la ley ni los asemeja a ciudadanos de segunda categoría. De igual modo, empodera con el objetivo de que éstas puedan alcanzar una mejor calidad de vida ya que se sabe que las personas que acceden a una educación tienen mayores oportunidades para desarrollarse en la sociedad.

Dentro de la caracterización que presentamos, conviene incidir en los elementos constitutivos de la educación inclusiva: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad según el *Informe Defensorial N° 127 (2007)*. Pasamos a describirlos:

- La asequibilidad alude a la suficiencia de escuelas, docentes y material educativo que el Estado debe proveer para asegurar la enseñanza.
- La accesibilidad se refiere a la eliminación de barreras que impidan el acceso de las personas sin ninguna restricción al sistema educativo ya sea discriminación, accesibilidad física y accesibilidad económica.

---

<sup>6</sup> Una postura contraria a la inclusión es la de Angelino (2009), puesto que sostiene que la existencia de políticas inclusivas es una exclusión asolapada, ya que al hacerse distinciones se concibe a las personas con discapacidad como imposibilitadas para alcanzar el estatus que exige la norma. Es decir, según esta postura, el estado a través de esta clase de políticas buscaría reparar los déficits y diferencias presentes en las personas con discapacidad.

- La adaptabilidad señala que la educación debe adaptarse a la diversidad de necesidades del alumnado según sus contextos culturales y sociales específicos, así como también asegurar la permanencia de los niños y niñas en el sistema educativo.
- La aceptabilidad implica asegurar las normas mínimas de calidad de los programas de estudio y los métodos pedagógicos.

Por otro lado, según nuestro parecer, para hablar de la realización de una educación realmente inclusiva no solo basta con aceptar la diversidad y sus NEE sino que se requiere ponerla en práctica y, para ello, es necesario hacer hincapié en la necesidad de tomarla como un proceso que demanda una serie de transformaciones que van desde las actitudes hacia las personas con discapacidad y, por consecuencia, hacia este proceso hasta los recursos materiales, métodos de enseñanza utilizados, etc. Igualmente, se requiere dotar al proceso de calidad y, sobre todo, como sostiene Tovar hacer que los resultados de su implementación se conozcan y aprovechar las buenas prácticas para mejorar la calidad de los desempeños en pro de las personas con discapacidad.

## **2.4 Información de contexto**

### **2.4.1. Situación de las personas con discapacidad en el Perú**

Como se señaló anteriormente, el último documento que brinda información sobre discapacidad en toda la población peruana es el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1993, toda vez que los Censos de 2005 y 2007 no incluyeron variables y preguntas que ahondaran al respecto, con excepción de una pregunta incluida en el Censo del 2007 y que más adelante se abordará. La ausencia de este tipo de variables en los dos últimos censos nacionales conlleva a la ausencia de información actualizada sobre la discapacidad en el total de la población del Perú.

No obstante ello, debemos mencionar que el INEI ha realizado dos encuestas que incluyen información sobre discapacidad. Esta información es útil pero tiene limitaciones, ya que al tratarse de encuestas no brindan información sobre el total de la población peruana sino solo sobre una muestra de ella:

- La Encuesta Nacional Continua (ENCO) del 2006, es una investigación estadística que se aplicó a una muestra de 382 mil viviendas particulares distribuidas a nivel nacional en el área urbana y rural en todo el país. La encuesta tuvo como objetivo obtener información económica, social y demográfica a nivel nacional, departamental y provincial. Uno de los aspectos sobre los que se recabó información es sobre discapacidad.

- La Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad en el Perú del 2012 se aplicó a una muestra de 230 mil viviendas del ámbito urbano y rural y tuvo como objetivo obtener información sobre las personas con discapacidad en el Perú: edad, sexo, tipo de discapacidad, salud, educación, trabajo, etc.

Es importante precisar que para esta última encuesta, el INEI realizó la siguiente definición de discapacidad, a través de la cual podemos observar que si bien hay referencias al enfoque médico (pérdida significativa de funciones físicas, mentales o sensoriales), finalmente se hace mención a un aspecto importante considerado desde el enfoque social, la participación equitativa dentro de la sociedad:

*“En el Perú se entiende que la persona con discapacidad es aquella que tiene una o más deficiencias evidenciadas con la pérdida significativa de alguna o algunas de sus funciones físicas, mentales o sensoriales, que impliquen la disminución o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro de formas o márgenes considerados normales limitándola en el desempeño de un rol, función o ejercicio de actividades y oportunidades para participar equitativamente dentro de la sociedad.”(INEI 2012)*

A continuación se presenta la información con la que, a la fecha, se cuenta sobre el tema de discapacidad en el Perú.

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1993, el 1,3 % de la población tenía algún tipo de discapacidad, es decir casi 300 mil personas. En la Tabla N° 3, se puede apreciar el tipo de discapacidad de esta población según el Censo (1993).

**Tabla 3. Perú: Porcentaje de población por tipo de discapacidad según sexo**

Discapacidad	Total	Hombres	Mujeres
Ceguera	20.9	20,0	21,8
Sordera	14.4	14,5	14,2
Mudez	6.7	6,7	6,6
Retardo mental	12.4	12,7	12,1
Alterac. Mentales	9.8	9,1	10,6
Invalidez	28.0	29,2	26,9
Otros	7.9	7,8	7,9
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

Fuente: INEI

En cuanto a su educación, según los resultados del Censo de 1993, podemos mencionar que el 41,1% de los mayores de 15 años eran analfabetos, evidenciando un claro problema de acceso a la educación de calidad.

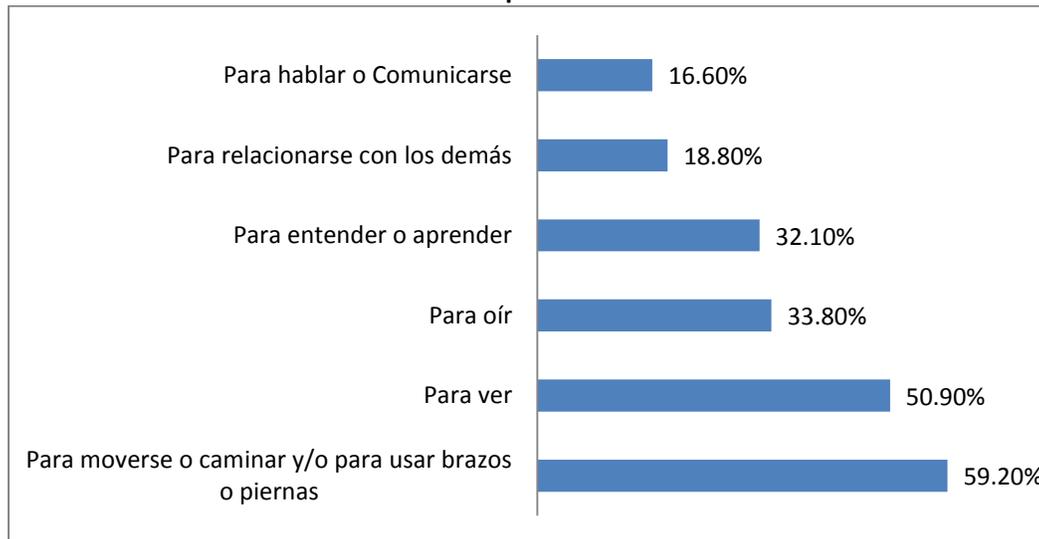
De acuerdo al Perfil Socio Demográfico de la Población con Discapacidad construido sobre la base del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1993, la Población Económicamente Activa (PEA) discapacitada de 15 y más años de edad, según el Censo de 1993, es el 36,0% de la población en edad de trabajar, mientras que la Población No Económicamente Activa (NO PEA) –la cual se constituye por la “población dependiente o carga económica e incluye a aquellas personas que no realizan ni buscan realizar alguna actividades considerada económica”- es el 64,0% de la población total en edad de trabajar. Asimismo se indica también que el 62,4% de los hogares de la población con discapacidad tienen alguna necesidad básica insatisfecha, correspondiendo 33,2% a los hogares con una necesidad.

Mediante el Censo Nacional de Población y Vivienda 2007 se obtuvo información sobre la cantidad de hogares que tenía, al menos, a un integrante con discapacidad. Sin embargo no se puede contar con estos datos ya que la discapacidad mental no fue considerada como una variable, por lo que resulta incompleta y poco específica para realizar un diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad.

Por otro lado, de acuerdo a la Encuesta Nacional Continua (ENCO) del primer semestre 2006, el 8.9% de la población del país presentó alguna dificultad o limitación física o mental, siendo la población a nivel nacional con dificultad en la visión el 4.7%, con dificultad motora (lo que comprende limitación en el uso de extremidades superiores e inferiores) el 2.9%, dificultad auditiva el 2.2%, dificultad mental (lo que comprende limitaciones para el aprendizaje y entendimiento) el 1.2%, dificultad de lenguaje el 1.2%, y otras dificultades o limitaciones el 0.1%. (INEI, 2006: 95)

De acuerdo a la ENCO del 2006, de la población que presentó alguna dificultad o limitación física o mental, el 39.1% tiene educación primaria, 29.4% tiene educación secundaria, 11.9% tiene educación superior y un 19.6% no tiene ningún nivel educativo. (INEI 2006: 98-99)

Por su parte, de acuerdo a los resultados de la Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad del 2012, un 5.2% de la población total tiene alguna discapacidad, lo que equivale a 1 575 402 personas, de las cuales 754 671 son hombres y 820 731 son mujeres. Asimismo, de acuerdo al INEI (2012), 6 de cada diez personas con discapacidad presentan más de una limitación, más precisamente, el 38.6% de esta población tiene una limitación asociada a la discapacidad, el 30.3% tiene dos limitaciones, el 17.7% tiene tres limitaciones, el 9.2% tiene cuatro limitaciones y el 4.3% cinco o más limitaciones (INEI, 2013). Los tipos de capacidad existentes en esta población, encontrados a través de esta encuesta, se pueden apreciar en el siguiente gráfico (INEI 2013):

**Gráfico 1. Tipo de limitación**

Fuente: INEI

Con relación al nivel educativo alcanzado, existe un 23.6% de las personas con discapacidad sin nivel o educación inicial; del resto de la población un 40.5% tiene educación primaria, un 22.5% tiene educación secundaria, 11.4% educación superior (no universitaria/universitaria), 1.7% educación básica especial y 0.2% maestría o doctorado.

En cuanto a la variable empleo, la encuesta del INEI realizada en el 2012 muestra que la Población Económicamente Inactiva equivale a 1 119 027 personas, es decir 76.8% de la población con alguna discapacidad. La Población Económicamente Activa es de 316 092 personas o 21,7% de la población, de la cual el 87.9% constituye población ocupada y el 12.1% constituye población desocupada. Cabe indicar que dentro del grupo de población ocupada, el 58.3% de la población se desempeña como trabajador independiente, mientras que el resto de la población se reparte entre otras categorías de ocupación tales como empleado (15.3%), obrero (13.1%), empleador (6.1%), trabajador familiar no remunerado (5.1%), trabajador del hogar (1.4%) y otras ocupaciones (0.6%) (INEI 2013).

Del total de la población con discapacidad encuestada (INEI 2013), solo un 7.07% cuenta con el certificado por discapacidad, siendo que el mayor porcentaje de población (92.4%) no cuenta con dicho certificado. Asimismo, solo el 4.3% de las personas encuestadas con alguna discapacidad se encuentran registradas en el Consejo Nacional para la Integración de las Personas con Discapacidad (CONADIS), mientras que un 89.0% no lo está, un 5.9% no sabe si está registrada y un 0.8% no lo especifica. Por último, un dato preocupante es que de acuerdo a esta encuesta, cuando a las personas con discapacidad se les preguntó por aquellos lugares públicos donde se presentan

dificultades para ingresar y/o desplazarse se mencionaron, entre otros, los siguientes: establecimientos de salud (29.3%), oficinas públicas (17.5%) y centros educativos (13.8%).

Respecto a la relación educación y discapacidad, contamos con la información recogida en el Censo Escolar 2009, donde se señala que *“en el Perú existen 4,477 instituciones educativas públicas de nivel primaria inclusivas (que reportan al menos un estudiante con discapacidad), 25,707 estudiantes con discapacidad matriculados en las distintas modalidades y niveles del sistema educativo y 194 Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) en el ámbito nacional.”* (Citado por Defensoría del Pueblo 2001:16)

Asimismo, podemos afirmar que en los últimos años se ha producido un aumento de instituciones de educación regular de primaria que incluyen estudiantes con discapacidad y reciben servicios de apoyo entre los años 2007 y 2010, como lo evidencia el Censo Escolar del Ministerio de Educación de 9.7% a 10.7% (Citado por Defensoría del Pueblo 2001). Sin embargo, se requiere mayor información para elaborar políticas públicas adecuadas para este sector de la población y así concientizar, preparar y capacitar a la comunidad educativa para que puedan recibir este aumento de personas que requieren educación inclusiva.

#### **2.4.2. Política de Fortalecimiento de la Educación Inclusiva del Ministerio de Educación**

En el ámbito de las políticas educativas para personas con discapacidad, el Ministerio de Educación se encuentra implementando la Política de Fortalecimiento de la Educación Inclusiva, la cual tiene entre sus actividades, la realización del Concurso Nacional de Experiencias Exitosas 2010, dentro de la cual se enmarca nuestro objeto de investigación.

Esta política busca insertar a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad en centros de enseñanza regular, cumpliendo así con lo determinado en los siguientes documentos: la décimo segunda política de Estado que establece el acceso universal e irrestricto a la educación; el Plan de Igualdad de Oportunidades para personas con discapacidad, mediante el cual el Estado deberá eliminar las brechas de calidad entre la educación pública y la privada, la educación rural y la urbana, para fomentar la equidad en el acceso a oportunidades, la Ley N° 28044, Ley General de Educación que con el fin de garantizar la equidad en ésta, promueve la creación y ejecución de programas de educación para personas con problemas de aprendizaje o NEE en todos los niveles y modalidades del sistema, para contribuir a la construcción de una sociedad democrática mediante un trabajo coordinado con los diferentes sectores del Estado y la sociedad civil; entre otros<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Pudiendo indicar, a modo de contextualización legal de esta política, los siguientes instrumentos normativos internacionales que respaldan la inclusión educativa: Por un lado, están aquellos tratados que entre sus artículos promueven el derecho a la educación, estos son: La Declaración Universal de los Derechos Humanos de (1948); la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); la Declaración Mundial de la Educación para Todos de Jomtien (1990); el Marco de Acción de Dakar (2000) y, por otro lado, figuran los tratados internacionales que poseen lineamientos

Para un mejor desarrollo de esta política, el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Especial (DIGEBE), ha emitido normas complementarias, entre las cuales resaltan:

- El Decreto Supremo N° 026-2003 – ED que denomina la Década de la Educación Inclusiva 2003 -2012.
- La Directiva N° 001-2006 – VMGP/DINEI/UEE referente a las Normas para la matrícula de estudiantes con NEE en instituciones educativas inclusivas y en centros y Programas de Educación Básica Especial.
- La Directiva N° 76 – 2006 – VMGP/DINEBE, Normas complementarias para la conversión de los centros de educación básica especial – CEBE – y los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales – SAANEE, a través de la cual los centros de educación especial pasan a ser Centros de Educación Básica Especial (CEBE), es decir, instituciones educativas principalmente orientadas a estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad.
- La Resolución N°0037-2008 Conformación de la Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva que tiene como finalidad contribuir a la implementación y el desarrollo de las políticas de Educación Inclusiva, mediante el diálogo y la acción conjunta del Ministerio de Educación con instituciones públicas y privadas de la sociedad civil.
- La Directiva N° 026-2010 ME/VMGP-DIGEBE: III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010: “...para contribuir de manera efectiva a un proceso de sensibilización y toma de conciencia de todos los agentes educativos y comunidad en general, respecto a la necesidad de trabajar conjuntamente por la igualdad y la no discriminación de la persona con discapacidad, respetando las diferencias”.

Entre las actividades que ejecuta esta política de educación inclusiva tenemos:

- Formación y capacitación continua de los docentes, a fin de que adquieran y apliquen el enfoque inclusivo en las aulas.

---

específicos a favor de la educación de las personas con discapacidad: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); el Programa de Acción Mundial para los Impedidos (1982); la Asamblea General aprobó las Directrices de Tallin (1990); la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994); la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad (2006), destacando entre ellos la Declaración de Salamanca que detalla los recursos necesarios, los servicios de apoyo y las áreas prioritarias para satisfacer las necesidades educativas especiales.

- Diseño, elaboración y uso de materiales educativos para docentes, tales como manuales de adaptaciones curriculares, pruebas psicopedagógicas, guías de prevención, decálogo de detección, guía para padres en la atención de la diversidad severa y multidiscapacidad. Asimismo, se ha creado el Manual de orientación y funcionamiento de los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales.
- Fortalecimiento del rol que cumplen los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Especiales (SAANEE).
- Incremento progresivo de las escuelas regulares inclusivas, lo cual está asociado al acondicionamiento de los locales escolares y la eliminación de las barreras físicas. Con ello, también se busca aumentar la tasa de matrícula de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad en dichos centros.
- Diseño y ejecución de campañas de sensibilización y movilización social a fin de motivar y sensibilizar a los docentes y la comunidad educativa en general sobre la importancia del proceso de inclusión educativa.
- Diseño y ejecución de concursos tales como el Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva.

Entre los desafíos que plantea esta política figuran:

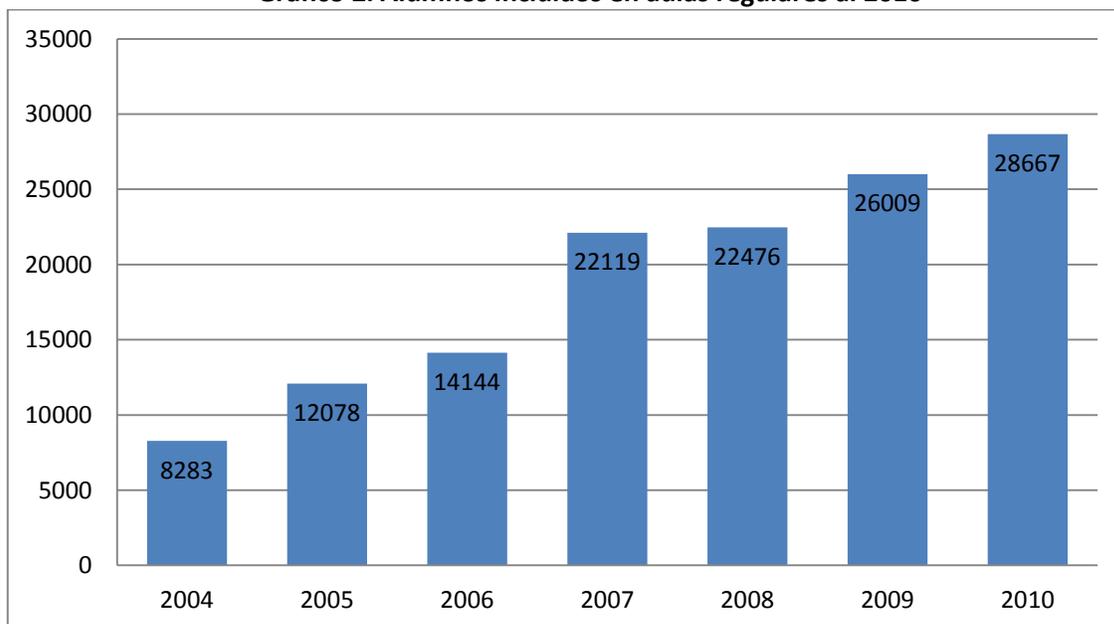
- Monitoreo a docentes respecto a su función desempeñada en el proceso de educación inclusiva.
- Lograr una intersectorialidad eficiente que trabaje en forma conjunta para obtener mejores resultados en el proceso de inclusión de las personas con discapacidad.
- Expandir la pedagogía para la diversidad.

La implementación de la política de educación inclusiva por parte del Ministerio de Educación ha permitido mejorar la cobertura de la demanda del servicio de educación para niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad, incluso en comparación con el servicio de Educación Básica Regular. Según el documento “Educación Básica Especial y Educación Inclusiva – Balance y Perspectivas. Ministerio de Educación”, balance realizado por el Ministerio de Educación sobre estos servicios en la última década, la tasa de matrícula en los servicios correspondientes a Educación Básica Especial al 2010 ha disminuido progresivamente: desde el año 2003, la población atendida en los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) ha disminuido en un 27% al año 2010. De acuerdo al mencionado balance, ello puede explicarse como consecuencia de la aplicación de la política

inclusiva, que señala que “los estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada, así como los estudiantes con discapacidad sensorial (auditiva, visual) y motora deben ser atendidos en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo y solo la población con discapacidad severa y multidiscapacidad debe permanecer en estos centros de Educación Básica Especial” (Ministerio de Educación 2012: 39).

En cuanto a los resultados encontrados por el Ministerio de Educación (2012: 52), estos son alentadores ya que desde el año 2004 a la fecha ha habido un incremento en el número de los alumnos incluidos en aulas regulares, siendo al 2010 un total de 28667.

**Gráfico 2. Alumnos incluidos en aulas regulares al 2010**



Fuente: Ministerio de Educación del Perú

Con relación al número de escuelas inclusivas, éstas han aumentado de 3727 en el 2004 a 10668 instituciones educativas regulares inclusivas en el 2010, lo cual demuestra un incremento de inserción escolar de personas con discapacidad a centros de enseñanza común. Asimismo, respecto a la capacitación docente desde el 2006 hasta el 2010 se han capacitado a 9511 maestros, de acuerdo a lo señalado en el Balance elaborado por el Ministerio de Educación.

La implementación de esta política tiene como resultado directo el que exista un mayor número de aulas regulares inclusivas y docentes que van incorporando progresivamente en su práctica el enfoque social en beneficio del desarrollo de las capacidades de los niños y niñas. Asimismo, los resultados positivos de la política serán detallados en el apartado 5.1.1.2, específicamente en los puntos C.1, C.2 y C.3, en los cuales se detallan, respectivamente, los beneficios de estos procesos

para los y las estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, para los y las docentes, y para el alumnado en general.

No obstante estos avances, todavía no se ha logrado cumplir con la meta ideal de obtener una inclusión educativa efectiva y de calidad de las personas con NEE asociadas a discapacidad, ya que aún existen problemas necesarios de abordar y, sobre todo, solucionar.

Según nuestro parecer, estos problemas son: existe una insuficiente cobertura y baja calidad de este proceso que, si bien es cierto, tiene el respaldo jurídico necesario aún muestra deficiencias en su provisión y, sobre todo, en la forma cómo es percibido tanto por los docentes que debieran implementarlo y, en el caso, de aquellos docentes que lo implementan existen problemas para desarrollar la metodología inclusiva, así como también hay poco respaldo de la comunidad educativa para apoyar este proceso.

Respecto al SAANEE, muchos equipos todavía no poseen las competencias necesarias para apoyar al docente inclusivo, lo cual puede responder, entre otras razones, a la insuficiencia del presupuesto del sector educación para fortalecer a este servicio.

Asimismo, las barreras arquitectónicas limitan el acceso de alumnado con discapacidad a los ambientes de los centros educativos.

Por otro lado, persisten prácticas discriminatorias y excluyentes hacia los estudiantes incluidos, no solamente en el ámbito educativo sino en sus hogares y comunidades, deteriorándose así, la condición de ciudadanía y yendo en contra de la dignidad de este sector de la población al negarles el ejercicio pleno de un derecho básico como es la educación.

Ahora bien, teniendo en cuenta que los aspectos señalados en el marco teórico de la presente investigación son de carácter ideal y, considerando además, que los casos ganadores del Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva señalan derroteros que hay que aprovechar, convendría saber cuál es la percepción que tienen los actores del proceso y, para ello, planteamos las hipótesis del caso y, por tanto, presentamos aquí cuáles son en términos ideales los factores que permitirían alcanzar logros cada vez mejores en la educación inclusiva de nuestro país. Es decir, que la intención sea no solo expandir la educación en términos de cantidad sino verificar la calidad de lo logrado. Estos son:

- a. Considerando que una actitud precede y orienta a un comportamiento, es necesario que la actitud de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad sea positiva, es decir, que sea favorable, en primer lugar, para aceptar en su aula de clases a un niño con discapacidad y, en segundo lugar, para comenzar el proceso de inclusión.

Sin embargo, son muy pocos los docentes que están dispuestos a atender a un niño con discapacidad, ya que la mayoría de maestros debido a una serie de creencias y estereotipos negativos ven al proceso de inclusión como algo obsoleto y carente de oportunidades para lograr buenos resultados. Es más, algunos sostienen que puede retrasar los logros educativos de los demás niños y niñas del salón.

Asimismo, dado que el enfoque de inclusión educativa es relativamente reciente, los docentes no tienen la suficiente capacitación en el uso de este enfoque, siendo necesarias la reflexión y el diálogo a través de las cuales se pueda dar paso a actitudes positivas hacia las diferentes características y necesidades del alumnado, máxime si se trata de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

Lo que necesitamos promover es una cultura de la diversidad para lo cual deben darse cambios estructurales a nivel ideológico y político a fin de reducir y/o eliminar las barreras actitudinales o de rechazo hacia las personas con discapacidad.

- b. El conocimiento y la aplicación oportuna y eficaz de los contenidos del marco legal sobre educación inclusiva ayudan a mejorar la práctica docente y contribuyen a dotar de instrumentos que permitan exigir en el supuesto o en el caso en que los derechos de las personas con discapacidad se vean conculcados.
- c. La utilización de estrategias inclusivas innovadoras dentro del aula mejora el proceso de enseñanza –aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. En ese sentido, será necesario fomentar cambios en el rol, en la forma de enseñanza de los docentes referidos a la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico, una mayor implicación personal y moral de su profesión y la existencia de nuevas responsabilidades, lo cual significa una serie de retos y compromisos que deben ser asumidos adecuadamente.

Esta es una tarea de enriquecimiento personal ya que demanda adquirir conocimientos sobre el enfoque inclusivo, las adaptaciones curriculares, los materiales didácticos, las técnicas para crear un clima y ambiente inclusivo, instrumentos adecuados de evaluación, los cuales faciliten y optimicen el aprendizaje y los logros educativos de los estudiantes incluidos.

- d. El trabajo coordinado entre el equipo SAANEE, la comunidad educativa, los padres de familia y el docente garantiza que el proceso de educación inclusiva tenga buenos resultados. Para ello, se debe concebir a la escuela como un todo donde la diversidad se convierte en responsabilidad de todos, implicando, a la vez, el trabajo colaborativo y

el fortalecimiento de los mecanismos de participación de todos los estudiantes a través de innovadoras respuestas educativas acordes a las necesidades del alumnado. Es decir, se debe generar compromiso y apoyo de las familias, del personal del centro educativo y de todo el alumnado, solo así, la educación inclusiva será realmente exitosa ya que congregará los esfuerzos y saberes de todas las personas involucradas en esa tarea y se basará en una valoración de la diversidad como enriquecimiento personal y social.



## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1. Forma de investigación

La forma de investigación que hemos utilizado es el **Estudio de Caso** por las siguientes razones:

- Buscamos comprender y desentrañar el proceso de implementación de la política de fortalecimiento de la educación inclusiva, contrastando el discurso con la práctica pedagógica de los docentes analizados.
- Nuestra muestra está compuesta de dos experiencias exitosas en inclusión de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. Estas experiencias tienen en común el ser consideradas buenas prácticas en educación inclusiva y ser casos del nivel primario.
- En cada caso, esta forma de investigación nos ha permitido examinar y analizar la forma y el grado en que las condiciones intervinientes se relacionaron y posibilitaron la construcción de buenas prácticas en educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. Para ello hemos utilizado el método analítico.
- Por tener una perspectiva cualitativa, esta forma de investigación nos ha posibilitado contrastar el discurso y la práctica de los actores estratégicos de los casos estudiados. Por ello, cabe recordar que las conclusiones a las que lleguemos no podrán ser generalizadas.
- Porque propicia mejorar nuestro conocimiento sobre las prácticas en Gerencia Social ya que buscamos generar conocimientos valiosos sobre las causas que explican los avances en cuanto a educación inclusiva en nuestro país. En otras palabras, el conocimiento producido a través de nuestra investigación es de tipo explicativo.
- Asimismo, a partir de los resultados encontrados en los casos estudiados se han elaborado recomendaciones que podrían ser utilizadas oportunamente a la hora de ejecutar prácticas de educación inclusiva.

#### 3.2. Estrategia metodológica

La estrategia metodológica que hemos utilizado en nuestra investigación es la cualitativa por las siguientes razones:

- Esta estrategia se relaciona directamente con la forma de investigación de estudio de casos que hemos seleccionado y por tanto sus resultados no son generalizables por tratarse de casos particulares y porque busca comprender situaciones específicas por medio de la relevancia que le da a sus informantes.
- Hemos escogido la estrategia cualitativa porque en base a ella hemos profundizado en los detalles de los fenómenos observados, buscando además, dar lugar al planteamiento de nuevas hipótesis antes que a resultados definitivos.

### 3.3. Variables e indicadores

Las variables e indicadores que han servido para realizar la presente investigación han sido contruidos a partir de las hipótesis de investigación<sup>8</sup>.

Para nuestra primera hipótesis, “Una actitud positiva de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva genera una mejor disposición para educar a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad”, tenemos las siguientes variables:

- La variable *Actitud positiva o negativa de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad*, que se refiere a la disposición aprendida que condiciona las conductas o comportamientos de una persona respecto a un objeto o situación específica. Puede surgir de experiencias previas, conocimientos sobre la temática, etc. Los indicadores que hemos contemplado para esta variable son:
  - Tipo de actitud de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.
  - Grado de valoración que poseen los docentes sobre el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.
- La variable *Conocimientos de los docentes sobre el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad*, la cual alude a la información que poseen los docentes sobre el significado y las actividades que implica la inserción de niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad a centros educativos regulares, teniendo el siguiente indicador:
  - Nivel de conocimientos sobre el proceso de educación inclusiva con NEE asociadas a discapacidad.

---

<sup>8</sup> Al respecto se puede consultar el Anexo 01 que contiene el detalle de las preguntas de investigación, variables, indicadores, técnicas de recolección aplicadas, entre otros datos.

- La variable *Expectativas de los docentes respecto a los aprendizajes de los estudiantes incluidos* busca conocer las metas y resultados de aprendizaje esperados por los docentes respecto a sus estudiantes con discapacidad, teniendo para ello como indicador el:
  - Nivel de expectativas de los docentes respecto a los aprendizajes de los estudiantes incluidos.
- La variable *Acciones a favor o no de la inclusión, originadas a partir de las actitudes de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad* consiste en aquellas actividades de los docentes que evidencian aceptación de niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad y que guían el proceso de inclusión en escuelas regulares, siendo su indicador:
  - Proporción de acciones originadas a partir de los tipos de actitudes de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

Para la segunda hipótesis: La utilización de estrategias inclusivas innovadoras dentro del aula mejora el proceso de enseñanza–aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad tenemos:

- La variable *Elaboración o no de adaptaciones curriculares adecuadas a partir de las NEE de los estudiantes incluidos* es definida como los ajustes individualizados realizados por el docente en los elementos del currículo, los cuales se refieren a las capacidades, metodología, recursos materiales, temporalización y evaluación necesarios para facilitar y lograr un adecuado aprendizaje de niños y niñas con discapacidad según sus características y necesidades, siendo sus indicadores los siguientes:
  - Tipo de adaptación curricular elaborada por el docente inclusivo.
  - Grado de consistencia entre la adaptación curricular y las NEE de los estudiantes incluidos.
- La variable *Elaboración o no de materiales didácticos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad* alude a los instrumentos, recursos o medios que el docente crea para mejorar la experiencia de aprendizaje de su alumnado, es decir, estos le sirven como apoyo para motivar y generar aprendizajes significativos. Su indicador es el que se presenta a continuación:
  - Grado de pertinencia de materiales didácticos elaborados por el docente según las NEE de los estudiantes con discapacidad.
- La variable *Uso adecuado o inadecuado de materiales didácticos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad* busca ver si

los materiales didácticos elaborados han sido correctamente aplicados para lograr los objetivos para los cuales fueron creados. Su indicador es:

- Nivel del uso de los materiales didácticos elaborados.
- La variable *Disponibilidad o no de condiciones físico-ambientales que promuevan un ambiente inclusivo dentro del aula* busca conocer si el aula donde se lleva el proceso de inclusión cuenta con un mobiliario y una infraestructura con las características necesarias para garantizar el pleno, eficiente y satisfactorio acceso, desplazamiento, permanencia y uso de ésta por parte de los estudiantes incluidos, siendo su indicador el siguiente:
  - Nivel de condiciones físico-ambientales que promuevan un ambiente inclusivo existente dentro del aula.
- La variable *Aplicación o no aplicación de técnicas que promuevan un clima inclusivo dentro del aula* consiste en los procedimientos usados por el docente para promover la aceptación y respeto de la diferencia entre todos los estudiantes, con el fin de asegurar una adecuada autoestima y participación de los niños y niñas incluidos. Sus indicadores son:
  - Tipo de técnicas utilizadas por el docente para crear un clima inclusivo dentro del aula.
  - Grado de interacción positiva entre el docente, los compañeros de clase y el estudiante incluido.
- La variable *Elaboración o no elaboración de instrumentos adecuados para evaluar a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad* se refiere a los medios a través de los cuales se obtiene información sobre los avances obtenidos en el proceso de inclusión educativa y las áreas que faltan mejorar o retroalimentar, lo cual posibilita, además, que el docente pueda tomar decisiones al respecto buscando la optimización del aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. Su indicador es:
  - Existencia de instrumentos elaborados para evaluar a estudiantes incluidos.

Para la tercera y última hipótesis: el trabajo coordinado entre el equipo SAANEE, el docente y la comunidad educativa, los padres de familia y la comunidad en general garantiza que el proceso de educación inclusiva tenga buenos resultados, tenemos:

- La variable *Aportes hechos por el equipo SAANEE hacia el proceso de educación inclusiva* señala las actividades de apoyo realizadas por los representantes del SAANEE a fin de garantizar el adecuado proceso de inclusión de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad dentro de la escuela. Esta variable tiene como indicador:
  - Grado de aporte del equipo SAANEE hacia el proceso de educación inclusiva.

- La variable *Apoyo del director y docentes de la escuela al docente inclusivo* se refiere al respaldo y compromiso que adquieren el director y compañeros docentes con la labor que ejecuta el docente inclusivo. Su indicador es el siguiente:
  - Grado de colaboración del director y de los docentes de la escuela para implementar el proceso de inclusión de los niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad.
- La variable *Apoyo de la familia del niño incluido y de la comunidad en general, en el proceso de inclusión en la escuela regular* alude a las actividades de acompañamiento y soporte que los padres de familia realizan a fin de contribuir positivamente en el proceso de inclusión de su hijo o hija. Su indicador es:
  - Nivel de apoyo de la familia del niño incluido y de los padres de familia en su proceso de inclusión en la escuela regular.
- La variable *Relación entre el estudiante incluido y sus compañeros de clase* se refiere a las interacciones sociales que se crean y se reproducen entre estos. Su indicador es:
  - Nivel de relación positiva que desarrollan los compañeros de clase con el estudiante incluido.

### 3.4. Unidades de análisis y fuentes

Teniendo en cuenta que las unidades de análisis son porciones de la realidad que debemos mirar u observar para averiguar nuestras variables, nuestra investigación posee las siguientes unidades de análisis:

- Docentes en tanto ejecutores del proceso inclusivo dentro del aula.
- Sesión de clase en tanto ámbito donde ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estudiantes incluidos.
- Aula de clases como espacio observado donde se lleva a cabo el proceso inclusivo.
- Material didáctico e informes de evaluación o instrumentos de evaluación como herramientas para determinar los logros educativos.
- Equipo SAANEE como actores que facilitan la capacitación para los procesos inclusivos.
- Director como autoridad máxima de la institución educativa inclusiva.
- Familia del niño incluido y padres de familia en general para determinar cuánto apoyan y aportan al proceso inclusivo.
- Compañeros y compañeras de clase con quienes interactúa el estudiante incluido en el ámbito escolar.

Las fuentes de información que fueron utilizadas son las siguientes:

- Docentes porque son nuestros principales informantes.
- Aula de clases como ambiente para recoger la información necesaria.
- Estudiantes incluidos como informantes a través del comportamiento observado.
- Informes, material didáctico e instrumentos de evaluación en tanto registro de avance educativo.
- Compañeros de clase en tanto informantes a través del comportamiento observado.

### 3.5. Muestra

La población objetivo de nuestra investigación es el total de casos presentados a este concurso, es decir, los 15 casos que concursaron a nivel nacional. De ella, hemos seleccionado la siguiente muestra:

- o ***Dos docentes que están a cargo de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad:***
  - Rubén Diestra Quiñones- Lima Metropolitana: 1° puesto ganador del concurso.
  - Nancy Maritza Flórez Dianderas – Cusco : 3° puesto empate en el concurso.

En el caso del docente Diestra se tuvo en cuenta la práctica docente inclusiva desarrollada con el estudiante Alan Flores en el año 2010 y con el estudiante Gianmarco Huamaní en el año 2011; mientras que en el caso de la docente Flórez, se tuvo en cuenta la práctica docente inclusiva desarrollada con la estudiante Diana Mamani.

Esta selección la realizamos a partir del método del muestreo no probabilístico por juicio o conveniencia que alude al mérito de ganadores y porque mediante estos casos se pudo obtener la información necesaria para dar cuenta de los factores que han intervenido en el proceso de educación inclusiva ejecutado por cada uno de los docentes.

Asimismo, consideramos que nuestra muestra es significativa ya que se trata de un estudio de dos casos. En ese sentido, es variada y suficiente por las siguientes razones:

- a) Variada porque reúne a los diferentes actores involucrados en los casos de educación inclusiva de las dos regiones a abarcar (Lima Metropolitana y Cusco).
- b) Suficiente porque se compone de la adecuada proporción de actores relevantes para investigar los dos casos.

Por su parte, el criterio diferencial de esta muestra se refiere a que cada uno de estos casos alude a diferentes tipos de discapacidad y diferentes ámbitos geográficos. Mientras que el criterio de

homogeneidad alude a que estas experiencias pertenecen al nivel de educación primaria y porque son considerados buenas prácticas en inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

### 3.6 Técnicas de recolección e instrumentos utilizados

Según la estrategia cualitativa, hemos utilizado varias técnicas de recolección de información a fin de contrarrestar las limitaciones que pudieran tener cada una de éstas al ser usadas de forma única, es decir, hemos tratado de que estas técnicas se complementen. La triangulación de los resultados contribuye a examinar su consistencia, profundizar en su interpretación y corregir posibles sesgos en el análisis.

Las técnicas e instrumentos empleados son los siguientes:

- **Entrevista semi-estructurada**  
Se aplicó una entrevista semi-estructurada a cada docente inclusivo, según la guía de entrevista elaborada y que se consigna en el Anexo II. Las entrevistas fueron realizadas luego de haber llevado a cabo, por lo menos, una observación de un área.
- **Observación de sesión de clase**  
Se realizó la observación de 5 áreas para cada caso, las cuales no pudieron ser elegidas sino que fueron aquéllas consignadas en el horario escolar del grado observado, prevaleciendo como criterio de selección, la decisión y el tiempo disponible del docente.

Así, tenemos que para el caso Lima se observaron las siguientes áreas: Comunicación en dos oportunidades, Lógico-Matemática, Religión y Ciencia y Medio Ambiente.

Respecto al caso Cusco, las áreas observadas fueron las siguientes: Lógico- Matemática en dos oportunidades al igual que Ciencia y Medio Ambiente, que también fue observada dos veces, y Comunicación.

Las observaciones se realizaron siguiendo la guía diseñada para tal efecto y que se encuentra en el Anexo III.

- **Prueba de conocimiento**  
Se tomaron dos pruebas de conocimiento, una para cada caso, conforme al cuestionario que se observa en el Anexo IV.

- **Revisión documental**

Se hizo la revisión de los instrumentos de evaluación elaborados por los docentes, así como del Informe “Ayúdame a ser feliz y descubrir cosas nuevas” presentado al Concurso por el docente Diestra.

El uso de las técnicas mencionadas permitió que se tuvieran en cuenta los discursos de los docentes y, a la vez, sus conductas. Por ejemplo, para recoger información sobre las actitudes de los docentes acerca del proceso de educación inclusiva que ejecutaron y que, actualmente, llevan a cabo, además de aplicar entrevistas semi-estructuradas a cada uno de ellos docentes, se observaron las sesiones de clase. Asimismo, la prueba de conocimiento permitió recoger información sobre expectativas y prejuicios de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva.

En cuanto a la utilización de estrategias didácticas innovadoras se han utilizado las siguientes técnicas: entrevistas a los docentes, observaciones de las sesiones de clase, prueba de conocimiento y la revisión documental, a fin de obtener información sobre los tipos de adaptaciones curriculares efectuadas, el uso de materiales didácticos que realizan los docentes, la existencia de un ambiente y clima inclusivo y la aplicación de instrumentos de evaluación adaptados, entre otros.

Para recoger información sobre el entorno socioeducativo, se han utilizado las técnicas de entrevista semi-estructurada a los docentes y observación de sesiones de clase, las cuales permitieron conocer los apoyos recibidos del SAANEE, padres de familia y comunidad educativa.

Finalmente, por medio de esta estrategia cualitativa se buscó formular explicaciones basadas en la subjetividad y las conductas observadas, contrastando los datos e información recogida con la teoría y conocimiento sobre la temática, no dando lugar a la interpretación estadística ni matemática, sino sometiéndose a criterios de credibilidad y confirmación.

## CAPÍTULO IV

### DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS

Ambos casos de investigación fueron experiencias ganadoras del III “Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva” – 2010.

Este concurso figura dentro de las actividades programadas en la “Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva” que tiene como “finalidad *contribuir de manera efectiva en el proceso de sensibilización y toma de conciencia de todos los agentes educativos y comunidad en general, respecto de la necesidad de trabajar conjuntamente por la igualdad y la no discriminación de las personas con discapacidad, respetando sus diferencias y por el derecho a una educación de calidad para todos*”. (Ministerio de Educación 2010)

La tercera edición de este Concurso se dio bajo el lema “Estamos aquí”, con los objetivos de “a) *Difundir las experiencias exitosas en la atención a las Necesidades Educativas Especiales realizadas por los docentes de la EBR, EBA y ETP y en la comunidad, como medio para generar procesos de innovación en las prácticas pedagógicas inclusivas, y además, b) Estimular y valorar el trabajo realizado por los docentes en las aulas de las Instituciones Educativas Inclusivas Públicas y Privadas de EBR, EBA y ETP*”. (Ministerio de Educación 2010)

Para un mejor entendimiento del análisis de los hallazgos es necesario conocer ambas experiencias:

#### CASO 1: Caso Lima

##### Primer Puesto en el Concurso

Región : Lima Metropolitana  
Institución Educativa : I.E.I 2072 L.S. Vigotski  
Docente : Rubén Diestra Quiñones  
Nivel : Primaria  
Grado : Sexto  
Experiencia : “Ayúdame a ser feliz y descubrir cosas nuevas” (Diestra 2010)

La experiencia se desarrolló en la Institución Educativa L.S. Vigotski N° 2072 que se encuentra ubicada en la Ex – Hacienda Chacra Cerro, siendo una de las primeras poblaciones existentes antes de la fundación política del distrito de Comas, contaba con 320 alumnos matriculados al 2010. Respecto a las características físicas de la escuela, su infraestructura es de material noble, está en buen estado, sus paredes son de color naranja con franjas color amarillo claro. Posee un amplio patio donde la bandera nacional tiene un lugar primordial. Las paredes internas de la

escuela están pintadas hasta cierta parte de amarillo claro con borde marrón oscuro, mientras que las aulas que se encuentran al fondo de la institución están pintadas de color celeste, solo en esta parte, la construcción tiene un segundo piso.



El docente Diestra cuenta con el título profesional en Educación primaria y tiene 8 años de experiencia profesional, de los cuales hace 4 años trabaja en procesos de educación inclusiva. Al realizar la investigación, era docente de aula de 4° grado de primaria.

La experiencia consiste en el caso del estudiante Alan Rubén Flores Gómez de catorce años de edad, quien tiene discapacidad intelectual moderada y autismo. Con el apoyo del docente, Alán logró integrarse en el aula, comprender indicaciones breves y sencillas, aumentar su concentración, controlar los golpes y balanceos, leer y escribir palabras, oraciones y textos cortos.

Con el fin de poder aplicar todos los instrumentos comprendidos en nuestra investigación se optó por trabajar adicionalmente con el caso 2011 que es atendido por el docente Diestra, es decir, el caso de Gianmarco Huamaní quien tiene discapacidad intelectual y autismo.



## CASO 2: Caso Cusco

### Tercer Puesto – Empate en el Concurso

Región : Cusco  
Institución Educativa : I.E. 56003 – 791  
Nivel : Primaria  
Grado : Cuarto  
Docente : Nancy Maritza Flórez Dianderas  
Experiencia : “Rompiendo barreras actitudinales para minimizar las diferencias personales”

La experiencia se desarrolló en la Institución educativa 56003 – 791 situada en una avenida conocida y ocupa casi toda la manzana, se asemeja a una gran unidad escolar. Su fachada que es de material noble está pintada de naranja y amarillo claro al igual que la escuela Vigotski y como otras escuelas públicas. El cerco perimétrico de la escuela está compuesto de la siguiente manera: a la mano izquierda del portón principal las paredes que lo conforman son de ladrillo, al lado derecho, las paredes han sido construidas hasta una cierta altura con ladrillo y el resto muestra rejas de fierro, los otros lados también difieren entre sí. En la entrada hay un portón y puerta de metal pintada de color negro, al lado izquierdo, ocupando toda una pared, está dibujado el escudo de la escuela que, en la actualidad, está dañado por la inscripción de grafitis. Cuenta con un patio inmenso y a su alrededor aulas. Desde que uno atraviesa el portón se pueden ver dibujos alusivos a la institución y a la riqueza natural de Sicuani. En cuanto a las aulas, parece que éstas han aumentado con el paso del tiempo, ya que por un lado se ven construcciones antiguas, semejantes a las de una casona y, por otro, aulas de material noble distribuidas en dos pisos. Los techos de ambos tipos de construcciones son los mismos que hay en las casas de la ciudad, es decir, techo a dos aguas para las lluvias tan particulares que se dan a menudo en la sierra.

Infraestructura exterior del Colegio



La docente Flórez cuenta con el título profesional en Educación primaria y tiene 25 años de experiencia profesional, al principio trabajó en zona rural y posteriormente fue trasladada a la

zona urbana de los cuales hace 3 años trabaja en procesos de educación inclusiva. Al realizar la investigación, era docente de aula de 4° grado de primaria con 30 alumnos.

Este caso da cuenta de la alumna Dina Mamani Quispe que tiene discapacidad auditiva. Debido al proceso de inclusión, Dina ha logrado interactuar en el aula sin temor, haciendo uso de las normas básicas de relaciones interpersonales, incrementando su autoestima, su responsabilidad con sus deberes y mejorando en la comunicación, razonamiento y comprensión.

Profesora y Alumna c/NEE



## CAPÍTULO V

# ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Recordando que nuestro objeto de investigación es la práctica docente inclusiva de niñas y niños con NEE asociadas a discapacidad en escuelas regulares, presentamos los hallazgos que hemos podido identificar tanto en el caso de Lima como en el caso de Cusco.

Es importante anotar que se ha podido constatar la importancia de la aplicación de diversos instrumentos de investigación a fin de poder contrastar los discursos de los docentes con la práctica ejercida efectivamente en las aulas, lo cual ha contribuido a enriquecer el análisis de los casos comprendidos en esta investigación.

Como un primer hallazgo, debemos indicar que si bien se analizaron experiencias de educación inclusiva calificadas como exitosas, en el trabajo de campo se constató que, a pesar que éstas destacaron positivamente en comparación con otras, también mostraron algunas deficiencias que limitaron el éxito del proceso de inclusión educativa de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad observados, lo cual será explicitado a lo largo de este capítulo.

En las prácticas docentes estudiadas se han registrado avances significativos tales como conocimiento y capacitación sobre educación inclusiva, actitud abierta hacia este tipo de procesos y utilización oportuna y efectiva de estrategias y técnicas educativas adaptadas a las NEE de las y los estudiantes. Sin embargo, los hallazgos arrojan que existen algunos problemas en aspectos como por ejemplo la existencia de prejuicios respecto a la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad, lo cual se evidencia en el lenguaje usado por los docentes y en la determinación de las metas y aplicación de ciertas estrategias por parte estos.

Un segundo hallazgo consiste en que en los procesos educativos estudiados han confluído diversos actores y factores que, al interrelacionarse, han influido de forma positiva o negativa en la práctica docente inclusiva. En ese sentido, el éxito o el fracaso del proceso educativo inclusivo no depende únicamente del rol del docente sino también de factores tales como el entorno socioeducativo existente, las actitudes de los docentes hacia el proceso educativo inclusivo y hacia el estudiante con NEE asociadas a discapacidad, así como las estrategias educativas inclusivas implementadas en clase, entre otros.

Por lo mencionado, los resultados de este estudio de casos se han clasificado en condiciones favorables y desfavorables para la implementación del proceso de educación inclusiva, los cuales han influido positiva o negativamente en su calidad y que pasamos a detallar a continuación.

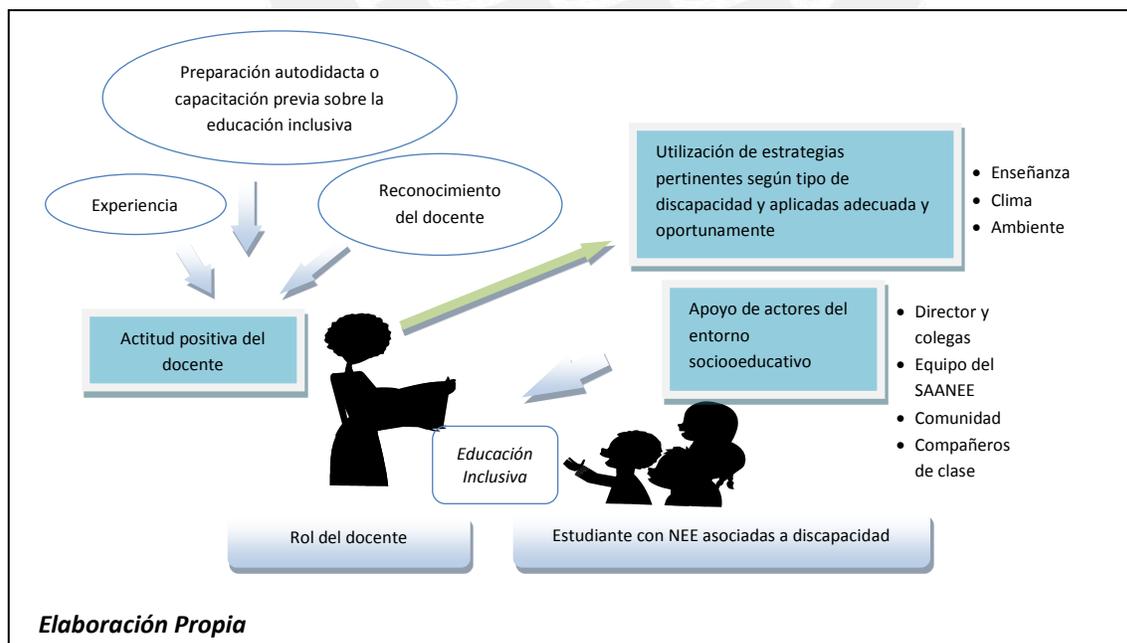
### 5.1. Condiciones favorables al proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad

Para un mejor análisis e interpretación de los resultados de la investigación decidimos interrelacionar diversos factores involucrados, de forma que permitan evidenciar las condiciones que han contribuido a que el proceso de inclusión educativa ejercido por los docentes haya sido beneficioso para los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

En ese sentido, hemos identificado las siguientes condiciones favorables al proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad de los casos investigados:

1. Fortalecimiento de la disposición de los docentes para atender a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, a través de experiencias positivas previas similares, reconocimiento de beneficios y la capacitación sobre educación inclusiva.
2. La utilización oportuna y efectiva de estrategias innovadoras y pertinentes al tipo de discapacidad mejora la calidad del proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.
3. Una adecuada articulación y apoyo del entorno socioeducativo ha favorecido el proceso de educación inclusiva para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

**Gráfico 3. Condiciones favorables al proceso de educación inclusiva**



### **5.1.1. Fortalecimiento de la disposición de los docentes para atender a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad**

El primer hallazgo encontrado es que a partir de la capacitación en la temática de educación inclusiva, el reconocimiento de beneficios y las experiencias previas positivas, los docentes han fortalecido su actitud positiva para educar niñas y niños con discapacidad, es decir, llevar a cabo un proceso de este tipo, lo cual a su vez, los ha motivado a la aplicación de estrategias eficaces a favor de sus estudiantes incluidos.

Para desarrollar esta idea, comenzaremos señalando la naturaleza de la actitud del docente hacia el proceso de inclusión educativa para, luego, desarrollar los factores que la han propiciado.

#### **5.1.1.1 Naturaleza de la actitud del docente hacia el proceso de inclusión educativa**

Considerando que una actitud es la disposición aprendida que condiciona las conductas o comportamientos de un individuo respecto a un objeto o situación específica, en esta investigación consideramos importante identificar la naturaleza positiva o negativa de la actitud de los docentes investigados ante el proceso de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, buscando sobre todo determinar los elementos que originaron y respaldaron la disposición o no de estos para implementar el mencionado proceso.

Al respecto, hemos identificado las actitudes frente a dos aspectos que están interrelacionados pero que, de acuerdo a los resultados encontrados y para un mejor análisis de la naturaleza de las actitudes, conviene diferenciarlos. El primer aspecto se refiere a las actitudes hacia el proceso inclusivo propiamente dicho. El segundo aspecto está referido a las actitudes de los docentes respecto a las capacidades de los estudiantes con discapacidad, aspecto en el cual se puede apreciar ciertos prejuicios que serán tratados en el apartado correspondiente a las limitaciones del proceso educativo inclusivo.<sup>9</sup>

##### **a. Actitudes hacia el proceso de educación inclusiva**

Sobre este aspecto, ambos docentes manifestaron tener una actitud positiva sobre el proceso de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, lo cual se evidencia en el alto grado de valoración de este proceso a nivel discursivo, es decir, a través de una percepción y opinión positiva frente a la atención de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, lo que se traduce en una disposición para llevarlo a cabo, permitiéndonos así señalar que, a pesar de no ser la única condición para ejecutar procesos como el que estamos analizando, es uno de los

---

<sup>9</sup> Para mayores detalles ver el punto 5.2. sobre las condiciones desfavorables al proceso de educación inclusiva para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

principales aspectos a incentivar y desarrollar en los docentes regulares a fin de construir escuelas inclusivas. Es por ello que, en la interpretación de la información recopilada, hemos dado especial importancia a los elementos que han propiciado en los docentes inclusivos esta buena disposición.

#### **b. Actitudes respecto a las capacidades de los estudiantes con discapacidad**

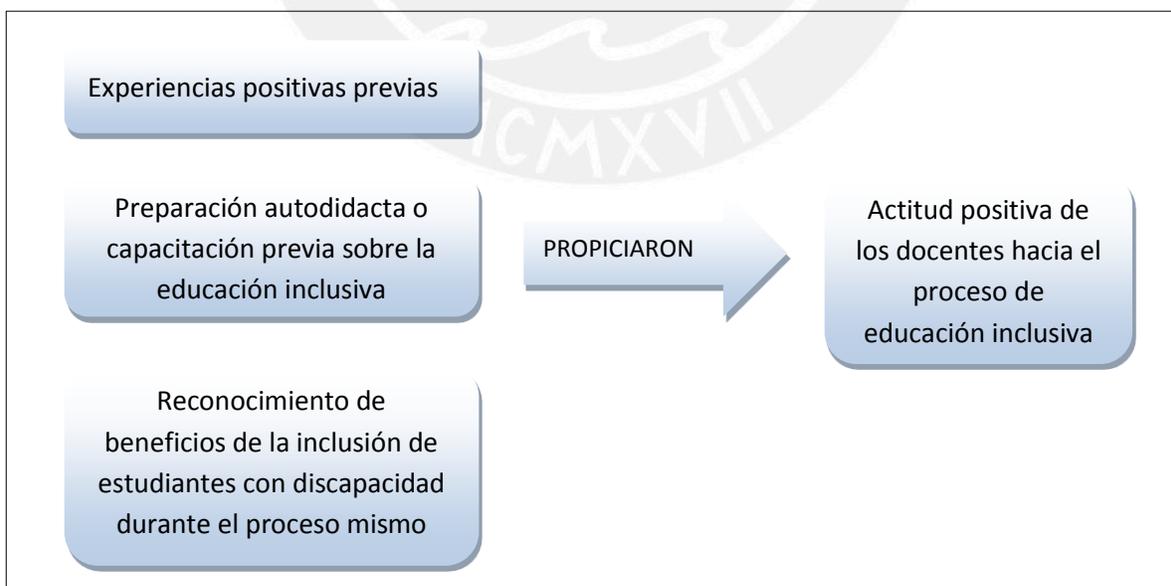
Como se ha mencionado, las actitudes que los docentes poseen respecto a las capacidades de los estudiantes con discapacidad serán analizadas en la segunda parte de este capítulo, pues involucran prejuicios considerados como limitaciones para el éxito del proceso de inclusión educativa.

Ahora bien, procederemos a señalar cuáles son las causas que generaron una actitud positiva en los docentes frente al proceso de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad de los casos analizados.

##### **5.1.1.2. Bases de la actitud positiva de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad**

Los factores que propiciaron una actitud positiva en los docentes hacia el proceso de inclusión se identificaron a partir del cruce de información obtenida en las entrevistas y en la prueba de conocimientos realizada a los docentes y en las observaciones de clase. Los resultados se detallan en el siguiente gráfico:

**Gráfico 4. Bases de la actitud positiva de los docentes sobre la educación inclusiva**



*Elaboración propia*

Tal como se ha graficado, el origen de la actitud positiva de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad está determinado por los siguientes factores, que han sido impulsados principalmente por el equipo del SAANEE a través de la asistencia técnica que brindan a los docentes y escuelas, y que finalmente repercute como un beneficio para el alumnado y la comunidad:

- Experiencias positivas previas en educación inclusiva para estudiantes con discapacidad.
- Preparación autodidacta o capacitación previa sobre la educación inclusiva.
- Reconocimiento de beneficios de la inclusión de estudiantes con discapacidad durante el proceso mismo.

#### a. Experiencias positivas previas en educación inclusiva para estudiantes con discapacidad

Una de las razones por las que ambos docentes se mostraron dispuestos a atender niñas y niños con NEE asociadas a discapacidad responde a haber trabajado anteriormente con casos similares. Tal es el caso de la docente Flórez, quien manifestó haber tenido experiencias positivas de inclusión educativa que, si bien es cierto no se basaron en el modelo de inclusión que se viene ejecutando en la actualidad, permitieron que ella esté motivada a atender a estudiantes con algún tipo de discapacidad, en especial, a alumnos con discapacidad auditiva.

Del mismo modo, el docente Diestra sostiene que el hecho de haber atendido a estudiantes con discapacidad mediante el enfoque inclusivo lo predispuso positivamente y facilitó su trabajo con estos niños.

Lo señalado con relación a las experiencias positivas se evidencia en las siguientes citas extraídas de las entrevistas realizadas a ambos docentes:

**Tabla 4. Motivación y disposición para implementar procesos de educación inclusiva en los docentes a partir de experiencias previas**

Lima	“Nosotros ya desde hace tres años hemos incluido diferentes actividades dentro de la inclusión educativa, inclusive nuestra visión está orientado a ello, nuestra misión, nuestro trabajo, nuestro reglamento interno están orientados a ello. En todos nuestros documentos hablamos de la inclusión desde el punto de vista de los niños discapacitados, de los niños con NEE sino también desde el punto de la interculturalidad porque recibimos alumnos de todas las partes de nuestro Perú”. (Entrevista)
------	--

<b>Cusco</b>	<p>“El primer caso lo tuve hace quince años atrás más o menos. He tenido tres casos de niños con discapacidad pero no ha sido una inclusión total. Por ejemplo, las dos primeras veces que tuve fueron niños que venían por decir así por horas, venían a la hora de educación física, a la hora de arte, en algunos casos a la hora de matemática. Los niños tenían discapacidad auditiva también pero era un poco más difícil para mí porque no nos habían dado a nosotros capacitación”. (Entrevista)</p>
--------------	--

*Elaboración propia*

#### **b. Preparación autodidacta o capacitación previa sobre la educación inclusiva.**

Otra de las razones que permitió a los docentes crear una actitud positiva frente al proceso de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad es el conjunto de conocimientos adquiridos en torno al enfoque y metodología del modelo de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, ya sea a partir de la capacitación recibida por el equipo SAANEE o mediante una formación autodidacta.

De lo anterior, podemos decir que el conjunto de los conocimientos adquiridos previamente, ya sea mediante capacitación o preparación autodidacta por ambos docentes, es una condición importante para llevar a cabo procesos de educación inclusiva de calidad, puesto que al tener el docente las herramientas necesarias para mejorar su desempeño laboral en beneficio de sus estudiantes, se siente mejor preparado para desenvolverse en este tipo de situaciones y, en consecuencia, tiene una mejor actitud para que se lleven a cabo los procesos inclusivos.

Otro de los principales hallazgos en este punto se refiere a que se ha iniciado la interiorización por parte de ambos docentes del enfoque social para la atención educativa de las personas con discapacidad. Es decir, tanto el docente Diestra como la docente Flórez comienzan a percibir a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, poseedores de potencialidades como cualquier otro ser humano. Sin embargo, como se ha señalado, este es un proceso de inicio reciente por lo cual existen aún rezagos de un enfoque médico por parte de los docentes en su práctica educativa. Ello se ve reflejado por ejemplo en la existencia de prejuicios o el uso de términos peyorativos, aspectos que serán tratados más adelante en el apartado 5.2.

Además, basándose en este enfoque social, los docentes señalan que existe la necesidad de brindar a las personas con discapacidad las mismas oportunidades que se le daría a cualquier otra persona para poder desarrollarse en cualquier espacio, entre los cuales destaca el ámbito educativo. Así, concibiendo a la educación como un derecho universal y, por lo tanto, como un fin de desarrollo humano, ambos docentes reconocen que toda persona sin restricción alguna debe acceder a ella en igualdad de oportunidades y condiciones con el objetivo de alcanzar los propósitos fundamentales de ésta.

Por ello, consideramos que capacitarse en el modelo educativo inclusivo es fundamental porque crea en los docentes una actitud positiva frente al proceso de atención de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad en escuelas regulares y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que los motiva a la aplicación de estrategias inclusivas. Tal como lo demuestran los siguientes enunciados extraídos de la prueba de conocimientos:

**Tabla 5. Evidencias del comienzo de la interiorización del enfoque social aprendido previamente en las capacitaciones**

Caso Cusco	Caso Lima
Toda persona necesita recibir educación, formación en una institución al margen de su necesidad. Es decir, las personas con discapacidad, tienen derecho a recibir una educación adecuada, oportuna y de calidad.	Entiendo que todos y todas tenemos los mismos derechos. Se debe incluir en todos los ámbitos de acuerdo a la discapacidad y habilidad que posee la persona discapacitada.

*Elaboración propia*

Esto también se demuestra en la siguiente tabla sobre el Caso de Lima, en el cual se evidencia que la formación, para él autodidacta, en la temática de atención educativa de estudiantes con discapacidad ha sido fundamental ya que le ha permitido adquirir los conocimientos necesarios para dar una atención educativa de calidad a su estudiante incluido, lo cual a su vez también lo ha motivado para mejorar sus estrategias pedagógicas para crear un aula inclusiva.

**Tabla 6. Condiciones facilitadoras para la implementación de la mejora en sus estrategias pedagógicas - Caso Lima**

CONDICIONES		Estrategias utilizadas según lo aprendido en su formación docente en educación inclusiva
Actitud positiva del docente sobre proceso inclusivo	Autopreparación para una atención educativa de calidad para estudiantes con discapacidad	
“El rol del maestro es preponderante, nosotros formamos o deformamos a los alumnos. El maestro debe tener voluntad de querer hacerlo, que sea más humano y consciente de su tarea, que piense de que es una persona tan igual que los demás pero que tiene necesidades en algunas áreas.”	El docente Diestra comenzó a investigar sobre la temática de educación inclusiva y, sobre todo, las NEE asociadas al tipo de discapacidad de su estudiante incluido, a fin de determinar las estrategias de enseñanza-aprendizaje idóneas para su atención educativa: “Uno de los problemas fue que no tenía tanto conocimiento sobre la forma de cómo modificar las	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de habilidades sociales del estudiante con discapacidad.</li> <li>• Realización de talleres de sensibilización a estudiantes para lograr la aceptación y respeto de estudiantes con discapacidad.</li> <li>• Elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares a favor del estudiante con NEE asociadas a la discapacidad.</li> </ul>

<p>“Es un reto que nos conlleva a investigar un poco más, a ir preguntando, a ir averiguando de qué manera y pensar en las estrategias mismas, ver qué estrategias necesita, qué actividades va a hacer ese niño, cuál es su ritmo de aprendizaje, qué es lo que sabe hacer solo y qué es lo que puede hacer con mi ayuda.” (Entrevista)</p>	<p>conductas de los niños con autismo pero, ahora, ya tengo conocimiento y por eso estoy aplicando en mi alumno Gianmarco.</p> <p>Un problema personal que tuve es que no manejaba suficiente teoría al respecto, cómo reaccionan, qué tipo de acciones o características presentaban los niños con autismo. Yo desconocía, después comencé a leer libros, a buscar, a prestarme para saber cómo trabajar, para saber cómo modificar ciertas conductas. Empecé a conocer un poco más y atenderlo bien porque yo tengo ese principio, si voy a aceptar a un niño, si voy a incluirlos es para poder apoyarlo, no es para que sea uno más y esté pintando o tal vez dibujando sino que trabaje al igual que los demás pero de acuerdo a su ritmo de aprendizaje.” (Entrevista)</p>	<p>(Extraído de la Observación de clase, de la Entrevista y del Informe “Ayúdame a ser feliz y a descubrir cosas nuevas”)</p>
--	--	---

*Elaboración propia*

**c. Reconocimiento de beneficios de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el proceso**

El hallazgo identificado en esta parte se refiere a que los beneficios del proceso de educación inclusiva no solo se remiten a los estudiantes incluidos sino a los docentes y a los compañeros de aula, toda vez que los procesos inclusivos son de carácter bidireccional. Esto se puede apreciar según lo manifestado por los docentes en la entrevista, así como en las observaciones de clase que realizamos, evidenciando a su vez un avance en la ejecución de la política de fortalecimiento de la educación inclusiva que el Ministerio de Educación viene promoviendo, ya que permite constatar cuál es el impacto positivo tanto para el alumno incluido como para su entorno inmediato.

En ese sentido, los beneficios del proceso de educación inclusiva son:

**Gráfico 5. Beneficios del proceso de educación inclusiva**



*Elaboración propia*

### c.1. Beneficios para el estudiante con NEE asociadas a discapacidad

Según lo expresado por los docentes y lo percibido en las observaciones de clase, hemos identificado los siguientes beneficios de un proceso de educación inclusiva para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad:

- Obtención de logros de aprendizajes significativos en cantidad y calidad debido a una atención educativa acorde a las NEE del estudiante con discapacidad.
- Incremento del grado de autonomía de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.
- Incremento del grado de socialización de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

**c.1.1. Obtención de logros de aprendizajes significativos en cantidad y calidad debido a una atención educativa acorde a las NEE del estudiante con discapacidad**

A comparación de la educación que los estudiantes con discapacidad de este estudio de casos pudieran haber recibido en un CEBE, los docentes sostienen que haberlos incluido en una escuela regular les ha ofrecido mayores y mejores oportunidades para su desarrollo integral, no solo de acuerdo a su edad cronológica sino, también, según sus NEE, tal como se muestra en el siguiente cuadro donde se contrasta la información recopilada en la entrevista y/o en la prueba de conocimientos y aquella levantada en las observaciones de las sesiones de clase realizadas por los docentes.

**Tabla 7. Beneficio para el estudiante incluido:  
Obtención de logros de aprendizajes significativos**

Beneficio para el estudiante con NEE asociadas a discapacidad	Caso	Discurso	Práctica
<p><b>Obtención de logros de aprendizajes significativos en cantidad y calidad debido a una atención educativa acorde a las NEE del estudiante con discapacidad</b></p>	<p>Lima</p>	<p>“... desde que comencé a trabajar con niños incluidos, digamos que tienen habilidades diferentes, hemos logrado aprendizajes sustanciales”.</p> <p>“Los aprendizajes se dan de acuerdo a su ritmo y estilo de aprendizaje, se ha venido trabajando, se han logrado cosas nuevas, cosas interesantes”.</p> <p>(Entrevista)</p>	<p>Para el caso de Alan, comparando la prueba psicopedagógica y la información contenida en el informe presentado al Concurso, podemos ver los logros obtenidos en el área de Lógico - Matemática:</p> <p>Al principio, “Leía y escribía los números naturales de manera creciente hasta las unidades del 1 al 5.”</p> <p>Posteriormente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee y escribe los números naturales hasta las decenas (50 unidades)</li> <li>• Resuelve ejercicios de la adición con ayuda de material concreto</li> <li>• Identifica figuras geométricas básicas y los colores.</li> <li>• Forma grupos de objetos.</li> <li>• Realiza seriaciones en base a dos criterios: figura y color.</li> </ul>

	Cusco	<p>“Los contenidos en un CEBE son limitados a lo que una escuela regular, ella tiene la oportunidad de avanzar igual a lo que estamos haciendo”.</p> <p>“... el solo hecho de que ella asista a una escuela regular hace que vayamos al mismo nivel. Yo sé que cuando estaban en el CEBE estaba en cuarto grado pero hacía cosas de primero o segundo grado pero, ahora, se trata de que ella haga las mismas actividades de los otros niños. Es una ventaja, se pretende que las actividades que realice sean correspondientes al grado en el que está ella”. (Entrevista)</p>	<p>En la observación de la sesión de clases de Lógico-Matemática, se puede ver el avance de Dina:</p> <p>La profesora explica los conceptos de traslación y ampliación, todo esto mediante ejercicios y dictado de los pasos que hay que seguir para poder efectuar la traslación y ampliación de las figuras poligonales.</p> <p>En la hora de hacer ejercicios en la pizarra, entre los niños que salen al frente está Dina, quien en un primer momento se equivoca pero al hacerle la profesora señas de que observe bien, ésta mira detenidamente el ejercicio y corrige su error.</p>
--	-------	---	--

*Elaboración propia*

### c.1.2. Incremento del grado de autonomía de los estudiantes con discapacidad

Los docentes indican que, gracias al proceso de inclusión educativa, sus estudiantes con discapacidad aumentaron su nivel de autonomía, es decir, el alcance progresivo de la capacidad de acción y de comportamiento autodirigido, lo cual se ejemplifica en el siguiente cuadro:

**Tabla 8. Beneficio para el estudiante incluido:  
Incremento del grado de autonomía – Caso Lima**

Beneficio para el estudiante con NEE asociadas a discapacidad	Discurso	Práctica
<b>Incremento del grado de autonomía de los estudiantes con discapacidad</b>	<p>“Los estudiantes con discapacidad pueden hacer algo por sí solos”.</p> <p>“...cada día iban logrando su autonomía, su independencia”. (Entrevista)</p>	<p>Para el caso de Alan, el informe presentado al Concurso da cuenta de este logro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “De manera independiente, carga el agua para su aula.</li> <li>• Usa adecuadamente los servicios higiénicos sin ayuda de otros”.</li> </ul>

		<p>En la entrevista, el docente señala:</p> <p>“El papá de Alan nos comentaba que él va a comprar cosas pequeñas que tenga el costo de cincuenta, un sol, dos soles. Con la señora del quiosco hicimos un convenio para que ella nos apoyara, a su papá le dije mandara un sol diario para su lonchera y que comprara con cincuenta céntimos algo para su lonchera y le diera su vuelto.”</p> <p>“(Alan en Personal Social), ya tenía cierta autonomía para realizar sus actividades, sus tareas, para alistar su cuaderno. Incluso en su casa ya eso se había evidenciado, ya había práctica, barría su cuarto, tendía su cama”.</p>
--	--	---

*Elaboración propia*

**c.1.3. Incremento del grado de socialización de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad**

El proceso de educación inclusiva implementado por los docentes ha permitido incrementar el nivel de socialización de los estudiantes con discapacidad, ya que ha posibilitado que estos aprendan y desarrollen habilidades sociales, especialmente las interpersonales, las cuales han contribuido a lograr una interacción positiva con sus pares, previa creación de un clima inclusivo en el aula, el cual debe ser fortalecido durante todo el proceso y que, además, se constituye en una de las bases fundamentales para el desarrollo de habilidades cognitivas. Uno de los resultados de este trabajo se puede ver en la siguiente tabla:

**Tabla 9. Beneficios para el estudiante con discapacidad:  
Incremento del grado de socialización – Caso Cusco**

Beneficio para el estudiante con NEE asociadas a discapacidad	Discurso	Práctica
<b>Incremento del grado de socialización de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad</b>	<p>“En la escuela regular, el alumno con discapacidad no forma un grupo limitado de amistades”.</p> <p>(Entrevista)</p>	<p>Durante la observación del recreo se pudo apreciar este logro:</p> <p>Todos salen a jugar, algunos juegan chapadas, se jalonean</p>

		entre sí; otros comen. Dina come una mandarina y luego, comienza a corretear a sus amigas que han entrado al aula y, así comienzan a jugar por unos minutos, ya cuando están cansadas todas se ponen a comer lo que cada una ha comprado mientras otros niños caminan por el patio.
--	--	---

*Elaboración propia*

### c.2. Beneficios para el docente

Según la información recopilada, hemos identificado los siguientes beneficios para el docente producto de la ejecución del proceso de educación inclusión para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. Estos son:

- Incremento de su sensibilidad humana a partir del proceso educativo inclusivo.
- Reconocimiento de derechos de estudiantes incluidos.
- Valoración de la diversidad dentro del aula.
- Mejoramiento del desempeño docente.
- Autoreconocimiento como referente inclusivo para otros docentes.

#### c.2.1. Incremento de sensibilidad humana a partir del proceso educativo inclusivo

A nivel personal, los docentes inclusivos estudiados refieren que, a partir de la ejecución del proceso de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, han adquirido valores que han desarrollado su sensibilidad humana, lo cual contribuye a mejorar la calidad del proceso implementado, tal como se visualiza en el siguiente cuadro:

**Tabla 10. Beneficio para el docente: Incremento de sensibilidad humana – Caso Lima**

Beneficio para el docente	Discurso	Práctica
<b>Incremento de sensibilidad humana</b>	<p>“... yo aprendí a ser más humano, a cultivar mi paciencia”.</p> <p>“A uno mismo nos enseña a tener más paciencia”.</p> <p>(Entrevista)</p>	De acuerdo a la observación de clase, una vez terminada la resolución grupal del ejercicio de Lógico – Matemática, el docente busca captar la atención de Gianmarco hacia la pizarra donde ha pegado un

		ejercicio adaptado, lee el enunciado buscando que Gianmarco también le siga en la lectura para, luego proceder con su resolución, en la cual hace varias repeticiones de la explicación del ejercicio.
--	--	--

*Elaboración propia*

**c.2.2. Reconocimiento de derechos de estudiantes incluidos**

Los docentes manifestaron que, gracias a la implementación del proceso de educación inclusiva, tomaron conciencia de los derechos de sus estudiantes con NEE asociadas a discapacidad a través de las siguientes acciones:

- Promoción del derecho a estudiar en escuelas regulares con otros niños y niñas de su edad, lo cual se expresa desde el momento en que decidieron acogerlos en sus aulas.
- Apertura de los docentes para continuar enseñando a estudiantes con discapacidad. Ambos docentes no solo han tenido experiencias similares de atención a estudiantes con discapacidad sino que lo siguen haciendo por medio de la atención de nuevos estudiantes como en el caso del docente de Comas, quien acogió a Gianmarco.
- Creación de un clima de aceptación y respeto a los estudiantes incluidos a través de talleres de sensibilización tanto con los compañeros de clase como con los padres de familia.
- Elaboración de adaptaciones curriculares según cada NEE de los estudiantes incluidos.

No obstante, consideramos que este reconocimiento está en su fase inicial pues, como se explicitará más adelante en la sección de condiciones desfavorables, todavía a nivel discursivo y en sus actitudes se perciben ciertos prejuicios sobre los estudiantes con discapacidad que impiden que se les brinde una plena igualdad de oportunidades para su desarrollo educativo.

**Tabla 11. Beneficio para el docente: Reconocimiento de derechos de estudiantes incluidos – Caso Cusco**

Beneficio para el docente	Discurso	Práctica
<b>Reconocimiento de derechos de estudiantes incluidos</b>	“Ha sido todo un proceso, lo tratábamos en el área de personal social, en uno de los contenidos transversales se ha hablado bastante con los niños del aula sobre el derecho de los niños con discapacidad para que reciban	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender a estudiantes con discapacidad en escuelas regulares.</li> <li>• Elaboración de adaptaciones curriculares.</li> <li>• Talleres de sensibilización para lograr aceptación y respeto de los</li> </ul>

	educación”. (Entrevista)	estudiantes incluidos. (Observación de clase y Entrevista)
--	--------------------------	---

*Elaboración propia*

**c.2.3. Valoración de la diversidad dentro del aula**

Otro de los beneficios encontrados es la valoración de la diversidad dentro del aula, es decir, el reconocimiento positivo de las diferencias a fin de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual a su vez permite forjar una sociedad realmente inclusiva.

Tomando en cuenta que la valoración de la diversidad toma sentido a partir del conocimiento y comprensión del otro, ésta ha sido trabajada por los docentes a través de la realización de talleres de sensibilización dirigidos a compañeros del aula y padres de familia, tal como lo señala el docente Diestra en el siguiente cuadro:

**Tabla 12. Beneficio para el docente: Valoración de la diversidad dentro del aula - Caso Lima**

Caso	Valoración de la diversidad dentro del aula
Lima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Los maestros venimos trabajando arduamente por la igualdad, el reconocimiento, respeto y valoración a las diferencias individuales (NEE), sensibilizando y concientizando a toda la comunidad educativa con el lema “tú y yo somos especiales”.</li> <li>• Presento esta experiencia pensando en contribuir con un granito de arena y para romper esquemas, paradigmas y estereotipos de los que ven a los alumnos con NEES como un obstáculo y una cruz en sus vidas, tener una mirada de las fortalezas y no de lo deficitario y pensar que con su escolaridad, ellos tendrán una vida más autónoma que les permita desenvolverse en la sociedad y no ser una carga para nadie. Ser claros en que cada cosita que aprendan les dará independencia, seguridad y capacidad de servicio a los demás.”</li> </ul>

*Extraído del informe “Ayúdame a ser feliz y a descubrir cosas nuevas”*

**c.2.4. Mejoramiento del desempeño docente puesto que los motiva a prepararse constantemente a favor de sus estudiantes**

A nivel profesional, la experiencia inclusiva ha desafiado a los docentes a mejorar sus competencias pedagógicas haciendo que se capaciten a favor de sus estudiantes incluidos, es decir, se da un enriquecimiento de la práctica docente a partir de la experiencia de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Así, por ejemplo, entre los docentes entrevistados se percibió una motivación para adquirir la información necesaria y específica sobre los tipos de discapacidad logrando, de este modo, mejorar su conocimiento teórico sobre la temática abordada, pudiendo utilizarlo eficazmente en la atención educativa que brindan a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. Otro ejemplo es el que se muestra a continuación, en el cual se enumeran algunos aspectos que demuestran el mejoramiento de la calidad docente y que serán desarrollados más adelante:

**Tabla 13. Beneficio para el docente: Mejoramiento del desempeño docente – Caso Lima**

Beneficio para el docente	Discurso	Práctica
<p><b>Mejoramiento del desempeño docente puesto que los motiva a prepararse constantemente a favor de sus estudiantes</b></p>	<p>El profesor Diestra sostiene que atender a un estudiante con discapacidad le ha permitido mejorar su rol como docente, lo cual redundo en la calidad del proceso de enseñanza que realiza. (Entrevista)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención personalizada a estudiantes según sus NEE.</li> <li>• Evidencia de elaboración de materiales didácticos según NEE de estudiantes con discapacidad.</li> <li>• Evidencia de logros en el desarrollo de habilidades sociales del estudiante incluido.</li> <li>• Evidencia de adaptaciones curriculares propiamente dichas para estudiantes con discapacidad. (Observación de clase e Informe “Ayúdame a ser feliz y a descubrir cosas nuevas”)</li> </ul>

*Elaboración propia*

**c.2.5. Autoreconocimiento como referente inclusivo para otros docentes**

Durante el proceso, los docentes han reconocido como beneficio la posibilidad de convertirse en referentes para otros docentes no inclusivos, dada la constatación de haber podido llevar a cabo con eficacia procesos como éste, alcanzando logros significativos y aumentando sus capacidades pedagógicas, además del reconocimiento de los padres de familia y de la comunidad, lo cual los llena de satisfacción y los motiva a seguir educando niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad, tal como nos cuenta el docente Diestra a continuación:

**Tabla 14. Beneficio para el docente: Autoreconocimiento como referente inclusivo para otros docentes – Caso Lima**

Caso	Autoreconocimiento como referente inclusivo para otros docentes
<p><b>Lima</b></p>	<p>“Los docentes y la directora de la Institución me han felicitado en las reuniones. La Directora me dijo que sentía muy orgullosa de tener un docente como mi persona en la institución, eso me impactó mucho, me dijo que representaba una fortaleza tremenda para la institución. Cuando gané el Concurso me han saludado, me han aplaudido. Ha sido un reto, un desafío enseñar a niños con discapacidad pero lo he logrado, yo también he aprendido de ellos.</p> <p>Es por ello que cuando veo que un profesor no quiere enseñar a niños con discapacidad me siento un poco decepcionado, aquellos que no aceptan que un niño sea incluido en su aula, rechazan y dicen que por algo hay colegios especiales, no se ubican en el lugar de los padres. No hay humanidad de parte de mis colegas que no aceptan ser docentes inclusivos pero ellos deberían saber que todo se logra con paciencia y esfuerzo, todos los docentes podemos incluir porque todos los niños tienen derecho a estudiar. La</p>

	experiencia que le cuento comprueba que sí se puede”. (Entrevista)
--	---

*Elaboración propia*

### c.3. Beneficios para el alumnado en general

#### c.3.1. Conciencia de los derechos de las personas con discapacidad y valoración de la diversidad a partir de la inclusión del estudiante con discapacidad en el aula

La inclusión en un aula regular de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad origina un proceso bidireccional, es decir, un proceso en el cual no solo se beneficia el estudiante incluido sino que también se benefician los compañeros de clase ya que estos, a partir de estas experiencias, tienen la oportunidad de formar parte de un proceso de aprendizaje y valoración de la diversidad y de los derechos de las personas con discapacidad.

En ese sentido, uno de los beneficios para los compañeros de clase a partir de la experiencia de inclusión de un estudiante con discapacidad, consiste en que los docentes realicen en el aula de clase diversas acciones de sensibilización que buscan que el alumnado reconozca y valore la diversidad y vean a los estudiantes con discapacidad como sujetos de derechos, poseedores de potencialidades, con quienes comparten, conviven, aprehenden y tienen igualdad de oportunidades durante las clases. Esto se evidencia en lo mencionado por los docentes en las entrevistas respecto al trabajo realizado con el alumnado y a las actitudes que en ellos genera la inclusión de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad:

**Tabla 15. Beneficios para el alumnado en general: Conciencia de derechos y valoración de la diversidad**

Tipo de beneficio	Caso Cusco	Caso Lima
<b>Conciencia de los derechos de las personas con discapacidad a partir de la inclusión del estudiante con discapacidad en el aula</b>	“Porque es importante inculcar desde niños que ellos son igual como nosotros, con sentimientos, necesidades básicas y, en adelante, no los discriminan.” (Entrevista)	“Somos conscientes de que todos tienen los mismos derechos, nuestra sociedad está compuesta de una diversidad, todos tenemos habilidades que pueden aportar en nuestra cultura.” (Entrevista)
<b>Valoración de la diversidad desde el alumnado a partir de la inclusión del estudiante con discapacidad en el aula</b>	“Nosotros somos diversos pero así diferentes debemos aceptarnos, hemos hablado bastante con los niños sobre nuestras diferencias, también de nuestros derechos, del derecho de a	“Este proceso les permite conocer y valorar las diferencias del estudiante incluido.” (Entrevista)

	la educación para todos.” (Entrevista)	
--	---	--

*Elaboración propia*

Como puede observarse, de acuerdo a lo señalado por ambos docentes una de las principales acciones que han realizado, y que tienen beneficios para las y los alumnos en general es la enseñanza de aprender a convivir desde la diferencia, reconocimiento y respetando los derechos de todos y todas y con atención a las necesidades de cada uno. Es decir, la experiencia de inclusión de un estudiante con discapacidad es una oportunidad para que el alumnado conozca el valor de las personas, desarrollando actitudes positivas y de apertura a fin de aceptar, respetar las potencialidades y diferencias de cada estudiante.

### **c.3.2. Adquisición de valores sociales por el alumnado a partir de la inclusión del estudiante con discapacidad en el aula**

De acuerdo a lo analizado, la experiencia inclusiva permite las alumnas y alumnos se apropien y desplieguen cualidades sociales que mejoran sus aprendizajes y, sobre todo, su interacción con el otro desde una perspectiva de igualdad y respeto a la diversidad. Es decir, no solo el estudiante incluido desarrolla sus habilidades sociales al entrar en contacto e interacción con sus pares, sino que estos también desarrollan una serie de valores y aprendizajes a través de la sensibilización y reflexión sobre sus prácticas y actitudes cotidianas positivas con sus compañeros incluidos. De este modo se crea en el aula una cultura de la convivencia basada en la colaboración.

En efecto, se ha podido observar que, a partir de la experiencia de inclusión de un estudiante con discapacidad, los compañeros y compañeras de clase han desarrollado valores como la solidaridad destinada al alcance de los logros de aprendizaje, lo cual se evidencia cuando los estudiantes ayudan o apoyan a los estudiantes incluidos durante la clase:

**Tabla 16. Beneficio para el alumnado en general: Adquisición de valores sociales**

Caso	Discurso	Práctica
<b>Cusco</b>	“Básicamente, el lado afectivo, la aceptación, el acompañamiento, si necesitan algo se lo dan, el aspecto social, ese lado recibe de los niños”. (Entrevista)	Los compañeros de Dina son solidarios ya que, por lo observado, se ve que estos le indican que es lo que debe de hacer cuando ella no logra comprender las indicaciones que la profesora da. (Observación de clase)
<b>Lima</b>	“La interacción, la mediación se vuelve más efectivo y los alumnos con discapacidad tendrán más oportunidades de realizar diversas	Los compañeros de clase de Gianmarco lo ayudan a resolver los ejercicios planteados por el docente.

	<p>actividades.” (Entrevista)</p> <p>“Porque van a aprender a ser más sensibles y asequibles.” (Entrevista)</p> <p>“Los humaniza, les da más el espíritu de solidaridad, les dan apoyo, les dan bastante. Están siempre ahí con esos niños que necesitan apoyar más.” (Entrevista)</p>	<p>Cuando Gianmarco llora, sus compañeros tratan de tranquilizarlo u ofrecen su ayuda para que éste resuelva los ejercicios planteados por el profesor.</p> <p>(Observación de clase)</p>
--	--	---

*Elaboración propia*

### Verificación de variables e indicadores

El análisis presentado en este apartado corresponde a la primera de las variables establecidas para la evaluación de la hipótesis **“Una actitud positiva de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva genera una mejor disposición para educar a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad”**. Cabe indicar que las restantes tres variables correspondientes a esta hipótesis son analizadas posteriormente.

Para dicha variable, “Actitud positiva o negativa de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad”, se utilizaron los siguientes indicadores:

- En primer lugar, el *tipo de actitud de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad*:  
En ambos casos se identificó que el tipo de actitud de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva fue positiva. Tal como se ha visto en los párrafos anteriores, las bases de esta actitud positiva responden a experiencias previas positivas de inclusión, a capacitaciones dadas por el SAANEE o a la autocapacitación, así como el reconocimiento de los múltiples beneficios de llevar a cabo procesos como los analizados.
- Asimismo, otro indicador que nos permitió indagar sobre esta variable fue el *Grado de valoración que poseen los docentes sobre el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad*.  
En ese sentido, el grado de valoración del proceso ha sido alto, pues a partir del reconocimiento de beneficios de la educación inclusiva no solo para el estudiante incluido sino para el alumnado general, así como para la labor pedagógica, ambos docentes expresaron la idoneidad de la educación inclusiva para atender la diversidad dentro del aula.

A través de estos dos indicadores, pudimos comprobar que efectivamente los docentes tienen una actitud positiva hacia el proceso inclusivo, lo que a su vez incide en que tengan una mejor disposición para educar a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, ya que tienen un alto grado de valoración sobre el proceso inclusivo. En este sentido, el análisis de esta primera variable arroja resultados positivos sobre la validez de nuestra hipótesis. Cabe indicar, sin embargo, que el

análisis completo sobre dicha hipótesis será retomado en el apartado 5.2, en el cual se desarrollan las variables e indicadores restantes correspondientes.

**5.1.2. La utilización oportuna y efectiva de estrategias innovadoras y pertinentes al tipo de discapacidad mejora la calidad del proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad**

Producto de la triangulación de la información recopilada en las entrevistas, observaciones de clase y prueba de conocimientos, hemos encontrado como hallazgo la importancia que los docentes han dado a la utilización oportuna y efectiva de estrategias innovadoras y pertinentes al tipo de discapacidad, siendo la más importante la elaboración de adaptaciones curriculares propiamente dichas, es decir, aquellas referidas a los ajustes hechos en los elementos del currículo a fin de facilitar la enseñanza y asegurar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Cabe resaltar que las condiciones previas para su elaboración son la realización de una evaluación psicopedagógica y la capacitación en la temática.

**a. Planificación: Evaluación psicopedagógica para respuesta pedagógica adecuada**

Dentro de las condiciones que facilitaron el proceso de educación inclusiva en las experiencias analizadas encontramos que la evaluación psicopedagógica es el punto de partida y el referente principal para poder hacer las adaptaciones curriculares ya que a través de ella se recopila información relevante sobre las características, necesidades y potencialidades del estudiante incluido, del contexto educativo y familiar a fin de construir una respuesta educativa pertinente, así como seleccionar los medios, materiales y apoyos necesarios para garantizar que éste logre aprendizajes significativos en cada una de las áreas curriculares.

En el siguiente cuadro se puede apreciar el nivel de logro de aprendizajes obtenidos y algunas dificultades en el desarrollo de competencias de los estudiantes del Caso de Lima, lo cual como se verá posteriormente ha servido para que el docente seleccione las competencias curriculares a desarrollar y las estrategias a utilizar según su ritmo y estilo de aprendizaje.

**Tabla 17. Resultados de la evaluación psicopedagógica**

Alan	Gianmarco
“En la evaluación psicopedagógica de Alan se le determinó retardo con autismo. Él sabía leer pero estaba cero en comprensión, conocía los números hasta el cinco, las figuras geométricas también y los colores. Eso era todo”.	“Gianmarco es un niño con autismo y retardo mental leve, tiene ocho años. Él ya está más avanzado, sabe leer sílabas directas, oraciones cortas pero sí le falta comprender. Cuando llegó reconocía los números hasta el 20; ahora, hasta el 50 y ya

(Informe “Ayúdame a ser feliz y a descubrir cosas nuevas”)	hemos estado trabajando la adición”. (Entrevista)
--	--

*Elaboración propia*

**b. Capacitación o formación autodidacta del docente**

El otro punto que ha contribuido a elaborar adaptaciones curriculares pertinentes a las NEE de estudiantes con discapacidad es la importancia de la capacitación o formación autodidacta del docente que ya hemos ejemplificado en las bases de la actitud positiva y que nos ha permitido constatar la interrelación entre capacitación, actitud y elaboración de estrategias educativas inclusivas. Es decir, no solo basta tener una actitud positiva hacia el proceso de educación inclusiva sino ejercerlo exitosamente y ello se logra a través de las capacitaciones hechas por el SAANEE o por el docente mismo sobre educación inclusiva.

**5.1.2.1 Definición de adaptaciones curriculares y los criterios a seguir para su elaboración**

Nuestro hallazgo en esta parte es que la elaboración de adaptaciones curriculares mejora la respuesta educativa del docente ante la diversidad, ya que flexibiliza el currículo oficial para atender adecuadamente las NEE de sus estudiantes, facilitando las etapas de planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje que el docente realiza, contribuyendo así al logro de aprendizajes de los estudiantes con discapacidad a partir de sus potencialidades sin perder la característica más importante de su objetivo de elaboración: no separarse del currículo oficial sino flexibilizarlo en la manera en que se logran los aprendizajes significativos.

**Tabla 18. Definición de adaptaciones curriculares y criterios para su elaboración dados por los docentes**

Caso	Definición de adaptaciones curriculares	Criterios para elaborar adaptaciones curriculares	Ejemplos de adaptaciones curriculares
Cusco	“Son las adecuaciones del diseño curricular nacional a la necesidad del niño, en este caso del niño sordomudo. Realizada la evaluación psicopedagógica del niño se adecua las capacidades a la edad cronológica del niño considerando sus aptitudes”.	“Los sentimientos, las emociones, las necesidades económicas que tendrá y la importancia de formarla para que en lo posible sea independiente”. (Prueba de conocimiento)	“Por decir, yo tengo que avanzar pero con ella hago menos temas, prácticamente, yo tengo que trabajar a nivel de verbos, sustantivos, nombres. Por ejemplo, en Ciencia y Medio Ambiente sí identifica los nombres de los alimentos, lo que sí si tenemos que explicarle el valor nutritivo tengo que utilizar bastante material didáctico objetivo, solamente es

	(Prueba de conocimiento)		así con ella, no funciona con ella lo teórico, por decirle yo tengo una serie de figuras debo hacer una clasificación o el mismo producto”. (Entrevista)
Lima	“Consiste en adecuar las capacidades, contenidos, indicadores y estrategias de acuerdo a las características del alumno inclusivo”. (Prueba de conocimiento)	“Todas esas adaptaciones que se han hecho han sido de acuerdo a la discapacidad... Las adaptaciones se han realizado de acuerdo a las características cognitivas, afectivas, sociales de cada alumno y, de hecho, como se ha hecho de esa manera ha respondido de una manera eficaz para su desarrollo... Justamente las adaptaciones curriculares se realizan con ese fin, para responder a las necesidades de los alumnos incluidos, de caso contrario no adaptaríamos, no se trabajaría igual”. (Entrevista)	“Para Alan, mayormente, fue en Comunicación y en Matemática, bajar el nivel de dificultad ciertas capacidades, los indicadores mismos, las actividades. A ver, yo trabajaba el año pasado con el resto de mis alumnos centenas de millar de millón, entonces con él trabaja unidades y decenas y hacía adición y sustracción solo con dos cifras y con mi otro grupo ya hacía más elevado. En el área de Comunicación, textos más cortos, que tengan más imágenes sugerentes al contenido del texto y con preguntas más sencillas”. (Entrevista)

*Elaboración propia*

Tal como hemos visto en el cuadro anterior, en ambos casos, los docentes señalan que debe haber una correspondencia entre los ajustes y modificaciones elaborados en el currículo y las características y necesidades del estudiante incluido.

Ahora bien, pasando al nivel práctico del proceso de educación inclusiva de los casos abordados en esta investigación, mostramos algunos ejemplos de adaptaciones hechas para los estudiantes con discapacidad que hemos encontrado en las observaciones de clase.

### 5.1.2.2. Adaptaciones curriculares elaboradas y aplicadas por los docentes evidencian una adecuada atención a las NEE de los estudiantes con discapacidad

Para un mejor entendimiento de los hallazgos hemos clasificado las adaptaciones curriculares según elemento del currículo modificado o ajustado:

- a. Adaptaciones de los recursos pedagógicos para la enseñanza.
- b. Adaptaciones de metodología de enseñanza.
- c. Adaptaciones de organización del aula: ambiente y clima.
- d. Adaptaciones de capacidades y conocimientos.
- e. Adaptaciones de temporalización.
- f. Adaptaciones de instrumentos de evaluación de aprendizajes.

Cabe indicar que las adaptaciones realizadas se presentan en mayor o menor grado en cada uno de los dos casos estudiados. Si bien en ambos se ha observado que se han realizado las adaptaciones curriculares, en el caso de Cusco se evidencia que existe menor efectividad en la aplicación de adaptaciones de metodologías de enseñanza, tal como se precisará en el apartado 5.2.2 “Existencia de dispedagogías que dificultan el aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad”.

#### **a. Adaptaciones de recursos pedagógicos para la enseñanza: Elaboración de material didáctico y uso de materiales de apoyo según NEE de estudiantes con discapacidad.**

La utilización de materiales didácticos resulta beneficiosa para el desarrollo de una clase ya que logra captar el interés del alumnado, promueve su participación hacia la construcción de nuevos aprendizajes y mejora la explicación de un tema, lo cual es aplicable a todos los estudiantes en general y, más aún, en aquellos que presentan alguna necesidad educativa especial como son los estudiantes que en esta investigación han sido observados.

Al respecto, el hallazgo identificado es que en los casos estudiados no solo se ha podido comprobar la elaboración de los materiales didácticos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad sino que además se ha comprobado su pertinencia con las NEE de estos estudiantes, lo cual se muestra en el siguiente cuadro:

**Tabla 19. Correspondencia entre material didáctico y NEE de estudiantes incluidos**

Área curricular	Caso	Material didáctico empleado	Importancia de los materiales didácticos y correspondencia con NEE de estudiantes incluidos
Comunicación	Cusco		<p>“Carteles uso con ella, cartelitos de sustantivos, como un niño de primer grado, claro no son creaciones exclusivas pero utilizamos ese material. También, carteles de verbos, carteles de artículos”.</p> <p>“Lo bueno o lo más recomendable es hacer todo con figuras. En Comunicación hago bastante relación de figuras y de palabras. Estructuración de oraciones pero en base a imágenes”.</p> <p>(Entrevista)</p>
	Lima		<p>“Se ha elaborado tarjetas léxicas, se han hecho imágenes, contribuyeron de manera significativa a su aprendizaje porque esos materiales estaban orientados o diseñados para ellos. Todo niño incluido es un mundo personal y los materiales se tienen que crear de acuerdo a la necesidad de ellos”.</p> <p>(Entrevista)</p>
Ciencia y Medio Ambiente	Cusco	Maqueta del sistema digestivo	<p>“Hemos hecho un sistema digestivo, una maqueta del funcionamiento de los riñones, entonces, prácticamente, lo que hacemos con ella es trabajar de forma paralela la parte teórica y práctica. Lo hacemos con material reciclable”.</p> <p>“Siento que este material le da de forma objetiva, de forma concreta los conocimientos, le permite conocer más</p>

			<p>sustantivos. Además, en los sistemas representados ella va señalando y conociendo las partes del cuerpo porque en ese aspecto yo tengo que estar viendo el manual para ampliar el vocabulario porque nosotros no tenemos todas las palabras a mano”. (Entrevista)</p>
<p>Área de Lógico - Matemática</p>	<p>Lima</p>		<p>“Para que pueda contar los números, para que pueda realizar la suma y la resta. Lo hacemos con bolitas, de cuentitas”. (Entrevista)</p>

*Elaboración propia*

Por otra parte, se debe destacar la utilización del material didáctico y de los medios de apoyo otorgados por el Ministerio de Educación, los cuales han ayudado a los docentes para una mejor atención de sus estudiantes y se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Guías conceptuales con características de los niños con discapacidad y que tienen todo lo relacionado a los niños con discapacidad, pautas de trabajo metodológico, instrumentos de evaluación.
- Disposiciones legales que a nivel ministerial fortalecen o avalan para que un niño pueda ser incluido.

**b. Adaptaciones de metodología de enseñanza**

La metodología de enseñanza utilizada por los docentes se caracteriza por ser constructivista, además incentiva el aprendizaje de sus estudiantes a través de diferentes técnicas, donde resalta el aprendizaje cooperativo viéndose, además, el apoyo individualizado para aquellos estudiantes que lo requieren.

A continuación, se presentan algunas técnicas utilizadas por los docentes:

- Empleo de actividades lúdicas que permiten el desarrollo de habilidades sociales del estudiante incluido.
- Empleo de lecturas aleccionadoras que motivan la participación del alumnado.
- Uso de gráficos en el desarrollo del ejercicio para ejemplificar y poder resolver el problema.

- Promoción del aprendizaje cooperativo: énfasis en el apoyo de pares al estudiante incluido, como sentarlo junto a un estudiantes que lo apoye en la elaboración de ejercicios, dictados, etc.
- Ayuda concreta del docente al estudiante incluido para resolución del ejercicio.
- Planteamiento diferenciado de ejercicios para el grupo y el estudiante incluido.
- Utilización de materiales didácticos.

**Tabla 20. Formación del trabajo del docente inclusivo contribuye a generar la participación activa de sus estudiantes: Aprendizaje cooperativo – Caso Lima**

Caso	Aprendizaje cooperativo
Lima	“Mi trabajo docente enfatiza la promoción de aprendizaje cooperativo e individualizado, ya que la primera es una de las formas más efectivas de organizar las actividades que permiten las interacciones que tienen lugar entre los alumnos que conlleva a una socialización en torno a nuestros objetivos institucionales y la segunda permite atender las diferencias individuales en función a sus estilos y ritmos de aprendizaje; así como de sus expectativas, sentimientos, necesidades e intereses”. (Informe: Ayúdame a ser feliz y a descubrir cosas nuevas)

**Tabla 21. La creación de un clima positivo por parte del docente facilita la interacción positiva con sus estudiantes - Caso Lima**

Caso	Observación de la clase de Lógico-Matemática
Lima	A las 8:42 de la mañana se da inicio a la clase de Lógico-Matemática. El profesor pide a sus estudiantes que le presenten atención y comienza a preguntarles cómo están, a lo cual todos enérgicamente al unísono responden <i>‘muy bien’</i> . En seguida, dice que es muy importante recordar los compromisos que tienen: <i>‘Estos compromisos son importantes, el profesor los escribió sin consultarles a ustedes, ¿no?’</i> , a lo cual los niños le contestan que no. <i>‘¿Quién los hizo?, ¿quién los escribió?, ¿cómo fue?’</i> , una niña levanta la mano y dice que fue hecho entre todos, a lo cual un niño añade: <i>‘los íbamos a cumplir’</i> . Así, el profesor, continúa preguntando mientras se desplaza por todo el salón: <i>‘¿por qué estos compromisos dijimos que los íbamos a cumplir?, Sheila dice que para nuestro bien, ¿quién dice otra cosa?, ¿porque está escrito o por qué debemos cumplir esas cosas?’</i> , los niños se quedan pensando, uno de ellos dice: <i>‘para cumplir con nuestras promesas que hemos hecho’</i> y el profesor comienza a preguntar a algunos: <i>‘A ver, Alex, ¿tú por qué debes escuchar atentamente a tus compañeros y al profesor cuando estén hablando?’</i> , el niño se queda pensando, <i>‘¿en qué te beneficia que escuches a tus compañeros y al profesor atentamente?’</i> , Alex responde dudando: <i>‘¿para aprender?’</i> , otro dice inmediatamente: <i>‘para que cuando explique el profesor y todos no podemos hablar al mismo tiempo cuando está ocupado’</i> . Todavía no sé cuál es el niño incluido. La mayoría de niños y niñas responden al profesor, algunos levantan la mano para pedir la palabra y otros hablan sin importarles que

otro esté haciendo uso de la palabra. El profesor los felicita por haber participado diciendo: *‘Lo que todos ustedes dicen está muy bien porque si todos nos vamos a escuchar vamos a entender, vamos a aprender mucho mejor y ya no vamos a estar a cada rato buscando al profesor pidiéndole: profesor explícame y, otra cosa, cuando llegan a la casa el papá y la mamá qué dicen: hijita, hijito, ¿qué has aprendido hoy?’, ‘nada, nada’ dicen los niños y niñas, ‘¿y por qué?, ¿qué dicen las mamás?, ‘yo sé: las mamás se preocupan’, otra niña dice: ‘no nos van a querer las mamás’. Se dan cuenta, entonces, no vamos a aprender en primer lugar y, también, lo que dice Ruth es interesante: si la mamá no entiende la tarea y ustedes no han entendido la tarea ¿cómo harán la tarea?, ¿la podrán hacer?’, ‘no’. ‘Entonces, debemos escucharnos atentamente’ y con estas palabras el profesor termina esta temática.*

*Elaboración propia*

### c. Adaptaciones de organización del aula

El lugar más importante donde los estudiantes interactúan y donde se favorece el proceso de aprendizaje facilitado por un docente es el aula de una institución educativa. Al respecto, hemos identificado como hallazgo que, en ambos casos, el aula cuenta con características que la hacen ser un ambiente accesible e inclusivo que facilita el proceso que estamos estudiando. Así, en el siguiente cuadro exponemos algunas de las características que hemos hallado en la organización física del aula:

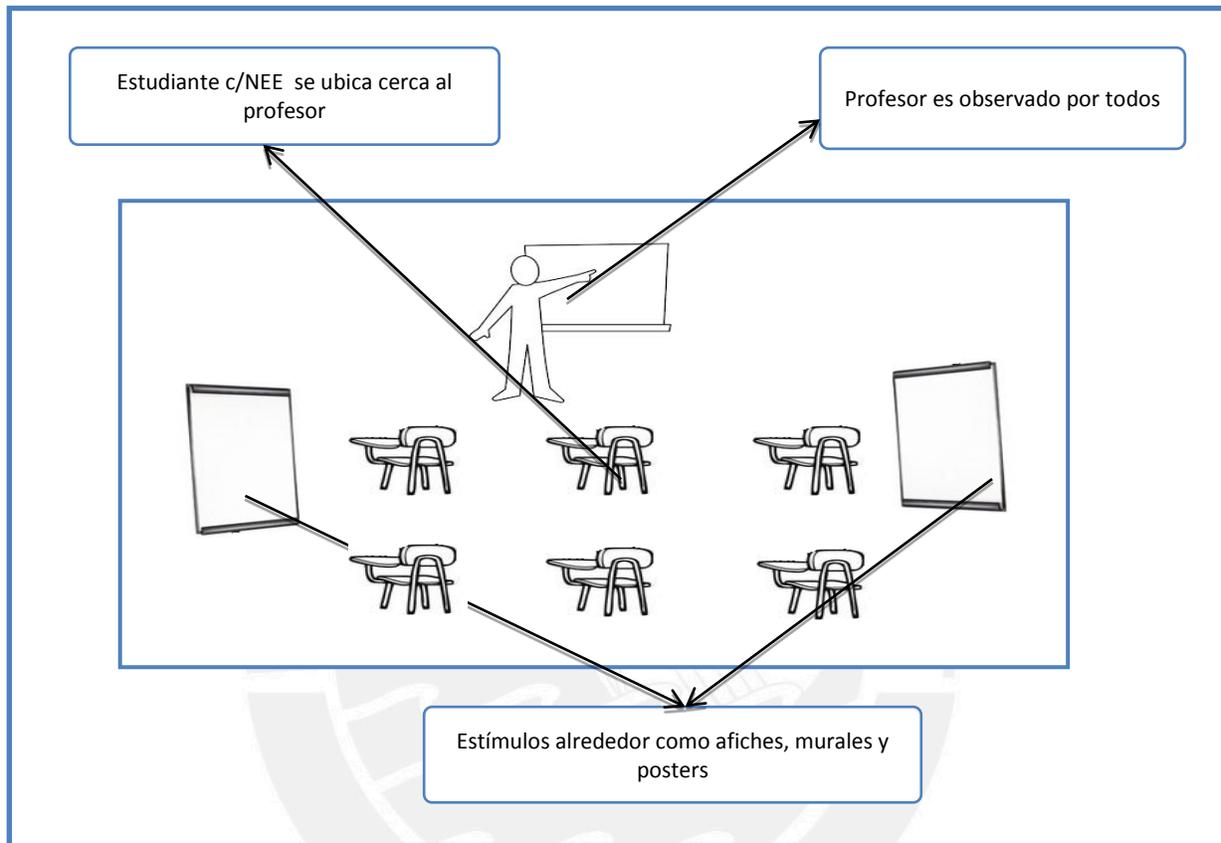
**Tabla 22. Características adecuadas del ambiente del aula**

Ambiente del aula
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Un ambiente bien estructurado y organizado.</li> <li>● Distribución de carpetas de forma que permiten observar la pizarra y al docente.</li> <li>● Cercanía de la estudiante y el estudiante con NEE al docente.</li> <li>● Ubicación de estímulos de aprendizaje dentro del aula (pizarra, armarios con libros, afiches, murales y posters).</li> <li>● Buena iluminación del ambiente.</li> </ul>

*Elaboración propia*

El gráfico que sigue nos orientará en el análisis del ambiente del aula de estos dos casos de estudio:

**Gráfico 6. Estímulos ambientales que propician el proceso inclusivo dentro del aula**



*Elaboración propia*

**c.1. Ambiente bien estructurado y organizado**

En ambos casos, las aulas contaron con una buena organización y estructuración de su espacio físico. Cada docente, contaba con un espacio para trabajar y desde donde podían observar y ser observados por sus estudiantes, quienes también interactuaban desde sus propios lugares. Recordemos que la organización y la estructura influyen en la construcción de conocimientos pero, también, en la relación entre estudiantes y entre estos y el docente. De ahí la importancia de dar cuenta de su descripción física:

**Tabla 23. Descripción física del aula de clase**

Caso Lima	Caso Cusco
Respecto al aula de clases observado, podemos decir que es pequeño, sus paredes están pintadas de dos tonalidades de celeste y se	A pesar de que el salón es grande, las cuatro columnas de carpetas hacen que se vea más chico de lo que realmente es, tanto así que el

mantienen en buen estado. El techo es de calamina galvanizada. Tiene dos ventanas grandes que ocupan casi toda la pared y al frente de ellas hay dos ventanas pequeñas. Ni bien uno entra al salón puede verse una mesa larga donde hay dos grandes recipientes de agua junto a una pecera llena de agua pero que no contiene peces, en el dintel de una de las ventanas hay un hervidor. En el rincón derecho del aula se encuentran cuatro computadores, modelo antiguo. En el rincón izquierdo se encuentran un armario y estante que contienen libros, cartulinas y materiales didácticos, así como cajas. Las carpetas están colocadas de tal manera que asemejan una U, dentro de la cual se encuentra un grupo menor de carpetas que miran hacia la pizarra. Éstas son de fierro y son bipersonales, de igual manera son las sillas, tanto las carpetas como las sillas están pintadas de color marrón claro y algo particular que nunca había visto antes es que el tablero de las carpetas está revestido de material acrílico que la asemeja a una mini pizarra, imagino que esto será para que no se malogren tan rápido ya que algunos alumnos las rayan.

(Observación de aula)

espacio existente entre columnas de carpetas es muy reducido. Las paredes están pintadas de dos colores: verde y azul, la pared del fondo presenta daños por la humedad. La pizarra acrílica no es muy grande. En cuanto a mobiliario, existen en el salón dos armarios grandes, que están situados al fondo del salón, cada uno en esquinas contrarias. El escritorio de la profesora es pequeño y sobre él se pueden visualizar algunos libros, hojas y lapiceros. Las carpetas son unipersonales pero están colocadas de a dos a fin de tener dos estudiantes por cada una de las filas de las cuatro columnas, están pintadas de color marrón claro pero no están en buen estado ya que la mayoría están rayadas.

(Observación de aula)

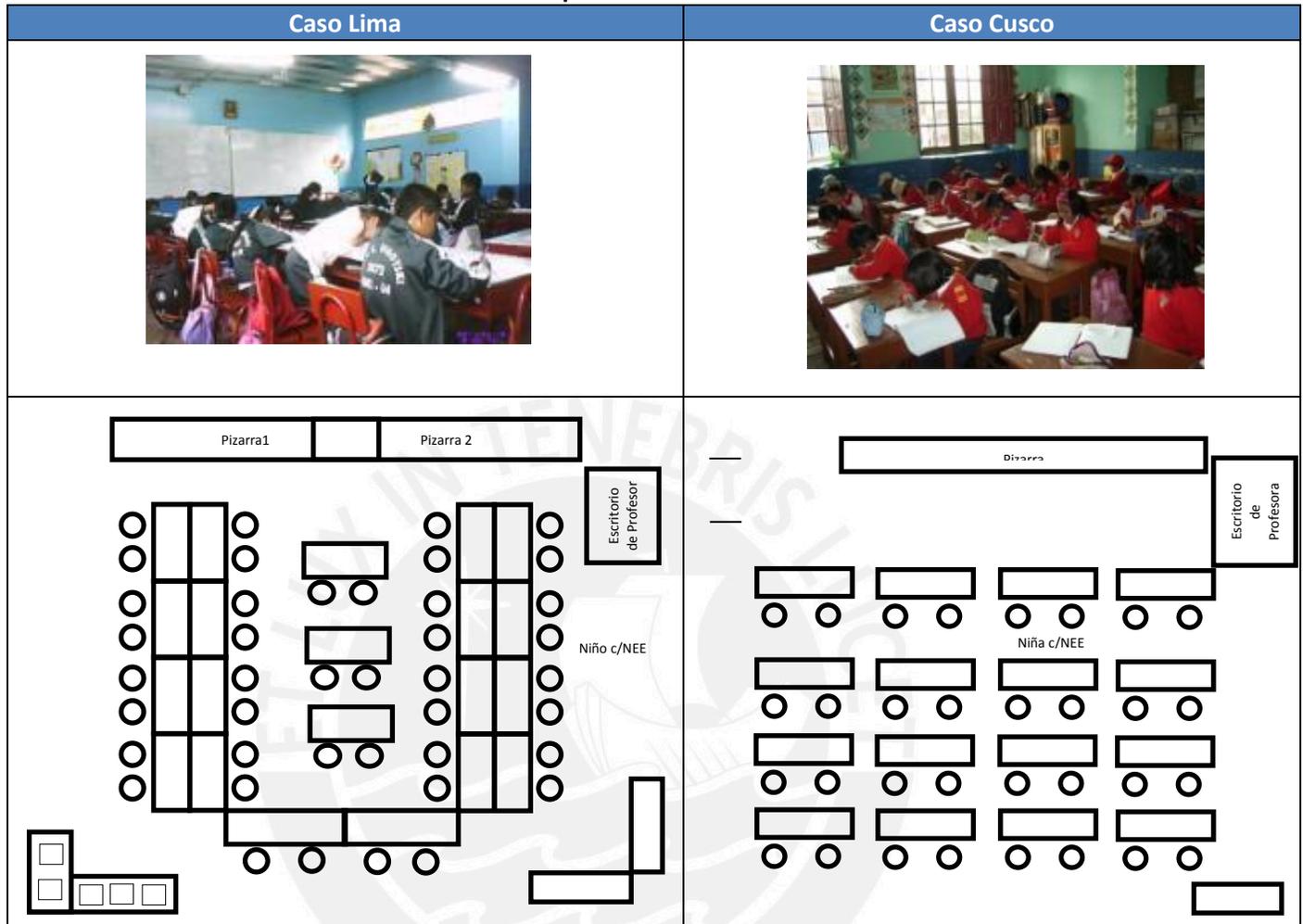
*Elaboración propia*

### **c.2. Distribución de carpetas con el objetivo de permitir una mejor observación de la pizarra y del docente.**

La distribución del mobiliario tales como las carpetas, pizarra y muebles ha contribuido a la generación de mejores relaciones entre los estudiantes dentro del aula.

Con respecto a la distribución del mobiliario existente en cada escuela de los casos abordados podemos decir que, en el caso de Cusco, se mantuvo un esquema tradicional que incorpora a sus estudiantes al aprendizaje continuo; sin embargo, en el caso de Lima, se planteó un esquema innovador para captar la atención de sus estudiantes durante sus exposiciones de clase, lo cual a la vez, ha favorecido el trabajo en equipo, como vemos en el siguiente gráfico:

Gráfico 7. Distribución de carpetas en ambos casos estudiados



*Elaboración propia*

Además, tanto en el caso de Lima como en el caso de Cusco los estudiantes con NEE se ubicaban cerca a los docentes, contando también con el apoyo de uno de sus compañeros y/o compañeras. La profesora del caso de Cusco resaltó que esta medida fue una recomendación realizada por el SAANEE.

En ambos casos, se observó que los estudiantes colaboraban entre sí, especialmente con los estudiante con NEE dentro de un sistema con actividades cooperativas y organizadas donde se favorecía el aprendizaje conjunto. De esta forma, el trabajo colaborativo facilita la interdependencia y la interacción social entre los estudiantes dentro de estos grupos heterogéneos.

**Tabla 24. Aprendizaje colaborativo**

Caso Lima	Caso Cusco
	
<p>Gianmarco se sienta en la segunda columna de carpetas, cerca del escritorio del profesor. Y a su lado se sienta una niña que constantemente le ayuda en sus tareas. (Entrevista)</p>	<p>“Hemos recibido la recomendación siempre de que Dina debe sentarse en la primera carpeta, básicamente eso y, por eso, ella se sienta siempre adelante acompañada con un niño, un varoncito que le guía.” (Entrevista)</p>
<p>Durante la resolución del ejercicio, Gianmarco es ayudado por un niño que está sentado a su costado a completar lo que le falta para, luego, presentárselo al profesor. (Observación de aula)</p>	<p>Dina le pregunta a través de señas si deben pintar la figura que la profesora les ha dado, una niña le responden utilizando lenguaje de señas para decirle que sí. Proceden a pintar. (Observación de aula)</p>

*Elaboración propia*

La agrupación heterogénea que ambos casos aplicaron también contribuye a eliminar el rechazo y discriminación de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad por sus compañeros y compañeras, fomentando actitudes positivas entre todo el alumnado.

**c.3. Ubicación de estímulos de aprendizaje dentro del aula (pizarra, armarios con libros, afiches, murales y carteles).**

Ambos casos mostraron en sus paredes: murales, materiales y afiches que indicaban las fechas y los temas más importantes para el aprendizaje y de interés de los estudiantes, siendo el cuadro de compromisos uno de los más importantes estímulos para la interacción positiva entre estudiantes.

**Tabla 25. Estímulos de aprendizaje dentro del aula**

Caso Lima	Caso Cusco
El salón está adornado por afiches de la virgen, un cuadro de compromisos, un periódico mural, un panel donde se visualizan algunos trabajos hechos por los alumnos e, inclusive, se puede ver un corazón alusivo al día de la madre. (Observación de aula)	Hay diferentes imágenes, figuras y afiches, los cuales adornan todo el salón y entre los cuales destaca uno alusivo a la educación inclusiva, asimismo, hay un reloj que cada hora suena al ritmo de una melodía y cerca a la puerta se visualiza un espejo chico. (Observación de aula)

*Elaboración propia*

Tanto la docente del caso de Cusco como el docente del caso de Lima, han resaltado la capacitación previa que han tenido para la realización de los cambios y adaptaciones al aula para facilitar la participación de los alumnos y su aprendizaje e interacción alumno –alumno y profesor-alumno.

**c.4. Adaptaciones para crear un clima adecuado dentro del aula**

**c.4.1. Los docentes refuerzan el entorno socioeducativo a su favor mediante técnicas que fomentan un adecuado clima de aula y de hogar**

A través de las entrevistas, los docentes han revelado que son conscientes de la importancia de contar con un entorno socioeducativo adecuado debido al impacto que tiene éste en el proceso educativo inclusivo, por lo que emplean técnicas para crear un clima escolar y no escolar participativo y comprensivo de las NEE asociadas a discapacidad de los estudiantes. En adelante, nos referiremos a estas técnicas como “técnicas de clima”.

Al respecto, cabe indicar que los docentes utilizan estas técnicas solo para los siguientes actores del entorno socioeducativo (véase el punto 5.1.3.1):

- a) Compañeras y compañeros de aula.
- b) Familia. Este actor abarca no solo a la familia nuclear sino también a quienes cumplen en la práctica el rol de soporte o apoyo en casa o fuera de la escuela. En el caso de Dina, que es una niña que no vive con sus padres, la familia la constituyen las hermanas de la congregación religiosa con la que vive.
- c) Docentes o colegas de escuela.
- d) Comunidad.
- e) SAANEE.

El empleo diferenciado de técnicas se debe a que los docentes tienen un distinto nivel de influencia sobre los actores del entorno: en el caso de los especialistas de la SAANEE y de los

directores y colegas de la institución educativa su influencia es muy limitada, debido a que las acciones que desarrollen estos dos tipos de actores depende de factores distintos al docente:

- En el caso de los especialistas del SAANEE, cuya contribución se realiza en base a la asistencia técnica que brindan, los docentes no tienen forma directa y efectiva de lograr que esta colaboración se intensifique. En efecto, los docentes pueden solicitar mayor número de capacitaciones y acompañamiento del SAANEE, pero finalmente, la asistencia que esta entidad brinde dependerá de las autoridades de la entidad, las mismas que ponderarán la disponibilidad de recursos humanos y financieros. En ese sentido, el nivel de influencia que tienen los docentes sobre estos actores es muy baja o nula.
- En el caso de los directores y colegas ocurre una situación similar aunque en diferente grado: gran parte del apoyo que éstos puedan brindar depende de aspectos administrativos, logísticos y financieros que escapan del ámbito de control de los docentes inclusivos. Existen, sin embargo, algunos aspectos en los que los docentes inclusivos sí podrían generar cierta influencia como por ejemplo la actitud positiva y comprensiva del cuerpo docente de la institución educativa. Para ello, los docentes inclusivos podrían aplicar técnicas de sensibilización sobre la educación inclusiva para niñas y niños con NEE asociadas a discapacidad. Considerando ello, sobre estos actores, los docentes inclusivos tienen un nivel de influencia medio.

En los casos analizados no se ha encontrado evidencia acerca de alguna técnica de clima empleada por los docentes inclusivos sobre los actores SAANEE y colegas de escuela. Por otro lado, sí se observa que, respecto a los actores familia, comunidad y compañeras y compañeros de escuela, los docentes han empleado técnicas para crear un clima positivo y adecuado, aspecto que como se verá a detalle en el punto 5.1.3, favorece el proceso inclusivo.

El uso de estas técnicas es particularmente importante si consideramos que los roles de cada uno de los actores del entorno deben articularse ya que lo que propone justamente el enfoque inclusivo es el trabajo colaborativo, donde cada acción no sea vista como individual sino como una parte importante que contribuye con el éxito de todo el proceso.

#### **c.4.2. Utilización de técnicas para crear un ambiente de aceptación y respeto a la diversidad con los padres de familia y la comunidad**

Una de las técnicas para lograr este objetivo, tanto dentro del aula como fuera de ella, fue crear espacios de reflexión y de sensibilización dentro de la escuela, ya sea para los mismos niños o para los padres de familia o la comunidad en general, a fin de lograr la aceptación, el respeto de la diversidad y de la inclusión de estudiantes con discapacidad, buscando además generar

compromisos por parte de estos actores para brindar los apoyos necesarios a favor del proceso de inclusión.

En el caso de técnicas de clima dirigidas a los padres de familia y a la comunidad, el uso de aquellas se identificó en el caso del profesor Diestra (caso Lima), quien había detectado cierto temor y rechazo por parte de los padres de familia acerca de contar en el aula con un niño con discapacidad. Por ese motivo, y a fin de corregir estos prejuicios, el profesor realizó talleres de sensibilización dirigidos a padres de familia y a la comunidad.

**Tabla 26. Técnicas de clima empleadas para la comunidad y padres de familia**

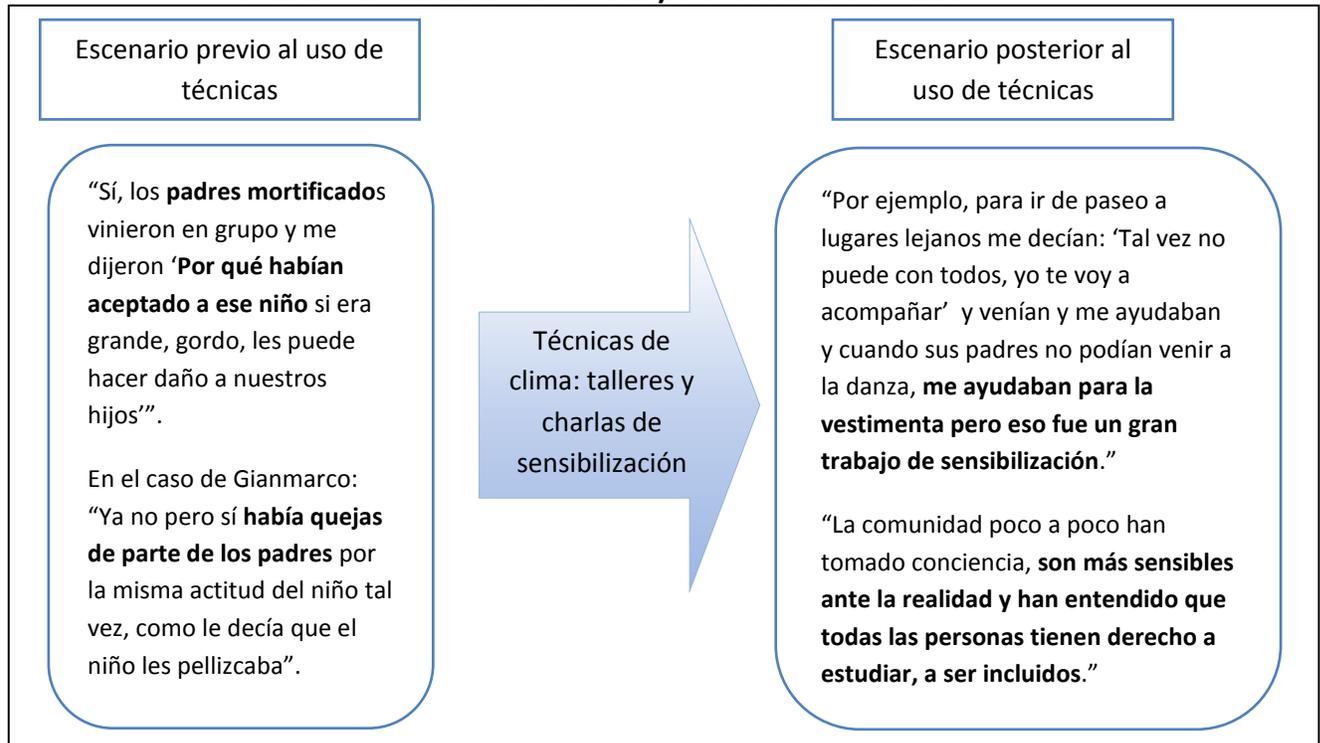
Caso	Técnicas de clima empleadas para la comunidad y padres de familia
Lima	<p>“...sensibilizaciones con los padres de familia, también con los mismos niños pero en forma de sesiones de aprendizaje...Un caso que hice cuando yo me enteré que Alan iba a ser incluido es que yo hice, desarrollé una sesión de personal social donde el tema era: ‘Conózcame bien y no soy lo que tú piensas de mí’ y también con los padres yo decía: ‘No tengas miedo de mí, soy como tú’. Con los padres hice una charla bien espectacular y salieron satisfechos porque yo los invitaba a ponerse en el lugar de los padres de Alan, cómo se sentirían, cómo se sentirían al ser rechazados por los padres o por los alumnos de este colegio. Al principio, la gran mayoría, un buen grupo de padres vinieron contra mí y fueron a la Dirección a quejarse de que por qué a ese niño lo han incluido. De Alan tenían miedo por su contextura, decían que a sus hijos les podía pegar. Entonces, inmediatamente, los convoqué a una reunión donde hemos reflexionado a base de preguntas, yo casi no expuse nada sino todo fue en base a preguntas, yo les preguntaba qué pasa, qué piensan, qué sentirían, que se pongan en el lugar”. (Entrevista)</p> <p>“En los primeros días, nadie se pronunció a favor pero sí después con el taller de sensibilización que yo hice, allí se dieron cuenta de que todos tenemos los mismos derechos, se dieron cuenta de qué pasaría si a alguno de ellos su hijo o su hija con capacidad diferente o diversa se le rechaza, los padres, los niños y la institución misma, ésa fue la pregunta, ‘Pónganse en el lugar de ellos ya que nadie está libre de nada, un accidente o algo inesperado y pueden pasar muchas cosas y a partir de ello bastante me apoyaron”. (Entrevista)</p> <p>“Los dirigentes de la comunidad en una escuela de padres en una oportunidad vinieron y participaron que es importante que los alumnos con discapacidad estudien en un colegio regular. En la escuela de padres varias veces hemos hecho dirigidos a la inclusión. Los temas que vimos fueron ‘Sí a la inclusión y no a la exclusión’, ‘Todos somos diferentes, a la vez importantes’”. (Entrevista)</p>

*Elaboración propia*

El profesor Diestra manifiesta que después de estos talleres hubo un cambio de actitud por parte de los padres y de la comunidad, a partir de lo cual colaboraron de forma más activa con el proceso educativo inclusivo, tal como se ha señalado en la tabla antes analizada. En ese sentido, se

demuestra que el uso de estas técnicas es efectiva para el fortalecimiento de un entorno socioeducativo que facilite el éxito del proceso educativo.

**Gráfico 8. Técnicas de clima: talleres y charlas de sensibilización**



*Elaboración propia*

**c.4.3. Utilización de técnicas para crear una relación de apoyo y soporte adecuado por parte de los compañeros de aula**

A fin de sensibilizar a los estudiantes sobre las NEE de niños y niñas así como de los procesos inclusivos, los docentes aplican diversas estrategias como por ejemplo talleres de sensibilización, inclusión de contenidos sobre la temática en clase, repetición de mensajes inclusivos en aula, etc. Cabe anotar que el abordaje temático transversal del derecho a una educación inclusiva para estudiantes con discapacidad que realizan los docentes inclusivos cumple con lo estipulado en las disposiciones legales educativas inclusivas orientadas a ello.

**Tabla 27. Técnicas de clima empleadas para las compañeras y compañeros de aula**

Caso	Técnicas de clima empleadas para las compañeras y compañeros de aula
Cusco	“Bien, en el área de personal social se trabaja el aspecto de autoestima, socialización, valores. Entonces, desde que ella no podía socializarse hemos tenido que hacerla ver que ella es importante (...)” (Entrevista)

	<p>“(Los alumnos regulares) respondieron: Al inicio con bastante expectativa pero después en forma espontánea, la miraban pero con el paso del tiempo ya eran más espontáneos. Me hacían preguntas: ¿Por qué no me escucha?, ¿se va a curar?, ¿va a aprender?, ¿por qué no quiere jugar con nosotros?, había bastantes preguntas en un inicio pero ninguna de que no debía estar. Ha sido un proceso, lo tratábamos en el área de personal social, uno de los contenido transversales dice que nosotros somos diversos pero así diferentes debemos aceptarnos, se ha hablado bastante con los niños sobre nuestras diferencias, también de nuestros derechos, del derecho de que ellos también reciban educación.” (Entrevista)</p>
<p>Lima</p>	<p>“...sensibilizaciones con los padres de familia, también con los mismos niños pero en forma de sesiones de aprendizaje...Un caso que hice cuando yo me enteré que Alan iba a ser incluido es que yo hice, desarrollé una sesión de personal social donde el tema era: ‘Conózcame bien y no soy lo que tú piensas de mí’ y también con los padres yo decía: ‘No tengas miedo de mí, soy como tú’ (...) Y con los niños les pregunté: ‘¿quiénes son las personas que discriminan?, ¿serán personas inteligentes, ignoran de la diversidad, de las diferencias que existen en nuestro país?’, los niños decían: ‘De los necios que no saben, que no valoran’. Así, hemos hecho un trabajo reflexivo, bastante.” (Entrevista)</p> <p>(Enfatizamos el) “pensamiento crítico reflexivo que nos sirve como una transversalidad en todas las actividades que promovemos. Promovemos esa reflexión en los alumnos a partir de las actitudes y valores y, de esa manera, los niños a medida que van siendo reflexivos yo creo que no van a tener cabida para poder maltratar a los demás, aceptarlos tal como son”. (Entrevista)</p>

*Elaboración propia*

Con relación a las compañeras y los compañeros de aula, una de las técnicas desarrolladas es la creación de un ambiente cálido y de confianza, a fin de que los estudiantes se sientan libres de participar. En general esta técnica es importante en cualquier aula regular, pero en un aula con estudiantes con NEE, es particularmente importante que los docentes procuren fomentar la participación de los niños y niñas con NEE. Esto pudo observarse claramente en el caso de Lima durante las clases:

**Tabla 28. Técnicas para crear un clima participativo dentro del aula**

Tipo de técnica para clima participativo	CASO LIMA Técnicas de clima empleadas para las compañeras y compañeros de aula
<p><b>Uso de vocativos halagüeños, elogios verbales y empatía con el alumnado</b></p>	<p>Comienza con la motivación de la clase, ésta se basa en la lectura de un texto centrado en operaciones matemáticas de suma y resta: ‘Esta mañana tengo una gran preocupación’, la voz que pone y sus gestos son muy expresivos, lo cual hace a que todos los niños y niñas le presten atención. Una niña le pregunta preocupada. ‘¿Le ha pasado algo a su hija?’, ‘no, al hijito de mi vecina, es de segundo grado al igual que ustedes’, al escuchar esto, todos le prestan mayor atención: <b>‘Ustedes saben que yo los estimo, los quiero, los adoro y he venido con todas las ganas y todos los días vengo así para aprender junto a ustedes</b></p>

	<p><b>cosas interesantes, cosas buenas</b>, por eso no quisiera que les pase lo mismo que a este niño, ahorita les voy a contar, es una historia triste, yo no quiero que les pase lo mismo que a este niño’. Una niña le dice: ‘Ya estás llorando’. (Observación de clase)</p> <p>El profesor <b>usa las frases hija, hijo, mis amores para referirse a sus estudiantes</b> mientras que se desplaza por todo el aula tanto para preguntarles como para responder sus inquietudes. (Observación de clase)</p>
Estímulo verbal al alumnado sobre reglas de convivencia y participación	<p>‘Lo que todos ustedes dicen está muy bien porque <b>así todos nos vamos a escuchar vamos a entender, vamos a aprender mucho mejor</b>’. (Observación de clase)</p>

*Elaboración propia*

Asimismo, los docentes utilizan técnicas para crear un ambiente respetuoso ante los estudiantes con NEE y en el cual los compañeros sean solidarios con ellos:

**Tabla 29. Técnicas para crear un clima respetuoso dentro del aula**

CASO	Situación detectada	Técnica aplicada
Cusco	Una vez terminado el ejercicio, la profesora recoge todos los papelógrafos y los pega en la pizarra y procede a corregirlos junto a su alumnado. <b>Algunos niños festejan las equivocaciones de los otros grupos</b> , a lo cual los afectados responden acusándolos con la profesora. (Observación de clase)	(...) quien <b>les llama la atención diciéndoles que no deben hacer eso porque todos están ahí para aprender</b> , en lo que sí les llama la atención a todos es en los errores ortográficos que encuentra en la resolución de los ejercicios. Cuando termina de corregir los trabajos, los felicita por la correcta identificación de los verbos y les dice que tendrán una nueva oportunidad de ejercitarse en el tema con el texto que trabajarán después del recreo. (Observación de clase)
Lima	‘Gianmarco vamos contigo, cuánto cuesta comprar un bizcocho’, ‘tres soles’, ‘¿una rosca?’, ‘dos soles’, ‘¿cuánto vas a pagar?, ¿tres más dos?’, ‘tres más dos’ y Gianmarco levanta sus manos para disponerse a contar con sus deditos, la compañera de su costado derecho le ayuda señalándole cada dedo hasta llegar a cinco y él va diciendo uno, dos, tres,	(...) a lo cual el profesor contesta: <b>‘estamos aquí para ayudarnos</b> ’. Recibe ayuda pero llega a solucionar el ejercicio de forma correcta. (Observación de clase)

	cuatro y cinco, cinco termina diciendo emocionado, <b>una de las compañeras se queja de que el niño ha recibido ayuda de su compañera</b> (Observación de clase)	
--	---	--

*Elaboración propia*

Otra de las técnicas utilizadas por los docentes inclusivos fue la formación de grupos colaborativos para favorecer el aprendizaje del estudiante con discapacidad, es decir, crear equipos al interior del aula, cuyos miembros son interdependientes ya que cada uno tiene una función y papel que desempeñar para lograr aprendizajes significativos y útiles para todos. Así también han utilizado técnicas lúdicas para lograr la inclusión del estudiante con NEE:

**Tabla 30. Técnica de clima: Formación de grupos**

Instrumento utilizado	CASO CUSCO Técnicas de clima: formación de grupos
Entrevista	<p><b>“Una de las técnicas que ha sido más utilizada es el juego y la formación de grupos.</b> Es decir, con ella hemos alternado grupos para ver con cuál grupo le iba mejor y con ese grupo hizo las tareas. Básicamente, se ha ido probando con grupos de niños, y no todos los niños estaban pendientes o atentos a ella; ella cuando estaba rotando de grupos, he estado viendo quiénes han estado al tanto de ella y así ver cómo podían integrarse.”</p> <p>“(…) porque como le decía ella se apartaba bastante del grupo, entonces, poco a poco le hemos estado hablando, diciendo, <b>haciéndole jugar, correr, las cosquillas, el juego de saltar, tantas cosas y con eso ella sintió ya que era parte del grupo, se sintió importante y comenzó a integrarse.</b> Esas actividades nos ayudaron a nosotros”.</p>
Observación de clase	<p>La profesora pide a su alumnado que salgan del salón y se formen, nadie sabe qué es lo que van a hacer. Un niño se me acerca y me abraza y me da la mano para ir juntos hacia el patio grande. Una vez ahí, la docente les comunica a todos que <b>harán el juego del ‘Mandaraque’</b>, explica las instrucciones, creo que todos ya las conocen pero debido a mi presencia ella vuelve a darlas: <i>‘Al decir Mandaraque, ustedes dirán mande y yo les pediré que me traigan una cosa, por ejemplo: chalina y ustedes deben traerla’</i>, ni bien termina de decir chalina, todos corren hacia mí y me piden mi chalina, yo me río y se las doy, la profesora se ríe y avergonzada me dice que no se había dado cuenta de que traía una, todos nos reímos. Dina observa detenidamente todo lo que sucede y sonrío cuando todos se ríen, algunas niñas la agarran del brazo mientras están mirando a la docente. Así, todos juegan por unos ocho minutos aproximadamente.</p>

*Elaboración propia*

**c.5. Adaptaciones de capacidades y conocimientos**

A continuación, se presenta el ejemplo de adaptación curricular hecho por el docente Diestra para el estudiante Alan.

**Tabla 31. Ejemplo de adaptación curricular**

AREA Y ORGANIZADOR	CAPACIDADES	CONTENIDOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p><b>C.I.</b>                      COMPRENSION Y EXPRESION ORAL                      COMPRENSIÓN DE TEXTO                      PRODUCCIÓN DE TEXTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Describe hechos que suscitan en su entorno natural y cultural en situaciones imaginarias o reales, estableciendo una secuencia lógica.</li> <li>■ Menciona y escribe las características físicas de los objetos</li> <li>❖ Lee por placer textos literarios y no literarios de su preferencia.</li> <li>■ Lee oraciones cortas con propósitos específicos.</li> <li>❖ Produce textos descriptivos en situaciones comunicativas de su entorno, partir de un plan de escritura: ¿A quién lo describo?, ¿Qué quiero escribir?, ¿Para qué voy a describir?, ¿Cómo lo escribo?.</li> <li>■ Escribe textos cortos o palabras en situaciones comunicativas reales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Descripción de hechos de su entorno</li> <li>■ Descripción de objetos de su entorno</li> <li>❖ Lectura de textos literarios</li> <li>■ Lectura de oraciones</li> <li>❖ Producción de textos descriptivos (sucesos o acontecimientos)</li> <li>■ Producción de textos descriptivo (Objetos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Describe la secuencia de los hechos que suscitan en su entorno usando un vocabulario adecuado.</li> <li>■ Menciona las características físicas de los objetos de su entorno.</li> <li>❖ Parafrasea manteniendo coherencia lógica el contenido o el mensaje del texto que ha leído.</li> <li>❖ Compara las ideas que aparecen en el texto con relación a sus experiencias previas.</li> <li>■ Lee e identifica el sujeto y la acción en oraciones cortas.</li> <li>❖ Escribe textos descriptivos, teniendo en cuenta previamente el plan de escritura ¿Qué?, ¿Para qué?, ¿A quién?, ¿Cómo?.</li> <li>■ Escribe palabras y oraciones en situaciones comunicativas reales.</li> </ul>

**LEYENDA:**

- ❖ = CAPACIDADES, CONTENIDOS E INDICADORES PARA EL GRUPO ESTANDAR
- = CAPACIDADES, CONTENIDOS E INDICADORES ADAPTADAS

Otro ejemplo de adaptación curricular es el planteamiento diferenciado de un ejercicio de Lógico – Matemática en el caso de Lima, el cual consiste en disminuir el nivel de la habilidad y el nivel del contenido del ejercicio.

**Tabla 32. Planteamiento diferenciado de ejercicio de Lógico – Matemática**

Operaciones combinadas para estudiantes regulares	Operaciones de suma para estudiante incluido
<p>El profesor escribe en la pizarra, en el lado izquierdo ¿Cuánto debe recibir de vuelto? (sobre un problema trabajo con los alumnos) y dibuja los productos que el protagonista del texto compró, al costado pone el precio de cada uno de ellos. Con la ayuda de los niños y niñas realiza una suma para ver el costo total de los productos y les pregunta qué es lo que se debe hacer para saber cuál es el vuelto que debe recibir el niño del texto, la mayoría dice que es veinte soles menos ocho, algunos dicen que el resultado es 12 pero otros dicen que es ocho. pero el profesor les orienta y llegan a la respuesta correcta diciendo que el niño debe recibir de vuelto 12 soles. (Observación de clase)</p>	<p>Cuando termina de leer, le pregunta cuánto debe pagar por el tarro de leche y el kilo de azúcar, Gianmarco lo mira atentamente y algunos de sus compañeros dicen la respuesta pero el profesor los calla y le dice: ‘Dos soles costó el tarro de leche más tres soles del kilo de azúcar, ¿cuánto es el total?’, ¿dos más tres cuánto es?’, para ayudarlo, el profesor muestra dos dedos de su mano y tres con la otra y hace señas a Gianmarco para que cuente con sus dedos, quien comienza a contar y es acompañado por el profesor en el conteo hasta que llega a cinco: ‘muy bien, el total es cinco’. (Observación de clase)</p>

Elaboración propia

**c.6. Adaptaciones de temporalización**

Esta adaptación consiste en el apoyo constante del docente al estudiante incluido, tal como se muestra a continuación:

**Tabla 33. Apoyo individualizado a estudiante incluido para la resolución de ejercicios del Área de Comunicación - Caso Lima**

Caso	Observación de Clase
Lima	<p>Gianmarco va al escritorio del profesor y le muestra su libro para que le corrija, parece que el docente le indica una respuesta ya que el niño lo atiende y copia inmediatamente. En los siguientes minutos se ve que el profesor le va indicando y explicando cómo hacer el ejercicio, incluso silabea, Gianmarco escribe pero lo hace incorrectamente en algunos momentos. En el caso de los demás niños, estos están resolviendo los ejercicios de su libro, algunos se ayudan entre sí, otros los hacen solos.</p> 

*Elaboración propia*

**c.7. Adaptaciones de instrumentos de evaluación de aprendizajes**

A fin de constatar los logros de aprendizaje, los docentes elaboraron instrumentos de evaluación de acuerdo a las NEE del estudiante incluido, lo que también ha servido para identificar los aspectos a reforzar. En la siguiente tabla se presenta la definición de instrumentos de evaluación que el docente maneja, los criterios a seguir para su elaboración y un de ejemplo de ello.

Tabla 34. Adaptaciones de instrumentos de evaluación de aprendizajes

Caso	Definición de instrumentos de evaluación o importancia	Criterios para su elaboración	Ejemplo
Lima	Consiste en diseñar un instrumento diferenciado en función a la discapacidad del alumno incluido, pero que no sea tan distinto al instrumento del grupo estándar. (Prueba de conocimientos)	Ha respondido a sus necesidades y características. (Entrevista)	En Matemática yo me acuerdo que le puse a mi grupo de alumnos para que colocaran la relación mayor que, menor que o igual y para ello se les brindo ciertas cantidades, números en abstracto pero para Alan yo le había puesto en forma gráfica, representativa: tantos árboles en un conjunto y en el otro menos elementos, entonces, él veía y contaba ahí y veía en qué conjunto había más. La suma también, era con números menores de diez, cinco más dos o tres más cuatro; en cambio, para el otro grupo de mis alumnos era con millones. (Entrevista)
Cusco	Son las lecciones de indicadores que individualicen al niño incluido, considerando las limitaciones y logros que posee. (Prueba de conocimientos)	(Los instrumentos de evaluación son) buenos porque como le dije yo en un principio tenía bastantes expectativas y yo no adaptaba los instrumentos y las primeras veces ella misma sentía que no podía, se paraba, se sentaba y no hacía nada pero, luego, con la adaptación de los instrumentos ya se sentía mejor y se desenvolvía mejor con los instrumentos que se habían hecho para ella, antes solamente lo miraba pero, ahora, ella observa más su instrumento y si no entiende pregunta. Entonces, para mí es un aprendizaje, yo aprendo bastante con ella.	Por ejemplo, si yo iba a hacer un instrumento de evaluación hacerlo bastantes dibujos, el material gráfico es de bastante apoyo para ella. Por decir, yo le pido que clasifique los alimentos y ella tiene que hacer con más flechas, pares, gráficos. (Entrevista)

		<p>... si trato de adaptarle una evaluación distinta para ella, es específica, no debe ser igual que todos los niños. Por ejemplo, en matemática que no tenga mucha parte teórica. (Entrevista)</p>	
--	--	---	--

*Elaboración propia*

Asimismo, presentamos los instrumentos de evaluación elaborados por el docente Diestra para medir de forma diferenciada los logros obtenidos en el área de Lógico Matemática por sus estudiantes.



INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN GENERAL



INSTITUCIÓN EDUCATIVA L.S.VIGOTSKI N° 2072  
Promoviendo el Desarrollo del Pensamiento Crítico y creativo

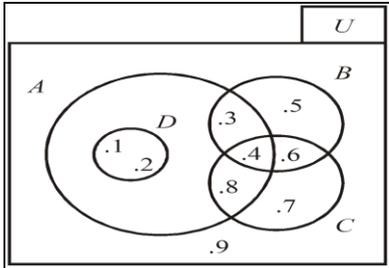
<b>NOTA</b>

EVALUACIÓN BIMESTRAL DE LÓGICO MATEMÁTICA 2010

**1.- ESCRIBE LOS NÚMEROS NATURALES Y DECIMALES SEGÚN LO QUE INDICA A CONTINUACIÓN:**

- \* Doscientos cuatro millones, trescientos ochenta y dos unidades.  
.....
- \* 340 039 900.....
- .....
- \* 0,09 .....
- \* 78,06 .....
- \* seis mil enteros, tres milésimas: .....

**2.- Dado el diagrama siguiente indicar la verdad (V) o falsedad (F)**



- |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| $B = \{3; 4; 5; 6\}$ ( ) | $\{1; 2\} \subset A$ ( ) |
| $4 \notin A$ ( )         | $B \neq C$ ( )           |
| $D \subset A$ ( )        | $A \subset U$ ( )        |
| $C \supset B$ ( )        | $A = \{1; 2; 3; 4\}$ ( ) |
| $6 \in A$ ( )            | $A \supset B$ ( )        |

**3. Dado los conjuntos:**

$A = \{ 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8 \}$      $B = \{ 2; 4; 6; 8 \}$   
 $C = \{ 3; 5; 6; 7; 8 \}$   
 Hallar :  $A - (C - B)$

- A)  $\{2; 5; 7\}$     B)  $\{3;4;6;8\}$     C)  $\{2; 4; 6; 8\}$   
 D)  $\{ 4; 6; 8 \}$     E)    N.A.

**4.- RESUELVE EL SIGUIENTE PROBLEMA**

En un colegio se consulta a 87 niños sobre la preferencia de golosinas y contestan lo siguiente: 35 niños le gustan los caramelos; 38 niños le gustan los chocolates; 39 niños le gustan las galletas; 11 niños les gustan caramelos y chocolates; 18 niños le gustan caramelos y galletas; 17 niños les gusta chocolates y galletas; 9 niños les gusta chocolates, caramelos y galletas.

Fuente: Informe "Ayúdame a ser feliz y a descubrir cosas nuevas"

- a) ¿A cuántos niños no les gustan golosinas? .....
- b) ¿A cuántos les gusta solo una golosina? .....
- c) ¿A cuántos les gusta más de tres golosinas? .....
- d) ¿Cuántos prefieren dos golosinas a la vez? .....
- e) ¿Cuántos prefieren solo galletas? .....

**5.- RESUELVE EL SIGUIENTE EJERCICIO**

$$\left\{ \left[ 150 \div (4^3 - 14) \right] \div 3 \right\} + (3^2 - 2^3) \times 7$$

**6.- ORDENA LOS SIGUIENTES NÚMEROS DE MENOR A MAYOR**

- 221 456 127 676; 125 142 557 127;
- 987 125 389 010; 765 787 538 999;
- 400 898 569 237; 436 090 237 223;

**7.- RESUELVE LOS SIGUIENTES PROBLEMAS**

- a). Rosario es mayor que Carolina por 4 años; si la suma de sus edades actuales es 52 años ¿Cuál es la edad de Rosario?  
 Respuesta: .....
- b) La diferencia de dos números es 6U, 7CM, 5D, 9Dmi, 2Cmi y el sustraendo es 164 705 414. ¿Cuánto es el minuendo?.  
 Respuesta: .....

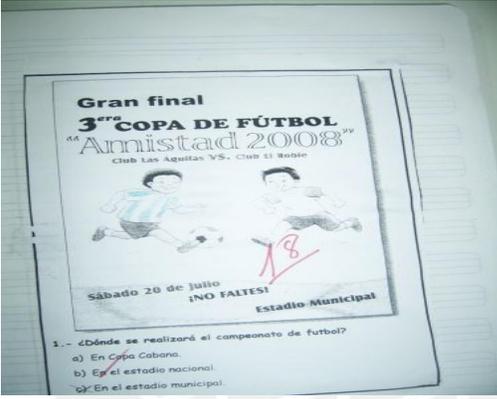
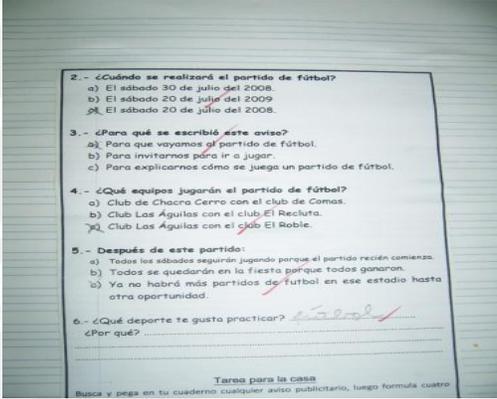
**c) RESUELVE LOS SIGUIENTES EJERCICIOS**

- a)  $0,032 + 2\,345 =$  .....
- b)  $654 - 9,09 =$  .....
- c)  $3,3 + 0,09 + 1,90 =$  .....
- d)  $9876 - 0,98 =$  .....



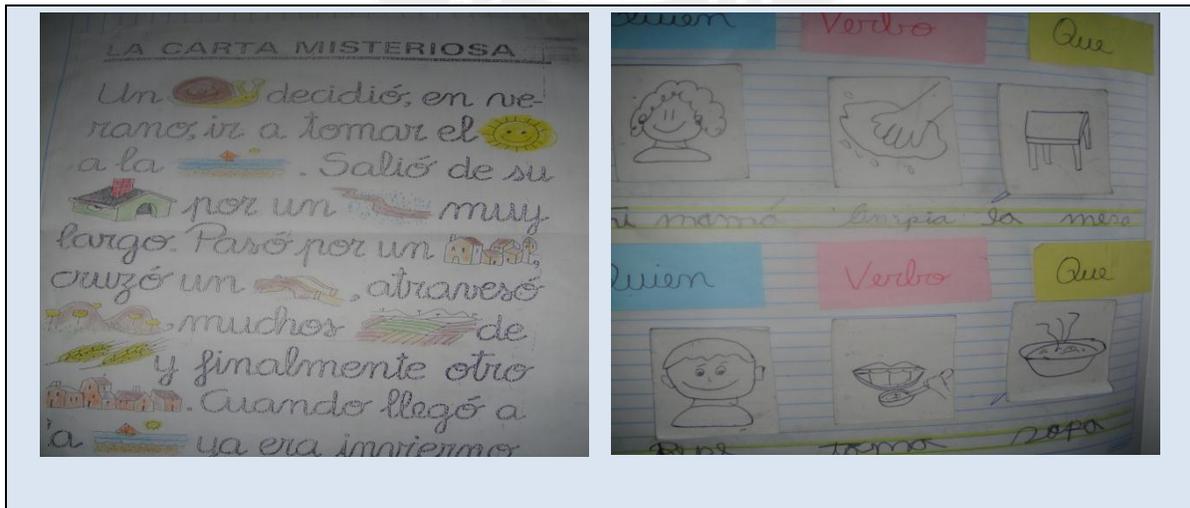
Tal como manifestamos anteriormente, la ayuda que el docente Diestra brinda a sus estudiantes incluidos, en este caso Gianmarco, es constante y ello se evidencia en el apoyo individualizado dado a éste para resolver una hoja de aplicación del Área de Comunicación.

**Tabla 35. Apoyo individualizado a estudiante con NEE asociadas a discapacidad para la resolución de prueba del Área Comunicación - Caso Lima**

Caso	Observación de Clase
Lima	<p>Gianmarco se acerca al profesor y le indica una de las preguntas, el docente le pregunta cuál es su deporte favorito, contestándole el niño 'fútbol' y le dice: 'pon fútbol entonces'. Cada pregunta de la hoja de aplicación es leída por el docente, Luego, vuelve a acercarse al profesor para comunicarle que ya terminó su tarea y que se la corrija. Gianmarco regresa a su sitio y les dice a sus compañeros que se ha sacado un dieciocho, busca goma entre sus compañeros pero al no obtenerla rápidamente ya que otros niños están haciendo uso de ella, se enoja.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>

Elaboración propia

**Gráfico 9. Instrumento de evaluación adaptado para comprensión lectora y estructuración de oraciones**



Fuente: Informe "Ayúdame a ser feliz y a descubrir cosas nuevas"

### Verificación de variables e indicadores

El análisis presentado en este apartado corresponde a las variables que fueron consideradas para nuestra **segunda hipótesis de investigación**, “**La utilización de estrategias inclusivas innovadoras dentro del aula mejora el proceso de enseñanza –aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad**”. Al respecto, la información previamente presentada nos ha permitido examinar las siguientes variables:

- Elaboración o no de adaptaciones curriculares adecuadas a partir de las NEE de los estudiantes incluidos

Para esta variable se utilizaron dos indicadores:

El primero fue *Tipo de adaptación curricular elaborada por el docente inclusivo*. Al respecto, pudimos identificar seis tipos de adaptaciones curriculares efectuadas: aquellas asociadas a recursos pedagógicos para la enseñanza, la metodología de enseñanza, la organización del aula (ambiente y clima), las capacidades y conocimientos, la temporalización y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, cuya aplicación ha tenido menor efectividad en el Caso de Cusco.

El segundo indicador fue *Grado de consistencia entre la adaptación curricular y las NEE de los estudiantes incluidos*. Consideramos que el grado de consistencia entre estos dos aspectos es de nivel medio, pues a pesar que se ha verificado que, en respecto a la mayoría de los tipos de adaptaciones curriculares, ambos docentes han elaborado éstas a partir de las características individuales de sus estudiantes con discapacidad y las condiciones contextuales para implementar el proceso de educación inclusiva, es decir, según las NEE de sus alumnos, se ha podido comprobar que esta correlación no se ha evidenciado en la adaptación correspondiente a la metodología de enseñanza. En ese sentido, la correlación entre las adaptaciones y las NEE se ha expresado principalmente a nivel discursivo pues a nivel práctico, y especialmente en el caso de Cusco, se han observado ciertas dispedagogías que, como se verá más adelante, contradicen el discurso de la docente y evidencian que si bien existe un avance respecto a la consistencia de los materiales adaptados elaborados, en cuanto a la metodología adaptada y al uso de los materiales en la totalidad de las áreas curriculares aún existen deficiencias por resolver.

- Elaboración o no de materiales didácticos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad

Para esta variable se utilizó el indicador *Grado de pertinencia de materiales didácticos elaborados por el docente según las NEE de los estudiantes con discapacidad*, respecto al cual se ha constatado que los docentes, a fin de facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje de sus estudiantes incluidos, elaboraron materiales didácticos cuyas características evidenciaron un alto grado de consistencia con las NEE de sus alumnos, tal como se puede apreciar en la Tabla N° 19 en la que se detalla la elaboración de material gráfico (carteles), tarjetas léxicas, maquetas, entre otros. Al respecto es importante indicar la influencia de las capacitaciones ejercidas por el SAANEE, así como la

autocapacitación, ya que éstas permitieron aumentar los conocimientos de los docentes sobre las NEE de los estudiantes con discapacidad y, a partir de ello, elaborar materiales didácticos, es decir, medios de apoyo que repercuten provechosamente en el proceso de aprendizaje.

- Disponibilidad o no de condiciones físico-ambientales que promuevan un ambiente inclusivo dentro del aula

Se observó un alto *nivel de condiciones físico-ambientales que promuevan un ambiente inclusivo existente dentro del aula*, ya que en ambos casos se observó un ambiente bien estructurado y organizado que contaba con una estratégica distribución de carpetas a fin que los estudiantes -sobre todo los estudiantes incluidos- puedan tener una visión clara de la pizarra y del docente. En el caso de Lima, por ejemplo, se usó un esquema innovador que facilitó la realización de trabajos grupales y la cooperación entre los estudiantes. Asimismo, las aulas se caracterizaron por tener una buena iluminación, lo que favoreció considerablemente a la estudiante del caso Cusco, quien presenta discapacidad auditiva y para quien resultó especialmente beneficioso contar con estímulos visuales en toda el aula tales como pizarras, afiches, murales y posters.

- Aplicación o no aplicación de técnicas que promuevan un clima inclusivo dentro del aula

Esta variable se ha podido examinar a través de los dos indicadores propuestos en el diseño metodológico:

El primer indicador fue *Tipos de técnicas utilizadas por el docente para crear un clima inclusivo*. Al respecto, se ha verificado que el docente utiliza diversas técnicas de clima dirigidas no solo a los estudiantes del aula sino también a otros actores claves tales como las familias y comunidad en general. Entre las técnicas usadas encontramos: talleres y charlas de sensibilización con padres de familia y comunidad sobre los derechos y necesidades de las personas con discapacidad, diversidad e inclusión; inclusión en el área de personal social de contenidos sobre importancia y aceptación de la diversidad; creación de un clima de confianza y participativo a través de uso de elogios verbales, estímulos, empatía con el alumnado, establecimiento de reglas de convivencia, respeto y participación en el aula, técnicas lúdicas y formación de grupos colaborativos.

El segundo indicador fue *Grado de interacción positiva entre el docente, los compañeros de clase y el estudiante incluido*, sobre el cual se observó que la aplicación por parte de los docentes de las técnicas de clima ha tenido un efecto positivo en los compañeros y compañeras de aula y en los de padres de familia, quienes previamente al uso de aquellas mostraban actitudes de miedo y rechazo. Sin embargo, luego de la implementación de las técnicas estos actores mostraron actitudes de respeto, aceptación y colaboración con la niña y el niño con NEE asociadas a discapacidad. En ese sentido, se ha verificado que existe un alto grado de interacción positiva entre el docente y los actores antes mencionados. Cabe indicar que este indicador se ha podido medir además con la información y análisis que se presentará en el punto 5.1.3., como se detallará más adelante.

- Elaboración o no elaboración de instrumentos adecuados para evaluar a los estudiantes

#### con NEE asociadas a discapacidad

Se ha verificado que ambos docentes elaboraron *instrumentos adaptados y adecuados para evaluar a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad*, a fin de medir los logros alcanzados de cada uno de los estudiantes con NEE. Las pruebas adaptadas fueron elaboradas para diversas áreas curriculares, entre ellas las de comprensión lectora y lógico matemático.

Respecto a la variable de “Uso adecuado o no adecuado de materiales didácticos que facilitan el proceso de enseñanza –aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad”, ésta será analizada posteriormente en el apartado 5.2, correspondiente a las dispedagogías encontradas en las sesiones de clase.

Por otro lado, la información aquí recogida, sumada a lo señalado respecto a la actitud positiva de los docentes y a la valoración que estos tienen sobre el proceso inclusivo, ha permitido también analizar la cuarta variable establecida para la evaluación de la **primera hipótesis “Una actitud positiva de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva genera una mejor disposición para educar a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad”**.

La variable a la que se hace referencia es la correspondiente a “Acciones a favor o no de la inclusión, originadas a partir de las actitudes de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva”, para la cual se tuvo como indicador la *Proporción de acciones originadas a partir de los tipos de actitudes de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad*. Al respecto se observó una proporción alta de actividades a favor de la inclusión de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad tales como las capacitaciones recibidas, los talleres de sensibilización para la aceptación y respeto a la diversidad dentro y fuera del aula y, sobre todo, la elaboración de las adaptaciones curriculares, todo lo cual facilita una implementación eficaz del proceso de educación inclusiva.

### **5.1.3. Una adecuada articulación y apoyo del entorno socioeducativo ha favorecido el proceso de educación inclusiva para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad**

A continuación se presenta el detalle de los hallazgos encontrados en relación al entorno socioeducativo de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

#### **5.1.3.1. Aula inclusiva no basta, se necesita crear un entorno socioeducativo inclusivo**

Uno de los hallazgos más importantes tanto en el caso de Cusco como en el de Lima, que constantemente se repite como un factor facilitador para la efectividad del proceso inclusivo que los docentes desean implementar, es la acción que ejerce el entorno socioeducativo inclusivo.

Dentro del entorno socioeducativo consideramos a aquellos actores, diferentes a los docentes, que desarrollan actitudes y comportamientos que tienen impacto en el proceso educativo del

estudiante. En general, en la educación de cualquier niña o niño, el impacto puede ser positivo o negativo dependiendo del tipo de actitudes y comportamientos que los actores adopten. Ciertamente un entorno familiar poco afectivo o disfuncional tendrá un impacto desfavorable en la educación de éstos.

En el caso de niñas y niños con NEE, el análisis del entorno socioeducativo no solo implica las actitudes y comportamientos de los actores con relación al proceso educativo en general sino que, de forma particular, se vincula con la existencia o no por parte de estos actores de una perspectiva, entendimiento y apoyo de las necesidades de los educandos, así como del significado de su propia participación para la efectividad del proceso educativo inclusivo.

Los dos casos bajo análisis reflejan que el entorno socioeducativo de Dina y de Gianmarco fue positivo y que contribuyó a su proceso educativo inclusivo. Dentro de ese entorno, hay actores que tuvieron un mayor impacto que otros, e incluso hay actores cuya contribución fue muy limitada, pero son identificados por los docentes como actores importantes cuya colaboración debería ser reforzada. El entorno analizado está compuesto por los siguientes actores importantes:

- a) Compañeras y compañeros de aula.
- b) Familia. Este actor abarca no solo a la familia nuclear sino también a quienes cumplen en la práctica el rol de soporte o apoyo en casa o fuera de la escuela. En el caso de Dina, que es una niña que no vive con sus padres, la familia la constituyen las hermanas de la congregación religiosa con la que vive.
- c) Docentes o colegas de escuela.
- d) Comunidad.
- e) SAANEE.

Cada uno de estos actores contribuye en distinto grado a la práctica del docente, ya sea porque ayudan a su capacitación y a las adaptaciones curriculares (SAANEE), acompañan el proceso educativo y dan soporte académico (docentes y colegas de escuela), facilitan el éxito de las estrategias de enseñanza inclusiva (compañeras y compañeros de aula) o refuerzan fuera del aula lo aprendido en clase (familia) en un ambiente sensibilizado sobre la situación de las personas con discapacidad (familia y comunidad).

#### **a. Aportes hechos por el equipo SAANEE al proceso de educación inclusiva**

Como se ha mencionado, un actor importante y que ha contribuido favorablemente a la práctica del docente es el SAANEE, a través del trabajo de sus especialistas, quienes han prestado ayuda para la elaboración de materiales y adaptaciones curriculares.

**Tabla 36. Reconocimiento del docente del aporte de equipo SAANEE**

Caso	Reconocimiento del docente del aporte de equipo SAANEE
Cusco	<p>“El lenguaje básicamente, tenía bastante expectativas en el lenguaje, así que los temas que hemos coordinado es hasta dónde debo de llegar. Entonces, con los instrumentos que nos dan y con el material que el año pasado nos han entregado vemos hasta dónde debemos llegar”.</p> <p>(Entrevista)</p> <p>“El lenguaje a señas Dina lo sabe, los del SAANEE nos han enseñado, ellos nos han enseñado y como le decía vienen periódicamente a ampliarnos un poco el lenguaje y ver qué dificultades tenemos, qué necesitas para este semestre, qué tipo de lenguaje necesitamos. Entonces, ellos nos vienen a enseñar. Con los niños, Dina se comunica también con señas, el profesor del CEBE viene a enseñarnos tanto a nosotros como a los niños, nos dan clases, en este año ha bajado, menos es. El año pasado era más”.</p> <p>(Entrevista)</p>
Lima	<p>“A ver, el SAANEE el año pasado, los años anteriores veían dos veces a colegio. Dos veces a la semana y aquí trabajaba para ver la clase, para ver las adaptaciones cómo se iban realizando. Inclusive el persona del SAANEE bastante me apoyó en las adaptaciones, en la elaboración de algunos materiales también.”</p> <p>(Entrevista)</p> <p>“(…) cuando llega SAANEE me dio algunas orientaciones de cómo debía adaptarse de acuerdo a las características del alumno. Con ellos trazamos la meta que Alan para el final del año pasado tenía que tener autonomía, independencia, ya no usar los dedos o utilizando los materiales concretos, que resuelva problemitas matemáticos de la vida cotidiana que se le puedan presentar”.</p> <p>(Entrevista)</p>

*Elaboración propia*

Uno de los principales y más valiosos aportes del SAANEE al proceso de educación inclusiva es la difusión del rol ético del docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, es decir, promover mediante sus capacitaciones la creación de una actitud positiva en el docente a fin de que éste acepte educar a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, todo esto desde un enfoque de equidad de oportunidades y, asimismo, a través de la adquisición y aplicación eficaz y oportuna de estrategias de atención pedagógica inclusiva. En el caso de Cusco por ejemplo, la docente Flórez admite que, previamente a las capacitaciones recibidas por el SAANEE, tenía una perspectiva según la cual las niñas y niños con NEE asociadas a discapacidad no podían asistir a una escuela regular, pensamiento que cambió después del trabajo con los especialistas del SAANEE:

**Tabla 37. Apoyo de especialistas del SAANEE para propiciar una actitud positiva hacia el proceso educativo inclusivo**

Caso	Entrevista a docente
Cusco	“(Los especialistas del SAANEE) Bastante trabajaron conmigo en un inicio el aspecto social. El tema que más me ha impactado es cómo nosotros excluimos a esos niños, lo que antes me pasaba pero, ahora, esos niños deben tener las mismas oportunidades. Entonces, nunca pensé que un niño con una limitación así debería, inclusive, pensé no entrar a una escuela regular, que debería tener una educación distinta pero esa idea yo la tenía al inicio, con el paso del tiempo y con lo que ellos nos han estado enseñando y preparando, incentivando a recibir a esos niños, en mi escuela por eso los recibimos con las puertas abiertas”.

*Elaboración propia*

Asimismo, los docentes Diestra y Flórez resaltan la enseñanza de recursos y medios para la comunicación con estudiantes incluidos. La docente Flórez por ejemplo indica como un aporte especial la preparación específica que recibió sobre el lenguaje a señas a fin de eliminar las barreras comunicacionales con su estudiante incluida. Asimismo, otra contribución del equipo SAANEE radica en la enseñanza de técnicas basadas en un trato emocional adecuado del estudiante incluido que facilite su proceso de inclusión.

**Tabla 38. Apoyo de especialistas del SAANEE para la comunicación y trato con las y los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad**

Caso	Entrevista a docente
Cusco	“(A Dina) ...me la trajeron y yo la conocí ahí, estuvimos bien pero ella no quiso entrar a la clase, no quiso, entonces, ahí recordé todo lo que me habían dicho, que hay que ir por partes, que la trate con cariño, con afecto, ella se paraba y no quería entrar a la clase, quería irse a la otra clase porque estaba su amiga que también era sordomuda.”

*Elaboración propia*

La labor realizada por los especialistas del SAANEE resulta fundamental pues gracias a ella los docentes que tienen a su cargo un aula con una niña o niño con NEE asociadas a discapacidad han sido sensibilizados respecto al enfoque inclusivo que debe aplicarse en el caso de la educación para personas con discapacidad. Asimismo, en virtud de la asistencia técnica recibida, los docentes están capacitados para implementar las adaptaciones curriculares correspondientes, elaborar materiales con adaptaciones, así como llevar a cabo estrategias y técnicas de enseñanza adecuadas a las NEE asociadas a discapacidad de las niñas y los niños.

Sin embargo, debemos anotar que es necesario potenciar o mejorar el apoyo que el SAANEE brinda a los docentes ya que los propios docentes a través de las entrevistas declaran haber sido capacitados solo en un inicio, habiendo disminuido considerablemente la cantidad de capacitaciones que reciben. Este aspecto puede ser una de las causas de otros de los hallazgos

encontrados y que se detallará más adelante: si bien a nivel discursivo los docentes afirman haber sido capacitados y estar preparados para implementar adaptaciones curriculares y de materiales, durante la observación se pudo constatar que, si bien realizan ciertas adaptaciones, no hay una aplicación adecuada de todas las estrategias que podrían ser implementadas para las niñas y niños con NEE asociadas a discapacidad.

En ese sentido, se puede afirmar que el aporte del SAANEE es solo de grado medio: el mayor aporte realizado consiste en la sensibilización y capacitación teórica sobre estrategias inclusivas, sin embargo existe un déficit en el acompañamiento del SAANEE para lograr un cambio real en la práctica docente.

**b. Rol del director y colegas de la escuela en el proceso de educación inclusiva**

El aporte fundamental realizado por el director es -según los docentes inclusivos- dar los requerimientos y condiciones necesarias para optimizar el proceso de educación inclusiva del estudiante con discapacidad.

**Tabla 39. Apoyo del Director al colegio**

Caso	Entrevista a docente
Cusco	“La Dirección, bastante acompañamiento, cómo le va, más que nada en ese aspecto ¿no?, qué es lo que necesitan, es más como un papá el Director ya que está pendiente de todo. La comprensión también por parte del Director le podría decir porque ya no nos recarga a los niños, por ejemplo, un niño con discapacidad auditiva necesita más apoyo, entonces él y mis colegas nos avalan en ese aspecto, ya no nos recargan de alumnos.”

*Elaboración propia*

Por otro lado, ambos docentes sostienen que en sus centros educativos hay un apoyo mutuo entre docentes de la escuela inclusiva a favor de la de atención educativa de la diversidad.

**Tabla 40. Apoyo de los colegas docentes en el proceso de educación inclusiva**

Caso	Apoyo de los colegas docentes en el proceso de educación inclusiva
Cusco	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Básicamente, para desarrollar el lenguaje gestual para comunicarse también con ella. Me ayudan cuando salimos de paseo, invitarla a ella, hacerla participe con sus niños, no solamente con los de mi aula sino con sus niños también”. (Entrevista)</li> <li>2. “Nuestros colegas de grado no nos dicen por qué tienes menos alumnos, saben la situación y nos ayudan en ese sentido”. (Entrevista)</li> </ol>
Lima	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. “En cuanto a los materiales, como yo estaba con Alan en cuarto grado a veces no contaba con los materiales, es que Alan tenía un nivel intelectual de cómo un niño de</li> </ol>

	<p>cinco o de seis años. Entonces, mis colegas de primer año, de segundo año, yo les pedía que me obsequiaran algunas hojas de aplicación que siempre lo hacemos y algunos materiales concretos. Yo les decía que me prestaran las cuentas, el abanico antes de confeccionar. Los primeros días, los primeros meses yo recurrí a ellos”. (Entrevista)</p> <p>4. “(...) apoyo de todos mis colegas de todo el colegio fue y, también, ya sabemos, tenemos esa mística ¿no?, siempre como mediadores cognitivos y afectivos hay que estar pendientes de ellos, de todos mis niños incluidos. A ver, si un niño está agrediendo en el recreo o está tomando una postura inadecuada inmediatamente intervenimos en ello. Mis colegas lo han hecho así. En el caso de Alan, ya mis colegas estaban pendientes cuando iba al baño, pendientes de que no salga con su buzo o pantalón abajo, si yo no estaba presente ahí, mis colegas veían y le decían que se subiera el pantalón”. (Entrevista)</p>
--	---

*Elaboración propia*

Como puede observarse de lo expuesto en la Tabla anterior, el resto de docentes de la institución educativa brinda apoyo al docente inclusivo en varios sentidos:

- Comprensión de las necesidades de las niñas y niños con NEE asociadas a discapacidad y de las condiciones especiales otorgadas a los docentes inclusivos (véase cita N° 2 y cita N° 4 y). Esta comprensión es importante pues a partir de ella, los colegas colaborarán de forma mucho más activa en los procesos inclusivos. Asimismo, la comprensión de las condiciones de las prácticas docentes inclusivas (por ejemplo, un menor número de alumnos en el aula) evita que se generen tensiones entre los docentes y que, por el contrario, estos tengan una actitud mucho más favorable al proceso.
- Ayuda en la elaboración de los materiales (véase cita N° 3) a fin de superar las restricciones presupuestarias y logísticas de los docentes inclusivos.
- Soporte al proceso mediante expresiones y actitudes inclusivas (véase cita N° 1). En ese sentido, los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad pueden apreciar que la inclusión no se restringe solamente a su aula y a su docente, sino que se trata de una práctica que se da en toda la institución educativa.
- Acompañamiento de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad en el proceso educativo (véase cita N° 1 y cita N° 4).

**c. Apoyo de la familia del niño inclusivo en su proceso de inclusión en la escuela regular**

Como mencionamos anteriormente, la familia cumple un rol fundamental en la educación de sus hijas e hijos. En el caso de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, dicho rol se reviste de un carácter especial. Con esto nos referimos a la aceptación de la valía de la niña o el niño con discapacidad expresada en la asunción y cumplimiento de responsabilidades y obligaciones de los padres y madres de familia respecto al acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su hija/o incluido.

La importancia de este rol es reconocida por ambos docentes. Sin embargo, el grado de participación de la familia es diferente en cada caso:

- En el caso de Cusco, la niña incluida no vive con sus padres sino en una congregación religiosa en la cual las hermanas (monjas) cumplen la función de soporte fuera de la escuela; así por ejemplo, colaboran incentivando a que la niña refuerce su autonomía e independencia permitiendo que realice tareas por su cuenta (ir a hacer las compras, recibir los vueltos, etc.). Para la docente, si bien las hermanas brindan apoyo a la niña, éste tiene limitaciones pues no es del mismo tipo afectivo que la niña recibiría en su hogar.

**Tabla 41. Apoyo de la familia – Caso Cusco**

Caso	Apoyo de la familia
Cusco	<p>“Son carmelitas que albergan a los niños sordomudos específicamente. Entonces, quienes se encargan de su alimentación, en apoyarles en las tareas son las hermanas. Por ese lado, ha logrado desprenderse un poco de la familia, imagino que debe haber sido fuerte eso para ella, pena por un lado pero también por otro lado tiene autonomía y también por eso ha desarrollado mucho su responsabilidad”. (Entrevista)</p> <p>“...yo siento que necesita el lado afectivo de sus papás, los papás siempre los traen y los llevan, cierto que las hermanas le pueden dar la atención básica, les llevaban, les traían pero no es como un hijo que le dan besos, abrazos, la familia le falta a ella. Por ese lado, yo siento que ese grupo de niños tiene esa limitación”. (Entrevista)</p>

*Elaboración propia*

- En el caso de Lima, el compromiso de los padres con el proceso de inclusión de su hijo se presenta de forma más constante, lo cual es señalado por el docente Diestra.

**Tabla 42. Apoyo de la familia – Caso Lima**

Caso	Apoyo de la familia
Lima	<p>“En el caso de Alan, apoyo en cuanto a las copias, ayudarlo a hacer sus tareas, más que todo ello. El primer año excelente, hemos trabajado de mano a mano, en el segundo y el tercer año casi el 90% ha sido mi trabajo porque no le ayudaban a hacer sus tareas, inclusive yo les llamé y les puse las cosas bien clara, les dije: ‘Esto es así’. En el primer año me preguntaban sobre cuál era su avance”. (Entrevista)</p> <p>“Con Gianmarco, estoy notando que sí hay apoyo de sus padres, ya participó en danza, en diferentes actividades en las que participó de la institución”. (Entrevista)</p>

*Elaboración propia*

Según lo señalado por los docentes, el apoyo de la familia tiene dos componentes:

- Un componente cognitivo, ya que realizan un refuerzo en casa acerca de lo aprendido en la escuela ya sea mediante el acompañamiento y supervisión de las tareas o mediante el planteamiento de tareas cotidianas relacionadas con lo impartido en clases.
- Un componente afectivo dado que, para las niñas y niños con discapacidad, la familia es el primer referente de su aceptación y valoración, así como fuente de comprensión y afecto, aspecto determinante y complementario para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**d. Comprensión y apoyo de la comunidad**

Otro actor importante en el entorno de niñas y niños con discapacidad es la comunidad, entendiendo por ella a las madres y padres de familia de los compañeros de los estudiantes incluidos, así como a todos los demás miembros que los rodean, distintos a los docentes y compañeras/os de aula.

Un aspecto clave en lo referido a la comunidad es la existencia o no de oposición por parte de los padres de familia del aula hacia el niño o niña incluida. En el caso de Lima, el profesor Diestra manifestó que en la experiencia ganadora con el alumno Alan, inicialmente los padres de familia de sus compañeros mostraron un conjunto de emociones negativas respecto a él a partir de una actitud prejuiciosa y equívoca acerca de su posible agresividad o peligrosidad:

*“Sí, los padres mortificados vinieron en grupo y me dijeron ‘Por qué habían aceptado a ese niño si era grande, gordo, les puede hacer daño a nuestros hijos’”. (Caso Lima– Entrevista)*

*En el caso de Gianmarco: “Ya no pero sí había quejas de parte de los padres por la misma actitud del niño tal vez, como le decía que el niño les pellizcaba”. (Caso Lima– Entrevista)*

Tal como se explicó anteriormente en el punto c.4. referido a las adaptaciones para crear un clima adecuado, luego de que el profesor Diestra aplicara ciertas técnicas, esta situación fue corregida y la comunidad se constituyó como un actor positivo para el proceso educativo inclusivo de las niñas y niños con discapacidad en ambos casos:

**Tabla 43. Apoyo de la comunidad**

Caso	Apoyo de la comunidad
Cusco	<p>“Es más, ellos la apoyan. Ahora último en la hora cívica, nosotros habíamos hablado con las hermanas pero parece que las hermanas se habían olvidado de esta actividad, así que los padres de familia del aula le han ayudado.” (Entrevista)</p>
Lima	<p>“Por ejemplo, para ir de paseo a lugares lejanos me decían: ‘Tal vez no puede con todos, yo te voy a acompañar’ y venían y me ayudaban y cuando sus padres no podían venir a la danza, me ayudaban para la vestimenta pero eso fue un gran trabajo de sensibilización.” (Entrevista)</p> <p>“La comunidad poco a poco han tomado conciencia, son más sensibles ante la realidad y han entendido que todas las personas tienen derecho a estudiar, a ser incluidos.” (Entrevista)</p>

*Elaboración propia*

Como se observa, un primer gran avance es la comprensión por parte de los padres de familia de los estudiantes que comparten el aula con la niña o el niño con discapacidad, sobre sus necesidades educativas especiales. A partir de este reconocimiento, puede observarse en ellos actitudes positivas acerca de la inclusión de estos niños. Ello se observa, por ejemplo, cuando el resto de padres de familia ayudan al estudiante con discapacidad en eventos escolares a los cuales sus padres no pueden asistir. Esta sensibilización sobre los procesos de educación inclusiva es una constante que se repite en el resto de la comunidad, tal como lo reconoce el propio docente Diestra.

La actitud de la comunidad es un elemento complementario y de soporte para todo el proceso educativo inclusivo, pues para el éxito de éste, el estudiante con discapacidad debe sentir que el entorno en su integridad es un entorno inclusivo. Ello genera confianza en el proceso educativo y la propia aceptación de su valía.

**e. Rol de las y los compañeros de clase hacia el estudiante incluido**

Aquí nos referiremos a la actitud colaborativa de los pares a fin de que el estudiante incluido pueda adquirir y aplicar adecuadamente destrezas y competencias dirigidas a mejorar su interacción social positiva. En este caso, se beneficiarían tanto el alumno incluido como sus pares, ya que estos últimos se sensibilizan y desarrollan valores tales como la solidaridad, además de que refuerzan los conocimientos aprendidos al cumplir, dentro del aula, una cierta función de soporte para el niño o niña con discapacidad.

En el siguiente cuadro se evidencia el apoyo que recibió el estudiante incluido de sus compañeros de clase:

**Tabla 44. Apoyo de las y los compañeros de aula**

Caso	Apoyo de las y los compañeros de aula
Cusco	<p>“Básicamente, el lado afectivo, la aceptación, el acompañamiento, si necesitan algo se lo dan, el aspecto social, ese lado recibe de los niños”. (Entrevista)</p> <p>“Sus compañeros le apoyan bastante, por ejemplo, a veces, yo no paro muy pendiente de ella pero cuando se los hace venir el sábado, ella también aparece y me pregunto quién le habrá avisado, sus compañeros la cuidan y le pasan la voz de todo. Los niños no la ven con indiferencia a ella. A veces, yo pido algo y se lo escribo en su cuaderno para que las hermanas me apoyen pero cuando no lo hago, sus compañeros la apoyan, me reemplazan”. (Entrevista)</p>
Lima	<p>“(Alan) Bastante, en la modificación de conducta en primer lugar, por ejemplo, cuando él se quería parar, un niño más forzudo que él le decía que se siente y cuando no quería escribir le decían que escribiera y estando en grupo le decía a un niño o a una niña que le apoyara más netamente a él en los momentos en que necesitaba ayuda”. (Entrevista)</p> <p>“A él le gustaba pedir la comida, en cambio a Gianmarco no, Alan era comelón por demás y estiraba la mano pero decía: ‘Invítame’ pero no decía por favor y los niños le decían: ‘Se dice por favor’, ya habíamos coordinado, yo les había dicho ‘Si no dice por favor no le van a dar nada’, entonces, ellos ya hicieron eso y él decía: ‘Por favor, invítame’, ‘al momento de recibir que se dice: gracias’. En su tarea también estaban pendientes de que tenían que hacer si se equivocaba”. (Entrevista)</p>

*Elaboración propia*

Como se puede observar, las compañeras y los compañeros de aula brindan soporte tanto emocional como académico al estudiante con NEE asociadas a discapacidad. En el cuadro anterior, por ejemplo, podemos observar que afectivamente los compañeros de aula refuerzan el sentido de pertenencia e inclusión de los estudiantes incluidos. Asimismo, se evidencia que los niños refuerzan lecciones impartidas por el profesor.

Sin embargo, en algunos casos también se puede ver que hay una incomprensión del verdadero tipo de apoyo que los compañeros deben prestar al estudiante incluido. Ello aparece tanto en la entrevista a los docentes como en la observación realizada:

**Tabla 45. Enfoque erróneo de apoyo de las y los compañeros de aula**

Técnica utilizada	CASO LIMA Enfoque erróneo de apoyo de las y los compañeros de aula
<b>Entrevista</b>	“(Gianmarco) cuando ya se da cuenta de que va a ser recreo o sino hora de salida se desespera y, entonces, empieza a llorar, a gritar, a pedir apoyo pero sus compañeros le apoyan, le dictan o le copian”.
<b>Observación: Clase de comunicación</b>	Gianmarco va al escritorio del profesor y le muestra su libro para que le corrija, parece que el docente le indica una respuesta ya que el niño lo atiende y copia inmediatamente. Luego, vuelve a su carpeta donde es ayudado por un niño, quien le dice qué poner pero parece que Gianmarco no le entiende porque el niño borra lo que éste acaba de escribir y le dice otra vez qué poner pero al no ser comprendido se va. Otro niño viene a ayudarlo, le borra lo que acaba de escribir y que debe, según él, ser incorrecto y le agarra la cabeza y se la balancea hacia adelante y hacia atrás. Gianmarco sostiene: ‘ayúdame por favor’, al no recibir ayuda va donde el profesor y se la pide; se ve que el profesor le va indicando y explicando cómo hacer el ejercicio, incluso silabea.

*Elaboración propia*

Tanto en el extracto de la entrevista como en el de la observación se evidencia que en algunos casos los compañeros de aula, al desear ayudar al estudiante con NEE asociadas a discapacidad, ejercen un rol sobre protector que no permite que el estudiante incluido asuma retos propios y desarrolle sus capacidades. Este es el caso en el que por ejemplo, le copian la tarea o resuelven por él o ella los ejercicios dejados por el docente.

Esto también se observó cuando, por ejemplo, en el caso de Cusco hubo un trabajo grupal en la clase de comunicación de la docente Flórez y, aunque Dina rápidamente formó grupo con sus compañeros, ésta no participó en la actividad, lo cual puede deberse bien a que no entendió qué debía hacer o a que sus compañeros consideraron que no podía hacerlo. En situaciones como esta es necesario entonces que la docente dedique una ayuda más individualizada a la estudiante, así

como que brinde una adecuada orientación a los compañeros para lograr la participación y aprendizaje de todos.

En ese sentido, se puede apreciar que las compañeras y compañeros de aula tienen un nivel positivo de relación con los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, especialmente en lo que se refiere al aspecto afectivo y de sentido de inclusión. También, en la mayoría de los casos, son un refuerzo de las lecciones impartidas por el profesor. Sin embargo, hay comportamientos que deben ser particularmente observados por los docentes y corregidos, a fin de que los compañeros no impidan que los estudiantes incluidos desarrollen independencia y capacidades.

Finalmente, podemos afirmar que en cada uno de los casos estudiados en nuestra investigación se han conjugado adecuadamente los esfuerzos de los actores involucrados. En particular, los docentes demuestran haber utilizado efectivamente los recursos y técnicas pertinentes para crear un ambiente inclusivo, el cual no solo se debe fomentar en el ámbito educativo sino que debe trascender éste, para poder así lograr el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad.

**f. Un entorno socioeducativo fortalecido facilita la implementación adecuada de estrategias de educación inclusiva**

Las técnicas de clima que aplica el profesor tienen como objetivo reforzar un entorno socioeducativo que le sirva como soporte complementario en su práctica docente, especialmente en cuanto al rol de los compañeros de aula, que son quienes más interactúan con los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. En ese sentido, es importante que los compañeros de aula se encuentren sensibilizados, tengan voluntad de incluir a los estudiantes con NEE y hayan captado verdaderamente cuál es su rol en el proceso educativo.

Así por ejemplo, si bien depende del profesor la aplicación de ejercicios adaptados a las necesidades de los estudiantes, la efectividad de los ejercicios que se implementen dependerá también del soporte que brinden los compañeros de clase. Este soporte debe ser uno que muestre afecto y ayuda al estudiante incluido cuando sea necesario, sin que ello implique sobre protección o impedimento para el desarrollo de sus capacidades. A continuación se presentan situaciones de clase en las que el profesor está implementando estrategias educativas y en las que se evidencia la importancia del rol de los compañeros de aula:

**Tabla 46. Situaciones que involucran a los compañeros y compañeras de clase**

Caso	Situaciones que involucran a los compañeros y compañeras de clase
Cusco	Dina no sabe a qué se ha referido la docente, mira el cuaderno del compañero de su costado izquierdo, voltea a mirar el cuaderno de sus compañeros que se sientan atrás de ella y al costado derecho pero sigue sin saber qué es lo que tiene que hacer, su carita evidencia confusión.

	<p>Entonces, <b>le pasa la voz a su compañero con quien se sienta tocándole el brazo, el niño la mira y le hace señas para que copie de la pizarra y ella así lo hace.</b> (Observación de clase)</p>
<p>Lima</p>	<p>(En la clase de lógico-matemático, ante una pregunta del profesor) Gianmarco levanta sus manos para disponerse a contar con sus dedos, <b>la compañera de su costado derecho le ayuda señalándole cada dedo hasta llegar a cinco</b> y él va diciendo uno, dos, tres, cuatro y cinco, cinco termina diciendo emocionado. (Observación de clase)</p> <p>Gianmarco comienza a llorar y le dice a su compañera que le ha estado ayudando durante toda la mañana: <i>‘por favor, ayúdame’</i>, <b>Dejhanire le copia en su cuaderno pero después de unos instantes le dice: ‘No, ahora, tú debes hacerlo’</b> y él sigue copiando. Sin embargo, luego de un rato, vuelve a llorar, un niño se le acerca y le pregunta. <i>‘¿quién te pegó?’</i>, Gianmarco le dice un nombre y sigue llorando desconsoladamente pero otro niño que ha estado observando lo que pasaba dice que está mintiendo y que lo que pasa es que quiere que copien por él. Otra niña al verlo llorar se le acerca y le pregunta que si lo ayuda a copiar. Gianmarco accede pero otra niña le dice que no lo ayude: <b>‘el profe dice que no lo ayudes, él debe hacerlo solo’</b>. (Observación de clase)</p>

*Elaboración propia*

Es importante resaltar que, por ejemplo, se puede constatar que hay una captación de verdadero sentido del rol que deben tener los compañeros: son conscientes que deben ayudar al estudiante, pero ello de acuerdo a las indicaciones del profesor, es decir haciendo que el propio estudiante incluido se haga responsable de sus deberes.

#### Verificación de variables e indicadores

El análisis presentado en este apartado corresponde a todas las variables que fueron consideradas para nuestra **tercera hipótesis** de investigación, la misma que ha podido ser verificada de acuerdo a los resultados presentados, por lo que se puede afirmar que: **“el trabajo coordinado entre el equipo SAANEE, el docente y la comunidad educativa, los padres de familia y la comunidad en general garantiza que el proceso de educación inclusiva tenga buenos resultados”**. Las variables examinadas son las siguientes:

- Aportes hechos por el equipo SAANEE hacia el proceso de educación inclusiva  
Se ha verificado que el aporte del SAANEE es de grado medio, pues si bien han colaborado mediante capacitaciones sobre técnicas y estrategias de enseñanza adaptadas, la cantidad y frecuencia de las capacitaciones resulta insuficiente. Asimismo, las capacitaciones brindadas no han sido totalmente eficaces, pues los docentes aún muestran deficiencias

en el uso de estrategias adaptadas inclusivas y en la comprensión cabal del enfoque social.

- Apoyo del director y docentes de la escuela al docente inclusivo

Existe un alto grado de colaboración del director y de los docentes de escuela para implementar el proceso de inclusión, la misma que se manifiesta, de acuerdo a los docentes, en facilitar su labor pedagógica mediante la disminución de la carga administrativa y lectiva, el acompañamiento a los alumnos y la colaboración para la elaboración de materiales.

- Apoyo de la familia del estudiante incluido y de la comunidad

Se ha verificado que existe un nivel medio de apoyo por parte de las familias del niño y niña incluida, pues de acuerdo a los docentes si bien la familia brinda cierto soporte de tipo cognitivo y afectivo, éste no es permanente ni suficiente para atender también en casa las necesidades especiales de los niños. En el caso de Cusco por ejemplo, el entorno familiar ha apoyado en el desarrollo de responsabilidad y autonomía de la niña pero existe poco apoyo afectivo. En el caso de Lima, existe un apoyo afectivo importante y un mediano apoyo en el componente cognitivo, porque éste es fluctuante y que debe ser constantemente impulsado y recordado a los padres de familia.

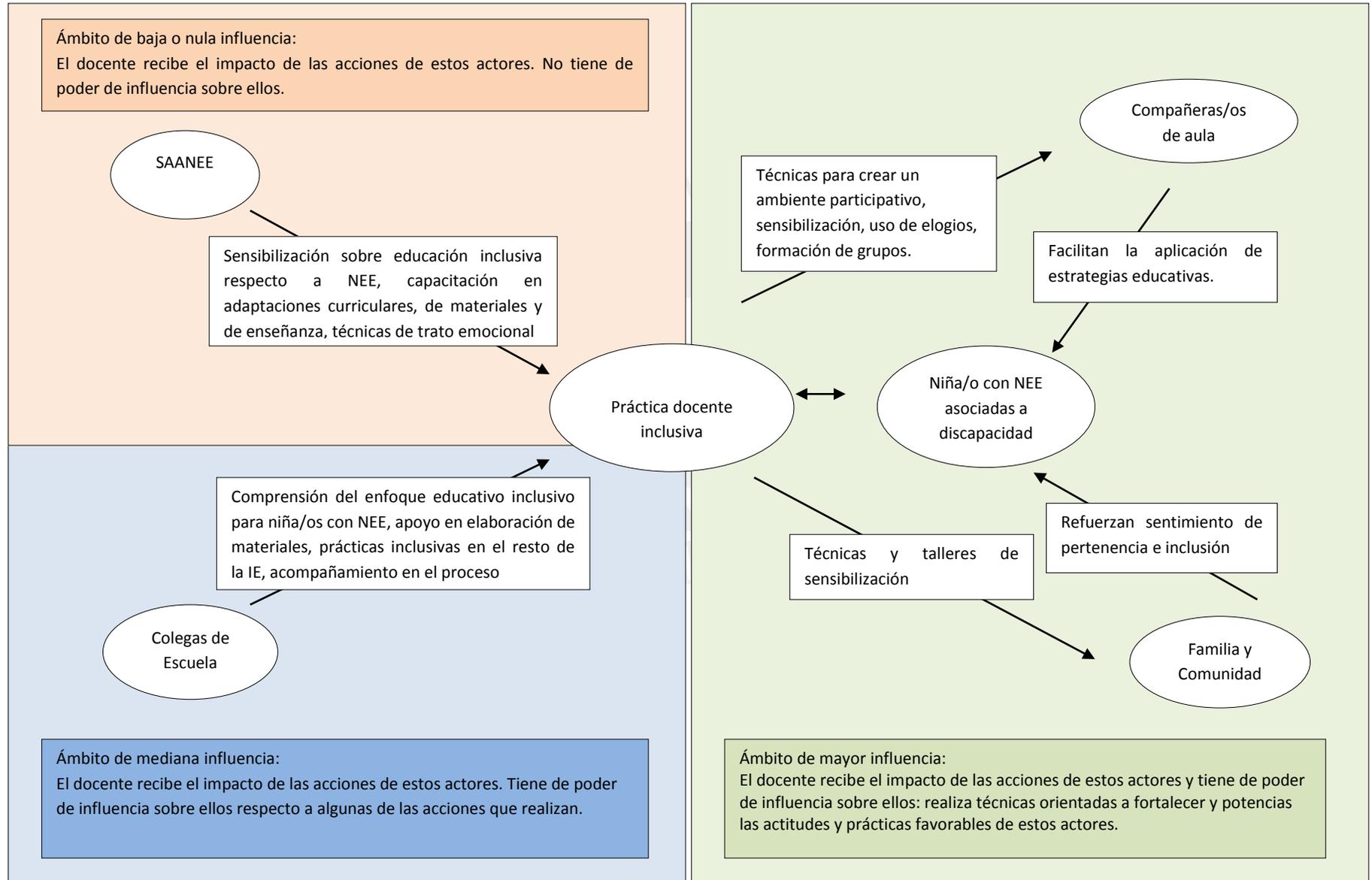
Con relación a la comunidad (padres de familia del resto del alumnado) existe un nivel alto de apoyo pues se ha constatado que se trata de un actor con actitudes positivas y de soporte al niño o niña incluida. Ello se debe a las acciones de sensibilización de los docentes, las que han generado en consecuencia la colaboración de la comunidad en el proceso inclusivo y de aceptación y comprensión de la diversidad y de las diferencias.

- Relación entre el estudiante incluido y sus compañeros de clase

Existe un nivel medio de relación positiva desarrollado entre los compañeros de clase y los niños incluidos. Los compañeros de clase brindan soporte afectivo (al mostrar actitudes de aceptación e inclusión) y cognitivo (al brindar apoyo y refuerzo sobre las lecciones aprendidas). Existe evidencia también de que los compañeros han empezado a comprender su rol de colaboración desde el enfoque social, sin embargo se aprecian también ciertas actitudes (miedo hacia el niño incluido, sobre protección del niño o sustitución en la realización de los deberes) que evidencian también que la comprensión del rol aún no es total. En vista de ello su nivel de relación positiva se califica como de nivel medio.

Por otro lado, el análisis del entorno ha permitido complementar la verificación realizada en el apartado "5.1.2.2, c.4.3." sobre la variable "*aplicación o no de técnicas que promuevan un clima inclusivo dentro del aula*" correspondiente a la **segunda hipótesis de investigación**, pues se ha constatado que la suma de cada uno de los aportes de los actores del entorno socioeducativo ha generado un alto grado de interacción positiva que facilita el proceso inclusivo. En consecuencia, la aplicación por parte de los docentes de técnicas de clima tiene un efecto positivo y una alta incidencia en el logro de un proceso inclusivo exitoso.

**Gráfico 10. Un entorno socioeducativo fortalecido facilita la práctica docente en procesos de educación inclusiva**



## 5.2. Condiciones desfavorables al proceso de educación inclusiva para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad

Así como hemos identificado condiciones favorables al proceso de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad de los casos abordados, también hemos encontrado algunas condiciones que han influido negativamente en el proceso y que limitaron su éxito. Estas condiciones reflejan una interiorización **parcial** del enfoque social por parte de los docentes y cierta deficiencia en competencias pedagógicas referidas a la atención de NEE asociadas a discapacidad. Estas condiciones se refieren básicamente a una ambivalencia entre el discurso y la práctica docente, que se expresa en:

1. Priorización de logros mayoritariamente en dimensiones sociales, debido a la existencia de prejuicios sobre las capacidades de aprendizaje de los estudiantes incluidos y sobre el proceso de inclusión.
2. Existencia de dispedagogías que dificultan el aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, debido a resistencia al cambio del esquema tradicional de enseñanza, tendencia a la homogenización de técnicas de enseñanza y creencia sobre la imposibilidad de realizar adaptaciones que atiendan las NEE en todas las materias.

Estas condiciones obedecen a su vez a diversas causas, cuya interacción entre ellas, originan una afectación al derecho a la realización humana plena de las niñas y los niños con NEE asociadas a discapacidad, tal como se explicará en los siguientes apartados.

### 5.2.1 Priorización de logros en dimensiones sociales

Del análisis de la información recogida a través de las entrevistas a los docentes y de las observaciones de clase, se ha podido constatar que existe en ambos casos una **priorización de logros en habilidades sociales**, descuidando el aspecto cognitivo propiamente dicho. En el caso de Cusco, es mucho más evidente que la docente Flórez privilegia el desarrollo de habilidades sociales de su alumna incluida que, si bien es cierto es importante alcanzar, debería estar acompañado de iguales expectativas de logros de aprendizaje en el plano cognitivo, lo cual responde según nuestro parecer a una barrera actitudinal de la docente referida a la posibilidad de aprender de su estudiante incluida y que la confina a establecer una mayor cantidad de metas para su desarrollo social antes que para su desarrollo cognitivo. Asimismo, consideramos que esta priorización responde a la dificultad que tiene la docente para elaborar estrategias de enseñanza que contribuyan al logro de aprendizajes cognitivos, teniendo en cuenta que estos requieren mayor conocimiento, esfuerzo y dedicación.

**Tabla 47. Priorización de logros en dimensiones sociales en detrimento de logros de tipo cognitivo**

Caso	Prejuicio sobre capacidad de aprendizaje del niño	Priorización de habilidades sociales
Cusco	<p>“Yo al inicio me proponía cosas muy grandes, muy amplias pero veo que lo necesario, lo básico es importante para ella, que logre algunas cosas básicas para ella ya es significativo”. (Entrevista)</p> <p>“Nosotros pensábamos que podían lograr un poco más, nos proponíamos cosas muy amplias para Dina”. (Entrevista)</p>	<p>“Me doy cuenta que eso era lo más importante, la socialización de ella en el grupo de niños”. (Entrevista)</p> <p>“En el caso de Dina, con el tiempo yo sentía que no lograba nada con ella y eso yo le comentaba al profesor del CEBE y él siempre me decía: ‘No te preocupes porque lo básico con ella, el primer paso, lo mejor que vas a lograr con ella es la socialización, ése es el primer paso, si has logrado que esta niña se integre al grupo ya has hecho bastante’. Yo le decía: ‘Pero no puede leer’, ‘no te preocupes, ‘no puede esto’, ‘no te preocupes’, yo le decía: ‘no sé qué hacer con ella’ Entonces, los del CEBE me iban diciendo porque saben la condición de los niños y me iban diciendo es así, así”. (Entrevista)</p>

*Elaboración propia*

Esta priorización de logros sociales obedece a que los docentes evidencian, incluso a nivel discursivo, **bajas expectativas de logros de aprendizaje** para los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad como consecuencia de los prejuicios que tienen sobre las capacidades de aprendizaje de estos estudiantes y sobre los procesos de educación inclusiva.

**Tabla 48. Expresiones sobre las bajas expectativas de aprendizaje debido a prejuicios de los docentes**

Caso	Entrevista al docente
Cusco	<p>“Mire, muchas cosas yo no tenía conocimiento. Yo pensé que ellos iban a aprender igual que los demás niños, que iban a aprender a leer, escribir, pensé que iba a ser un niño normal...<b>yo tenía muchas mayores expectativas pero conforme iba pasando el tiempo me iba dando cuenta que no podía</b>”.</p>
Lima	<p>“En un primer momento, vi que el nivel de dificultad que yo había estado adaptando, es que yo era obsesivo, <b>quería que aprendieran igual que el resto de mis niños pero me di cuenta que esa idea estaba mal</b> y cuando llega SAANEE me dio algunas orientaciones de cómo debía adaptarse de acuerdo a las características del alumno”.</p>

*Elaboración propia*

Como se ha mencionado ya, las bajas expectativas de aprendizaje y la consecuente priorización de logros sociales, se deben a lo siguiente:

1. La dificultad que presentan los docentes para el uso de técnicas de enseñanza adaptadas a las necesidades de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. Ello tiene relación con la resistencia que muestran los docentes al cambio del esquema tradicional de enseñanza y la tendencia a la homogenización del proceso de enseñanza en el aula, así como la creencia de que no es posible utilizar técnicas adaptadas en todas las materias del currículo. Estos aspectos serán detallados en el siguiente apartado correspondiente a las dispedagogías que dificultan el aprendizaje.
2. Aspectos actitudinales de los docentes, más precisamente, a la existencia de prejuicios sobre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad y del proceso de educación inclusiva, aspecto que se explica a continuación.

Si bien es cierto, lo manifestado por ambos docentes indica una actitud positiva para atender a estudiantes con discapacidad, aún se puede ver la influencia del modelo médico en sus discursos, interpretación que se fortalece con el concepto de discapacidad que estos manejan. En el caso de Lima se ve que, a pesar que el docente señala que la educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos, considera a la discapacidad como una limitante para lograr los mismos aprendizajes que sus demás compañeros.

En el caso de Cusco, la docente, aunque señala que uno de los beneficios para el estudiante con discapacidad podría ser la mejora del nivel de socialización ya que amplía su círculo de interacción social, evidencia una opinión prejuiciosa al situar al estudiante incluido fuera de lo que ella consideraría como ‘normal’, entendiendo por ello a los compañeros de clase que no tienen discapacidad. Estas ideas se muestran a continuación:

**Tabla 49. Existencia de prejuicios en la valoración del proceso de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad**

Caso	Entrevista al docente
Lima	<p>“Creo que debemos resaltar que toda persona tiene derecho a una educación y <b>a pesar de su discapacidad</b> son personas humanas como todos los niños, pueden hacer por sí solos algo y con la ayuda de otros aun mejor lograrlo, ¿no? Eso se ha evidenciado desde que comencé a trabajar con niños incluidos digamos, que tienen habilidades diferentes, hemos logrado aprendizajes sustanciales, <b>no será igual que el estándar del resto de los niños</b> pero de acuerdo a su ritmo y estilo de aprendizaje, se ha venido trabajando, se han logrado cosas nuevas, cosas interesantes, cada día iban logrando su autonomía, su independencia”.</p>

Cusco	<p>“Porque cuanto más antes un niño encuentre amigos normales, para él va a ser más fácil en adelante entablar amistad con otros niños y cuando él sea joven porque antes yo veía que entre niños sordomudos solamente tenían amistad entre ellos, por decir yo veía en una escuela acá que solamente tenían amistad con sus compañeritos pero sordomudos y no salían. Por eso veo la importancia de que un niño cuanto más antes se incluya se socialice con los demás niños y que ellos lo acepten también como tal”.</p>
-------	---

*Elaboración propia*

Si realizamos un análisis del discurso de los docentes, podemos observar que subyace un fuerte prejuicio sobre las capacidades de las y los niños con NEE asociadas a la discapacidad. Un análisis de este tipo es importante dado que el lenguaje que usa cada persona es una expresión simbólica de una cultura y de una forma de ver y comprender el mundo. Por ello, no es posible afirmar que los docentes han comprendido e interiorizado el enfoque social en su totalidad si en su lenguaje cotidiano usan términos peyorativos para referirse a los estudiantes incluidos. En los casos analizados se ha encontrado uso de términos como “niños discapacitados” o frases en las que se deduce su percepción de “niños anormales” al compararlos con los niños del resto de la clase, a los que sí se refieren como “niños normales”.

**Tabla 50. Lenguaje usado que evidencia la interiorización parcial del enfoque social**

Categoría	Lenguaje usado
Uso del término “discapacitado”	<p>“La primera se sienten incompetentes y temerosos de asumir los retos. Aún no son conscientes de que todos tienen los mismos derechos, no saben que nuestra sociedad está compuesta de una diversidad que <b>los discapacitados</b> también tienen habilidades que pueden aportar en nuestra cultura. Piensan que la discapacidad es incapacidad, lo cual es totalmente falso”.</p> <p>(Caso Lima - Entrevista)</p> <p>“Debe contar con maestros comprometidos a que estén dispuestos en asumir los retos. Debe contar con condiciones físicas adecuadas para diferentes <b>alumnos discapacitados</b> (rampas, mobiliarios, etc.). Contar con una biblioteca que contenga libros especializados para discapacidad”.</p> <p>(Caso Lima - Prueba de conocimientos)</p>
Uso de frases comparativas entre “niños normales” y “niños anormales”	<p>“Lo más valioso es el entorno social que van a armar ellos porque específicamente <b>esa discapacidad o esa limitación que ellos tienen los aleja bastante y también de los niños que son normales.</b>”</p> <p>(Caso Cusco - Entrevista)</p> <p>“Dina es una niña <b>aparentemente muy normal</b>, si hubiese oído esta niña <b>hubiese sido como cualquier otra niña</b> pero su aspecto académico hay que adaptar los contenidos para poder hacer lo que le corresponde a</p>

	ella, no todo entiende. (Caso Cusco - Entrevista)
--	--

*Elaboración propia*

Estas ideas se refuerzan si analizamos los conceptos de discapacidad y de necesidades educativas especiales que los docentes manejan y que expresaron en la prueba de conocimiento. Es decir, *la* definición nos permite afirmar que los docentes, a pesar de conocer teóricamente el enfoque social de la discapacidad, todavía siguen conceptualizando a la persona con discapacidad de una manera prejuiciosa y equivocada puesto que le adjudican una serie de incapacidades (enfoque médico), lo cual se contradice con el actual enfoque estipulado por la CIF y la CDPCD. En otras palabras, la discapacidad es concebida por los docentes a partir de la tipología normal-anormal que, en lugar de permitir el reconocimiento de su valía como ser humano y de facilitar la creación de respuestas pedagógicas pertinentes y eficaces para la adecuada atención educativa.

**Tabla 51. Prejuicios encontrados en la definición de discapacidad del docente inclusivo y que evidencian empleo o influencia de enfoque médico**

Caso	Prejuicios encontrados
Lima	“Es una <b>dificultad</b> que uno tiene para ejercer ciertas actividades <b>con mayor eficacia y eficiencia</b> ”. (Prueba de conocimiento)
Cusco	“Es una <b>condición física o psicológica que limita a la persona a poder utilizar todos sus sentidos para relacionarse con su entorno</b> ”. (Prueba de conocimiento)  “La discapacidad es la carencia o ausencia, malformación de una parte del cuerpo que limita el desenvolvimiento óptimo de la persona. <b>La discapacidad es una situación por la cual la persona no puede integrarse al grupo social por las limitaciones que tiene para relacionarse con otras personas</b> ”. (Prueba de conocimiento)

*Elaboración propia*

**Tabla 52. Prejuicios en la definición de NEE asociadas a discapacidad del docente inclusivo que evidencia influencia de enfoque médico**

Caso	Prejuicios encontrados
Lima	“Son <b>deficiencias que la persona (niño) tiene para resolver o aprender de manera eficaz</b> ciertos contenidos, es decir, <b>no tienen la misma capacidad que los alumnos llamadas normales</b> ”. (Prueba de conocimiento)

<b>Cusco</b>	“Toda persona necesita recibir educación, formación en una institución <b>al margen de su necesidad</b> . Es decir, las personas con discapacidad, tienen derecho a recibir una educación adecuada, oportuna y de calidad”. (Prueba de conocimiento)
--------------	---

*Elaboración propia*

Otra percepción prejuiciosa que influye negativamente en la realización del proceso de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad y que bien puede encontrar sus bases en el desconocimiento sobre las características, tipo y NEE del estudiante o bien en la percepción equivocada de estos aspectos, es la valoración negativa del estudiante incluido, específicamente en lo referido a su comportamiento.

**Tabla 53. Existencia de prejuicios sobre comportamiento del estudiante incluido**

Caso	Entrevista al docente
<b>Cusco</b>	“... la primera vez que yo tuve el niño reaccionaba fuerte, o sea, de pronto, parecía que sentía alguna impotencia y les pegaba a los niños, les pegaba a mis alumnos. Entonces, yo tenía ese temor con ella, de repente les va a agredir porque el otro caso parecía que era una discapacidad asociada porque aparte de tener una deficiencia auditiva creo que tenía otra porque el niño era bien agresivo”.
<b>Lima</b>	(Respecto a Alan) “Por primera vez me impactó fuerte en el sentido que era más alto, más voluminoso y lo primero que me venía a mi mente era si él era conflictivo, violento, un puñetazo me noquea y, en el caso de mis niños, los aplasta, por la estatura misma sembraba temor. En cuarto grado llegó y mis niños estaban más chiquitos todavía pero, al final de cuentas, había sido un niño tierno, noble y le decíamos que era un peluche gigante y todos se acercaban a él buscando cariño”.

*Elaboración propia*

Es importante resaltar que la suma de estos prejuicios por parte de los docentes, los mismos que se evidencian en el uso de un lenguaje peyorativo y que conducen a una priorización limitada de temas y metas de aprendizaje, tiene como consecuencia directa una **afectación al derecho de las niñas y niños con discapacidad a su realización humana plena**. En efecto, una actitud prejuiciosa y una valoración limitada de los estudiantes, conlleva a excluir materias y ámbitos que son contemplados en la currícula a fin de lograr el desarrollo pleno de capacidades de los estudiantes. En ese sentido, respecto a los estudiantes incluidos, no se aprecia el establecimiento de metas de logros de aprendizaje asociadas a altas expectativas, sino que por el contrario se aprecia una priorización de la socialización, lo cual, desde el enfoque del modelo social, constituye un retroceso en el proceso educativo inclusivo. Puede afirmarse entonces que una actitud prejuiciosa tiene incidencia en la posibilidad o no de que los niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad

puedan desarrollar a plenitud sus capacidades y estén preparados para desenvolverse en todos los ámbitos de la vida.

**Tabla 54. Afectación al derecho a la realización humana plena en base a los prejuicios existentes – Caso Cusco**

Caso	Entrevista a docente
Cusco	<p>“Entonces, <b>mis expectativas eran grandes pero a medida que iba pasando el tiempo me daba cuenta que no podía lograr lo que me había propuesto. Yo esperaba que de más pero con la explicación que me dio el especialista que lo primero que se debía lograr era la socialización y después todo lo demás, con eso ya se había logrado bastante.</b> El especialista del SAANEE, el profesor Holger Pizarro, él prácticamente nos ha acompañado bastante”.</p>

*Elaboración propia*

Resulta preocupante además que la docente haga referencia a que son los especialistas del SAANEE quienes le indicaron que debía priorizarse los aspectos de socialización. Al respecto, pueden existir dos posibilidades:

- a. Los propios especialistas del SAANEE no han interiorizado el enfoque social, por lo que las capacitaciones que brindan a los docentes tienen un enfoque erróneo.
- b. Los especialistas del SAANEE han interiorizado el enfoque social; sin embargo, no han logrado transmitir éste a cabalidad a los docentes, quienes pueden haber tergiversado las orientaciones brindadas.

En vista de ello, consideramos que es importante que se revise y fortalezca la labor que realizan los especialistas del SAANEE pues en las capacitaciones que brindan a los docentes debe quedar bastante claro para estos que, si bien puede iniciarse el trabajo docente con estudiantes con NEE asociadas a discapacidad en aspectos de socialización, el trabajo no puede limitarse a esta materia sino que debe abarcar todos los demás aspectos necesarios para lograr el desarrollo pleno de estos estudiantes. Cabe indicar que en los casos analizados, si bien ha podido observarse cierta presencia de estos prejuicios, también es cierto que existe una predisposición y una actitud por parte de los docentes de mejorar su práctica docente y el proceso educativo inclusivo. En ese sentido, existe una oportunidad para que, mediante las capacitaciones y las orientaciones pertinentes por parte de los especialistas del SAANEE, se concluya con la interiorización por parte de los docentes del enfoque social.

**5.2.2. Existencia de dispedagogías que dificultan el aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad**

La dispedagogía se refiere a la forma (enfoques, expectativas, actitudes) y estrategias de enseñanza inadecuadas de un docente que impiden que el estudiante alcance logros de aprendizaje significativo, influyendo negativamente en la calidad del proceso educativo y convirtiéndose en una práctica segregacionista.

Al cruzar la información obtenida en la entrevista y en la observación de las sesiones de aprendizaje, se observa que, a pesar que la importancia de los materiales didácticos y los medios de apoyo es reconocida por ambos docentes y de que estos han sido elaborados teniendo en cuenta las NEE de los estudiantes según su tipo de discapacidad, su aplicación no ha sido provechosa para cumplir los objetivos para los cuales se decidió utilizarlos, tal como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 55. Evidencia de aplicación inadecuada de materiales didácticos – Caso Cusco**

Área curricular	Material didáctico Empleado	Importancia de los materiales didácticos y correspondencia con NEE de estudiantes incluidos	Evidencia de aplicación inadecuada
Ciencia y Medio Ambiente		<p>“Los niños con discapacidad auditiva necesitan bastante material visual porque en ellos no hay esa opción de escuchar, básicamente visual y manipulable, con ella a ese nivel se logra, es más la visión”.</p> <p>“Generalmente, utilizamos el material descartable, con los niños cuando hacemos algún trabajo utilizamos ese material para hacer un ahorro en los niños”.</p>	<p>‘¿Qué nos da alimento?: las plantas, los minerales (muestra dos botellas con granos y una cesta con fruta). Hay alimentos de origen animal, vegetal y vegetal’. <b>Pregunta</b> a cuatro niñas qué alimento dan los animales...y <b>pregunta</b> a la siguiente columna quiénes más dan alimento, al no obtener respuesta, <b>escribe en la pizarra</b> agua, sal, ‘¿quiénes nos los dan?: los animales no, las plantas no, entonces, ¿quiénes?’: todos dicen al unísono: ‘los minerales’. <b>La docente, en seguida, pide que saquen sus cuadernos y les dicta:</b></p>

			<p>‘Tenemos un listado de productos con los cuales se preparó el lisa huchu, ¿para qué hemos preparado este plato?: para alimentarnos y valorar nuestros productos andinos’. <b>Dina copia de su compañero pero no se ve la utilización de ninguna técnica para hacerla participar por parte de la profesora.</b> Dina solamente se da cuenta del tema que se está desarrollando porque la docente copia todo en la pizarra, si bien es cierto esto podría ser un modo de incluirla, también hay otras estrategias de inclusión que pueden ser usadas en este caso.</p>
--	--	--	---

*Elaboración propia*

En el ejemplo descrito se observa que a nivel discursivo la profesora reconoce la importancia del uso de material visual en un aula en el que haya estudiantes con NEE asociadas a discapacidad auditiva. Sin embargo, durante la observación de clase se evidenció que la docente no hace uso suficiente del material visual y más bien recurre a las técnicas que regularmente emplea en todas las clases: preguntas a los alumnos y dictado de temas, dándose así una situación de exclusión de la niña con NEE asociadas a discapacidad. Consideramos que esta situación se presenta debido a tres causas que se encuentran entrelazadas:

1. Prejuicios sobre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad y sobre el proceso de educación inclusiva.
2. La creencia de que las técnicas inclusivas pueden ser usadas efectivamente no en todas las materias de clase sino solo en algunas.
3. Tendencia a la homogenización en el desarrollo de la clase, es decir se recurre a las formas tradicionales de enseñanza para cumplir con las metas propuestas, dejando de lado las técnicas especiales que deben ser usadas con los estudiantes incluidos.

Sobre el primer punto ya hemos explicado anteriormente como ello se refleja en el uso del lenguaje de los docentes y en la priorización de los logros sociales en detrimento de otras materias. Este punto se relaciona con el segundo y tercer factor que hemos señalado anteriormente: creencia de que las adaptaciones no son posibles en todas las materias de la currícula, por lo que se tiende a utilizar las formas típicas de enseñanza.

**Tabla 56. Creencia de que las técnicas inclusivas no pueden ser usadas en todas las áreas curriculares**

Caso	Entrevista a docente
Cusco	<p>“Básicamente, <b>la discapacidad auditiva afecta la capacidad del lenguaje pero no, por ejemplo, en las matemáticas.</b> Ciertamente es que en las matemáticas no es totalmente porque cuando tenga que solucionar un problema donde es necesario leer va a tener dificultades pero a pesar de que tiene esa limitación va a tener la oportunidad de aprender, quizás no como un niño normal pero por lo menos se acercará un poco más a esa formación básica”.</p>
	<p>“Mire, muchas cosas yo no tenía conocimiento. <b>Yo pensé que ellos iban a aprender igual que los demás niños, que iban a aprender a leer, escribir, pensé que iba a ser un niño normal pero en el camino me he ido dando cuenta que es natural que en el aspecto del lenguaje no puedan totalmente desarrollar en forma escrita</b> por así decir, salvo que se hayan iniciado desde más pequeños y tengan el apoyo de la familia”.</p>

*Elaboración propia*

A través de las citas anteriores se puede ver que en el caso de Cusco, la docente piensa que Dina, al tener una discapacidad auditiva, no será capaz de desempeñarse exitosamente en materias que impliquen un uso mayor de lenguaje. Esto se debe a que la docente tiene una limitada comprensión de lo que significa la comunicación, entendiéndola solo desde su dimensión oral. En ese sentido, deja de lado otras formas de comunicación (visual, escrita, gestual, etc) a través de las cuales Dina puede desenvolverse. Es por ello que la docente prioriza y utiliza técnicas y materiales adaptados en clases de matemática pero no en otro tipo de clases, como la descrita de ciencia y medio ambiente, generando así una situación de exclusión para la niña con NEE.

Sobre esto hay que precisar que si bien hay materias que serán naturalmente más complejas y supondrán un mayor reto para los docentes, ello no significa que sea imposible el uso de técnicas y materiales adaptados en estas materias. El éxito en superar estos retos dependerá de una adecuada interiorización del enfoque social como de la debida capacitación por parte de los especialistas del SAANEE, que permita a los docentes alejarse de las formas típicas de enseñanza que no permite una atención adecuada para las necesidades especiales de los estudiantes con discapacidad.

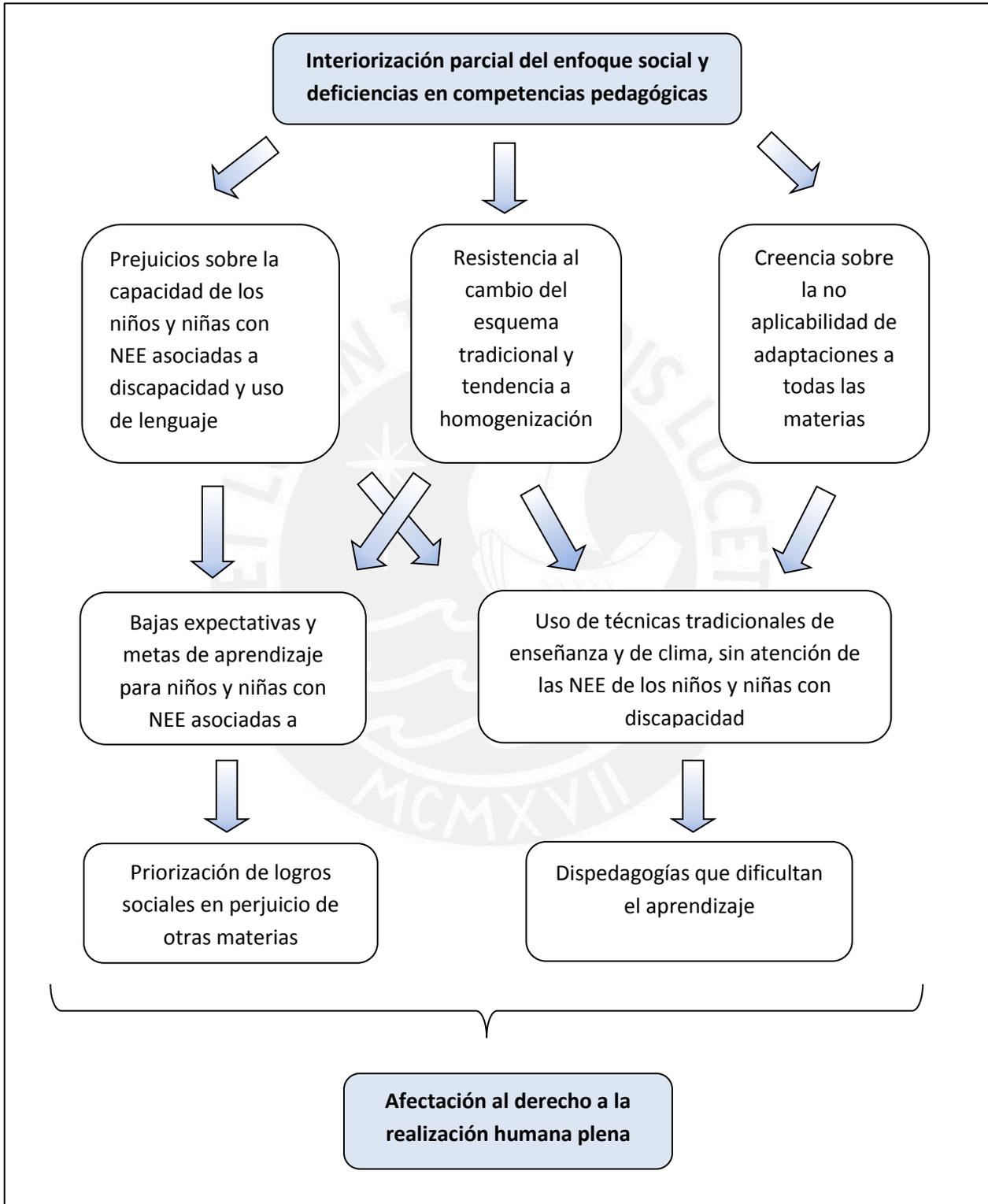
Otro ejemplo de dispedagogía es el encontrado en el caso de Cusco, específicamente en la observación de clases, donde se percibe la inexistencia de técnicas inclusivas eficaces que permitan una participación activa de la estudiante en los ejercicios propuestos durante la clase y más aún que le facilite aprender, tal como se ve en el siguiente ejemplo:

**Tabla 57. Dispedagogía que dificulta el aprendizaje – Caso Cusco**

Caso	Observación de clase de Ciencia y Medio Ambiente
Cusco	<p>La profesora pide a dos alumnos repartir dos bolsas de papapan a cada alumno, con la previa instrucción de guardar uno y el otro mantenerlo en sus carpetas ya que trabajarán con él. Cuando ve que todos los niños tienen en sus manos la bolsa de este producto, les pregunta cuáles son sus ingredientes, todos responden según indica la bolsa de este tipo de pan y los escribe en la pizarra. Dina se ha perdido en esta parte y comienza a jugar con el mencionado producto hasta que se da cuenta que la profesora comienza a hacer un cuadro, entonces, para de jugar y observa concentradamente todo lo que ella hace.</p> <p>El cuadro que está elaborando la profesora en la pizarra es la definición de los alimentos que como ella refiere el martes no pudieron hacer por estar próximos a la hora de salida. La docente escribe: Los alimentos según su origen: Papapan y expresa: ‘A ver niños, agarren nuevamente su papapan, ¿por qué se llama papapan?, un niño le contesta ‘porque tiene mucha papa y también pan’. ‘Muy bien, ahora, abramos sin agarrar con la manito y llevémonos un pedacito de pan a nuestra boca, ¿qué sabor tiene?, ¿a papa?’ y escribe en la pizarra: Los alimentos según su origen son: vegetal, animal y mineral. A ver, en esta fila, ¿la harina de trigo de qué origen es?, el grupo de niños interrogados responde al unísono ‘vegetal’. ‘Ya estamos analizando, ¿qué tipo de alimentos tiene nuestro papapan?, ¿cuál es su origen?, esta pregunta la va haciendo para cada uno de los ingredientes que los niños le dictaron según la información consignada en el empaque del producto. Lamentablemente, en esta parte no usa ningún tipo de estrategia inclusiva a favor de Dina, ella copia de su compañero pero no se ve la utilización de ninguna técnica para hacerla participar por parte de la profesora. Dina solamente se da cuenta del tema que se está desarrollando porque la docente copia todo en la pizarra, si bien es cierto esto podría ser un modo de incluirla, me parece que también hay otras estrategias de inclusión que pueden ser usadas en este caso.</p>

*Elaboración propia*

**Gráfico 11. Condiciones desfavorables al proceso de educación inclusiva para personas con discapacidad**



## VARIABLES E INDICADORES

La información recogida en este apartado ha permitido el análisis de variables correspondientes a dos de nuestras hipótesis de investigación:

Con relación a la primera hipótesis **“Una actitud positiva de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva genera una mejor disposición para educar a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad”**, se han analizados las siguientes variables:

- “Conocimientos de los docentes sobre el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad”, constatándose que existe un *nivel medio de conocimientos sobre el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad*.

Al respecto, se indagaron dos tipos de conocimientos: por un lado, los conocimientos de tipo conceptual donde se obtuvo la definición que los docentes poseían de los términos discapacidad, así como del modelo de educación inclusiva y del enfoque social de discapacidad; por otro lado, se abordaron los conocimientos de tipo procedimental, es decir, los concernientes a la implementación del proceso de inclusión educativa, tales como la elaboración de adaptaciones curriculares para atender adecuadamente a las NEE de los estudiantes incluidos. En ese sentido, el nivel de conocimientos tanto de tipo conceptual como procedimental es medio pues, el contraste de la entrevista con la prueba de conocimientos permitió observar que los docentes conocen el concepto de educación inclusiva empleado por el Ministerio de Educación y, en función a ello, reconocen la importancia de la identificación de las NEE asociadas a discapacidad y las condiciones que debe tener una escuela inclusiva; sin embargo, en la conceptualización que hacen del término discapacidad se percibe la utilización del enfoque médico de la discapacidad, a partir de lo cual se identificaron ciertos prejuicios que influyen negativamente en éxito del proceso y que repercuten en las expectativas que los docentes se han planteado.

- “Expectativas de los docentes respecto a los aprendizajes de los estudiantes incluido”, respecto a lo cual se observó que existe un *nivel bajo de expectativas de los docentes respecto a los aprendizajes de los estudiantes incluidos*.

Ello es así pues, tanto a nivel discursivo como práctico, ambos docentes evidenciaron tener prejuicios, los cuales fueron manifestados en sus definiciones sobre discapacidad, así como a través del empleo de un lenguaje peyorativo para referirse a los estudiantes incluidos. A nivel práctico, estos prejuicios se vieron expresados en la priorización del desarrollo de habilidades sociales en detrimento de aspectos cognitivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje ejecutado por los docentes, lo cual permitió constatar la interiorización parcial del enfoque social de discapacidad, que es una de las bases del modelo de educación inclusiva. A su vez, estos prejuicios generaron ciertas dispedagogías que limitaron el éxito del proceso de educación inclusiva de los casos abordados. Así, los resultados del análisis del indicador de esta variable nos ayudaron a comprobar un desfase entre el nivel discursivo y el nivel aplicativo del proceso ya que, a pesar que los docentes evidenciaron una alta disposición para ejecutar procesos como los estudiados, mostraron bajas expectativas al establecer los logros de aprendizaje de los estudiantes.

A través del análisis de estos dos indicadores, así como el de aquellos examinados en líneas anteriores (alto grado de valoración hacia el proceso de educación inclusiva y alta proporción de acciones originadas a partir de los tipos de actitudes de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva), pudimos comprobar la validez de nuestra hipótesis porque. En ambos casos estudiados, y pese a que existe una baja expectativa sobre los aprendizajes de los estudiantes, los docentes han acrecentado y reforzado su disposición para atender a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, debido a que poseen una alta valoración del proceso de educación inclusiva en sí mismo, originado ello por las experiencias previas positivas de inclusión educativa, por las capacitaciones efectuadas y, sobre todo, por el reconocimiento de los múltiples beneficios del proceso inclusivo.

Con relación a la **segunda hipótesis de investigación**, “**La utilización de estrategias inclusivas innovadoras dentro del aula mejora el proceso de enseñanza –aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad**”, la información señalada en este apartado permitió analizar la variable “Uso adecuado o inadecuado de materiales didácticos que facilitan el proceso de enseñanza –aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad”. Esta variable tuvo como indicador el *Nivel del uso de los materiales didácticos elaborados*, constatándose que existe un nivel medio de uso.

Al respecto, tal como se señaló anteriormente, y especialmente en el caso de Cusco, a pesar que los materiales didácticos elaborados tuvieron un alto grado de pertinencia con las NEE de los estudiantes incluidos, los docentes hicieron una inadecuada y, a su vez, insuficiente aplicación de dichos materiales, por lo que, en consecuencia, no se sacó provecho de las bondades de estos medios de apoyo para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, como se señaló en este apartado, si bien en ciertas materias como lógico-matemático se hizo uso de estos materiales, en otras áreas estos no fueron usados. Esto se debe a los prejuicios de los docentes sobre las capacidades de los estudiantes incluidos y a la creencia de que las técnicas inclusivas pueden ser usadas sólo en ciertas materias, lo que conlleva a que los docentes no usen los materiales didácticos elaborados en todas las clases que dictan sino que, por el contrario, tiendan a homogenizar la metodología a usar, recurriendo a formas tradicionales de enseñanza (preguntas, dictados, etc), desaprovechando, por ejemplo, el uso de material visual importante o de otras formas de comunicación adecuadas para las NEE de los estudiantes incluidos. En consecuencia, el nivel de uso de estos materiales es de nivel medio.

Con los hallazgos presentados hemos respondido a nuestras preguntas de investigación, demostrándose las hipótesis que formulamos al inicio de la investigación que confirman el avance en la temática de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad; no obstante, hemos hallado dos grandes condiciones desfavorables que limitan su éxito, estableciendo nuevos desafíos para alcanzar una educación inclusiva de calidad:

1. Con relación a nuestra primera hipótesis de investigación se ha comprobado que **una actitud positiva de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva genera una**

**mejor disposición para educar a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.** Al respecto, hemos podido observar que el alto grado de valoración sobre el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad expresado por los docentes, junto a los conocimientos de tipo conceptual y procedimental que poseen los docentes a nivel medio, han generado una alta disposición en los docentes para atender a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, lo cual se ha constatado por la alta proporción de acciones a favor de la inclusión de estudiantes con discapacidad que hemos mencionado líneas arriba. No obstante, debido a las bajas expectativas de los docentes respecto a los aprendizajes de los estudiantes incluidos, es necesario trabajar aún más el factor actitudinal de estos docentes, pues éste es un aspecto esencial para mejorar el desempeño pedagógico a favor de procesos de educación inclusiva como los analizados en esta investigación.

2. Respecto a la segunda hipótesis de investigación, pudimos verificar que **la utilización de estrategias inclusivas innovadoras dentro del aula mejora el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.** En los casos estudiados, se ha observado que los docentes utilizaron diversas estrategias inclusivas como la elaboración de hasta seis tipos de adaptaciones curriculares (asociadas a recursos pedagógicos para la enseñanza, la metodología de enseñanza, la organización del aula y sus condiciones físico-ambientales, las capacidades y conocimientos, la temporalización y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes) y el uso de diversas técnicas para crear un clima inclusivo en el aula. En estos casos, además, se verificó que las adaptaciones curriculares y los materiales didácticos elaborados gozan de un grado de consistencia medio y alto, respectivamente, lo que conjuntamente con las técnicas de clima aplicadas ha contribuido a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

No obstante, también se detectó que existe un insuficiente e inadecuado uso de los materiales didácticos por parte de los docentes -especialmente en el caso de Cusco-, quienes incurren en ciertas dispedagogías al utilizar las técnicas tradicionales de enseñanza, prescindiendo de una metodología adaptada y del uso en clase de los materiales didácticos elaborados de acuerdo a las NEE de los estudiantes.

3. Finalmente respecto a nuestra tercera hipótesis, hemos podido verificar que **el trabajo coordinado entre el equipo SAANEE, el docente y la comunidad educativa, los padres de familia y la comunidad en general garantiza que el proceso de educación inclusiva tenga buenos resultados,** pues en los dos casos estudiados de buenas prácticas de educación inclusiva se ha contado con un entorno socioeducativo que ha brindado apoyo tanto al docente como a los estudiantes incluidos. Sin embargo, se ha observado que no todos los

actores han brindado el soporte ideal para este tipo de procesos, por lo que es necesario implementar estrategias para fortalecer al entorno socioeducativo.



## CONCLUSIONES

1. Existe un avance a nivel normativo en lo referente a la política de educación inclusiva para personas con discapacidad. Este avance se da en conformidad con las normas internacionales que existen sobre la materia, las mismas que constituyen el marco referencial e ideal al que los países apuntan con relación al derecho a una educación de calidad y que respete el derecho a la igualdad de todos y todas. Sin embargo, existe aún una brecha entre el ideal normado y el servicio educativo efectivamente brindado, pues como se ha visto, aún en casos paradigmáticos como el caso español, la implementación de este tipo de políticas supone grandes retos, especialmente en lo referido a la profesionalización y especialización de los docentes como al involucramiento de los padres de familia y de la comunidad en el proceso educativo.
2. Las experiencias estudiadas dan cuenta de un gran avance en la ejecución de la política de educación inclusiva para personas con discapacidad que implementa el Ministerio de Educación, pues evidencian, por un lado, un incremento en el acceso a la educación en aulas regulares por parte de estudiantes con discapacidad, y por otro lado, un acercamiento progresivo al enfoque del modelo social, al ir, paulatinamente, dejando de lado la educación de estos estudiantes en aulas especiales.
3. Tras el estudio realizado, debemos indicar que si bien se analizaron experiencias de educación inclusiva calificadas como exitosas, en el procesamiento de la información recogida durante el trabajo de campo se constató que, a pesar que éstas destacaron positivamente en comparación con otras, también mostraron algunas deficiencias que limitaron el éxito del proceso de inclusión educativa para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.
4. Asimismo, concluimos que en los procesos educativos estudiados han confluído diversos actores y factores que, al interrelacionarse, han influido de forma positiva o negativa en la práctica docente inclusiva. Es decir, el éxito o el fracaso de estos procesos educativos inclusivos ha sido multifactorial.
5. La primera condición favorable al proceso de educación inclusiva para estudiantes con necesidades educativas asociadas a la discapacidad ha sido el fortalecimiento de la actitud positiva del docente para educar niñas y niños con discapacidad. Este fortalecimiento se ha dado a través de las experiencias previas, la capacitación en la temática de educación inclusiva y el reconocimiento de beneficios, hechos que no solo han predispuerto a los docentes a este tipo de práctica educativa sino que también los ha motivado a que busquen y apliquen estrategias inclusivas.

6. La segunda condición favorable ha sido la utilización oportuna y efectiva de estrategias innovadoras y pertinentes al tipo de discapacidad por parte de los docentes de los casos investigados. En ambas experiencias, la principal estrategia usada fue la adaptación curricular, específicamente en los siguientes aspectos: adopción de técnicas diferenciadas de enseñanza; aplicación de estrategias para crear un ambiente propicio para el proceso; y aplicación de técnicas para crear un clima inclusivo.
7. La tercera condición favorable para la eficacia del proceso ha sido la adecuada articulación y apoyo del entorno socioeducativo conformado por actores tales como familia, comunidad, colegas docentes, directores del colegio, funcionarios del SAANEE y compañeros y compañeras de aula, quienes contribuyeron desde sus propios roles a mejorar el proceso de educación inclusiva.
8. Los principales aportes de los actores del entorno socioeducativo fueron: sensibilización y capacitación del docente (SAANEE); apoyo en la práctica docente y en la elaboración de materiales (colegas y directores); refuerzo del sentido de pertenencia e inclusión (padres de familia y compañeros de aula); colaboración para la aplicación de estrategias educativas y asunción de sentido de responsabilidad por parte del estudiante con NEE asociadas a discapacidad (compañeras y compañeros de aula).
9. En los casos estudiados se pudo observar que las prácticas educativas inclusivas beneficiaron a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad en lo referente a una mejor determinación de logros de aprendizaje significativos, incremento del grado de autonomía e incremento del grado de socialización. Asimismo, estas prácticas han beneficiado también a los docentes y al alumnado en general con el que los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad comparten el aula.
10. Tomando a la educación como fin y como medio para lograr el desarrollo integral de los seres humanos, se puede afirmar que el proceso de educación inclusiva no solo ha permitido que los docentes comiencen a tomar conciencia de los derechos educativos de sus estudiantes incluidos sino que, también, perciban positivamente a la diversidad como enriquecedora de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Ello ha incrementado en los docentes su sensibilidad humana, motivándolos a mejorar su desempeño laboral a fin de brindar una atención de calidad y permitiéndoles, a su vez, reconocerse como referentes inclusivos para otros docentes.
11. Con relación a los beneficios en el alumnado en general, los docentes identifican que la inclusión en aulas regulares de estudiantes con discapacidad permite a sus compañeros de aula formar parte de un ambiente en donde, a través de charlas y ejercicios de grupo, se

aprecie y valore la diversidad y se tenga conciencia sobre los derechos de las personas con discapacidad. Asimismo, el proceso inclusivo ha permitido que el alumnado desarrolle valores tales como el respeto, aceptación y solidaridad.

12. A la par de las condiciones favorables mencionadas, se han identificado condiciones que limitaron el éxito del proceso educativo y que tienen como causas principales, por un lado, una deficiencia en competencias pedagógicas por parte de los docentes, y por otro lado, que estos aún no tienen una interiorización total del enfoque social. Estas condiciones demuestran una ambivalencia entre el discurso y la práctica pedagógica ejercida en los casos estudiados, y en consecuencia generan una afectación al derecho de los niños y niñas con discapacidad para su realización humana plena, pues impiden el desarrollo de todas sus capacidades.
13. La primera gran condición desfavorable consiste en que los docentes priorizan, en el caso de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, el logro en aspectos sociales, en detrimento de los logros en los demás aspectos cognitivos, debido a que tienen bajas expectativas y metas de aprendizaje para estos niños y niñas. Esta condición obedece, a su vez, a diversos subfactores tales como la existencia de prejuicios sobre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad (que se evidencia a través del uso de lenguaje peyorativo), así como la resistencia al cambio del esquema tradicional de enseñanza.
14. La segunda condición desfavorable consiste en que los docentes muestran dispedagogías que dificultan el aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, ya que si bien los docentes realizan correctamente adaptaciones en la etapa de la planificación y elaboración de materiales educativos, no hacen uso de estos o hacen un uso insuficiente de ellos en las sesiones de clase, recurriendo más bien al uso de técnicas tradicionales de enseñanza que no responden a las necesidades especiales de los niños y niñas con discapacidad. Esta situación tiene como origen que los docentes presentan, al igual que en la condición anterior, una resistencia al cambio de esquema tradicional de enseñanza, por lo que tienden a la homogenización de las estrategias y técnicas sin diferenciar las necesidades de sus alumnos y alumnas. Asimismo, se debe a que existe en los docentes la creencia de que las adaptaciones curriculares no es posible en todas las materias y contenidos del currículo, sino solamente en algunas de ellas.

## RECOMENDACIONES

Para hablar de la realización de una educación realmente inclusiva no solo basta con aceptar, a nivel discursivo y normativo, la diversidad y sus NEE, sino que se requiere ponerlo en práctica. Para tal objetivo, es necesario hacer hincapié en la necesidad de tomar la educación inclusiva como un proceso que demanda una serie de transformaciones que abarcan aspectos como las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad y, en consecuencia, hacia este proceso, así como los recursos materiales, métodos de enseñanza utilizados, entre otros.

Por tanto, se recomienda difundir buenas prácticas como las estudiadas ya que contribuirán a mejorar el desempeño del docente en pro de los estudiantes del proceso de educación inclusiva. Una forma de difundir y de promover estas buenas prácticas es realizar un reconocimiento público a los docentes ganadores del Concurso, así como generar incentivos para estas prácticas a través de la entrega de premios a los docentes participantes y/o menciones especiales en sus expedientes administrativos como docentes.

Asimismo, y habiendo dado cuenta de los efectos beneficiosos producidos, se recomienda intensificar las capacitaciones que brinda el equipo SAANEE, asegurando para ello que tanto las personas que brindan las capacitaciones como los módulos de capacitación que se preparen guarden correlación con el enfoque social.

Necesitamos promover una cultura de la diversidad para lo cual deben darse cambios estructurales a nivel ideológico y político a fin de reducir y/o eliminar las barreras actitudinales o de rechazo hacia las personas con discapacidad.

Es necesario fomentar cambios en el rol y en la práctica docente, referidos a la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico, una mayor implicación personal y moral de su profesión y la existencia de nuevas responsabilidades. Estos cambios significan una serie de retos y compromisos que deben ser asumidos adecuadamente por todos los actores involucrados en el proceso de educación inclusiva. Es decir, adquirir conocimientos y poner en práctica el enfoque inclusivo, las adaptaciones curriculares, los materiales didácticos, las técnicas para crear un clima y ambiente inclusivo, instrumentos adecuados de evaluación, los cuales faciliten y optimicen el aprendizaje y los logros educativos de los niños y niñas incluidas.

Tomando en cuenta la importancia del entorno socioeducativo para el proceso educativo inclusivo, se recomienda aplicar estrategias y técnicas orientadas a fortalecer el aporte que cada uno de estos actores realiza, para lo cual debe diferenciarse el grado de influencia que sobre ellos

tiene el docente, garantizando además que las acciones que realicen sean efectuadas incorporando un enfoque social y no de salud.

Sobre actores como el SAANEE y los directores de colegio, en los cuales exista un bajo o nulo nivel de influencia, pueden realizarse las siguientes acciones para conseguir capacitaciones del SAANEE y acompañamiento en la aplicación de estrategias, infraestructura adecuada y apoyo de los colegas docentes:

- Acciones directas sobre los actores solicitando apoyo para las labores docentes
- Acciones indirectas a través de sensibilización de los padres de familia sobre la necesidad de este apoyo a fin de generar demanda ante las autoridades competentes

Sobre actores como padres de familia y compañeros de aula, deben intensificarse las técnicas que actualmente aplican los docentes, a fin de asegurar un aporte permanente y un verdadero entendimiento del apoyo que estos actores deben brindar a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. Es decir, el objetivo a lograr mediante estas técnicas es que la familia y los compañeros de aula comprendan el enfoque social con que deben ejercer su rol, ayudando al estudiante pero permitiéndole desarrollar a plenitud sus capacidades.

Para ello, se debe concebir a la escuela como un todo donde la diversidad se convierta en responsabilidad de todos y todas, implicando, a la vez, el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de los mecanismos de participación de todos los estudiantes a través de innovadoras respuestas educativas acordes a las necesidades del alumnado en general, y en especial de los estudiantes con discapacidad. Es decir, se debe generar compromiso y apoyo de las familias, del personal del centro educativo y de todo el alumnado, pues solo así, la educación inclusiva será realmente exitosa ya que congregará los esfuerzos y saberes de todas las personas involucradas en esa tarea y se basará en una valoración de la diversidad como enriquecimiento personal y social.

## BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, Mel  
2001 Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado. Madrid: Narcea Ediciones.
- AMATE, E. Alicia – ed.  
2006 Discapacidad: Lo que todos debemos saber. Washington, DC: OPS
- ANGELINO, María Alfonsina  
2009 Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit. 1º edición. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
- ARLETT, Claudia y otros.  
2011 Clínica Jurídica “La educación inclusiva en España”. Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”. Universidad Carlos III de Madrid. 1ª Edición.  
Consultado en: [http://www.tiempodelosderechos.es/docs/ene13/num\\_29.pdf](http://www.tiempodelosderechos.es/docs/ene13/num_29.pdf)
- ARNAIZ, Pilar  
2003 Educación Inclusiva. Una Escuela para Todos. Málaga:Ediciones Aljibe, S. L.  
2005 Atención a la diversidad. Programación curricular. EUNED.
- CAMPOY, Ignacio  
2004 Los derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas. Madrid: Librería-Editorial Dykinson.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ  
1993 Constitución Política del Perú. 29 de diciembre
- 2003 Ley N° 28044, Ley General de Educación.  
<http://www.ccec.edu.pe/files/pdfs/Reglamento-Ley-N-28044.pdf>
- 2008 Plan de Igualdad de Oportunidades para la persona con discapacidad 2009-2018.  
[http://www.conadisperu.gob.pe/web/documentos/pio\\_convencion/pio.pdf](http://www.conadisperu.gob.pe/web/documentos/pio_convencion/pio.pdf)

- 2012 Ley N° 29973, Ley general de la persona con discapacidad.  
<http://www.conadisperu.gob.pe/web/documentos/2012/politica/ley29973.pdf>
- CRUZ, Israel y Janeth HERNÁNDEZ  
2006 Exclusión social y discapacidad. Universidad del Rosario.
- DE HARO, Remedios; Andrés ESCARBAJAL y Rogello MARTÍNEZ  
2010 Una aproximación a la educación inclusiva en España. Publicado en Revista Educación Inclusiva Vol. 3 N° 1, Universidad de Murcia.  
<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-9.pdf>
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO  
2007 Informe N° 127 de la Defensoría del Pueblo: Educación Inclusiva: Educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares. Lima: Defensoría del Pueblo.
- 2001 Informe Defensorial N° 63: Situación de la Educación Especial en el Perú: hacía una educación de calidad. Lima: Defensoría del Pueblo.
- 2011 Informe Defensorial N° 155: La situación de los niños y niñas con discapacidad. Lima: Defensoría del Pueblo.
- DIESTRA, Rubén  
2010 Informe presentado al III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010: “Ayúdame a ser feliz y descubrir cosas nuevas”
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA  
1993 *Perfil Socio Demográfico de la Población con Discapacidad.*  
<http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0045/n00.htm>
- 1993 *Censo Nacional de Población y Vivienda de 1993*
- 2006 *Resultados de la Encuesta Nacional Continua - ENCO. I Semestre.*  
<http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0692/libro.pdf>
- 2012 Nota de Prensa N° 203: realiza por primera vez encuesta especializada sobre discapacidad

<http://www.inei.gov.pe/web/NotaPrensa/Attach/15434.pdf>

2013 Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad [diapositivas]. Lima: INEI. Consulta: 20 de agosto de 2013.

[http://www.conadisperu.gob.pe/encuesta\\_inei/Resultados%20I%20Encuesta%20Nacional%20de%20Discapacidad%202012.pdf](http://www.conadisperu.gob.pe/encuesta_inei/Resultados%20I%20Encuesta%20Nacional%20de%20Discapacidad%202012.pdf)

LOAYZA, Nelly y Rosa CEREZALES

2007 Tesis: Ventajas de la Educación Inclusiva en el desarrollo socio emocional de los alumnos del Nido Travesuras. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

LÓPEZ, Miguel

2003 El Proyecto Roma. Una experiencia de educación en valores. España: Ediciones Aljibe

MACARULLA, Isabel y Margarida SAIZ (coords.)

2009 Buenas prácticas de escuela inclusiva. Grao.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2003 Decreto Supremo N° 026-2003 – ED sobre la Década de la Educación Inclusiva 2003-2012. Perú: Diario Oficial El Peruano.

2006 Directiva N° 001-2006 – VMGP/DINEI/UEE referente a las Normas para la matrícula de estudiantes con NEE en instituciones educativas inclusivas y en centros y Programas de educación Básica Especial. Perú: Diario Oficial El Peruano.

2006 Directiva N° 76 – 2006 – VMGP/DINEBE, Normas complementarias para la conversión de los centros de educación básica especial – CEBE – y los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales – SAANEE. Perú. Diario Oficial El Peruano.

2008 Resolución N° 0037-2008 Conformación de la Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva

- 2010 Resolución Viceministerial 0020-2010-ED sobre el Establecimiento del III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación inclusiva en el año 2010. Perú. Diario Oficial El Peruano. 31 de Marzo
- 2010 Directiva N° 026-2010 ME/VMGP-DIGEBE: III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva” – 2010. Perú. Diario Oficial El Peruano.
- 2012 Decreto Supremo N° 011-2012-ED, Reglamento de la Ley N° 28044, Perú: Diario Oficial El Peruano.
- 2012 Educación Básica Especial y Educación Inclusiva – Balance y Perspectiva.  
<http://es.scribd.com/doc/136931567/Balance-Decada-de-Educacion-Inclusiva>
- Organización de Naciones Unidas
- 1948 Resolución 217 A. Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- 1959 Declaración sobre los Derechos del Niño
- 1960 Registro N°6193. Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
- 1989 Convención sobre los Derechos del Niño
- 1989 Resolución aprobada por la Asamblea General 38/28. Directrices de Tallin para el desarrollo de los recursos humanos en la esfera de los impedidos.
- 1993 Resolución aprobada por la Asamblea General 48/96: Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.
- 1995 Declaración de Copenhague sobre Desarrollo Social y el Programa de Acción de la Cumbre Mundial de Desarrollo Social
- 2006 Resolución aprobada por la Asamblea General 61/106. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad
- OMS y Banco Mundial
- 2011 Informe mundial sobre la discapacidad

Consultado en: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)

Palacios, Agustina y Francisco Bariffi

2007 La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Grupo Editorial Cinca, S. A.

Pérez García, Lila Ruth, Elba María Sotomayor Gutiérrez y Gloria María Sotomayor Gutiérrez

2009 Los juegos cooperativos como medio para favorecer las conductas socialmente habilidosas en dos aulas inclusivas de 4 años y un aula inclusiva de 9 años que acogen a un niño con necesidades educativas especiales. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Tilstone, Christina, Florian Lani y Richard Rose

2003 Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Madrid: EOS

Tovar Samanez, Teresa y Patricia Fernández

2005 Las Voces de los Otros: Consulta Nacional sobre Discapacidad. Lima: CEEDIS.  
<http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/areas-estudio/Estudio-Consulta-Nacional.pdf>

Tovar Samanez, Teresa

2006 *Aprender vida. La educación de las personas con discapacidad*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú

UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia Secretaria de Estado de Educación

1990 Declaración Mundial sobre Educación para Todos: La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje

1994 Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad. España: Centro de publicaciones de la Secretaria General Técnica

2000 Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos. Francia: GRAPHOPRINT

Verdugo Alonso, Miguel Ángel y Antonio-León Aguado Díaz

1995

Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras.

España: Siglo XXI



### ANEXO I – TABLA DE PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, VARIABLES E INSTRUMENTOS

Pregunta general derivada del problema/oportunidad	Objetivo	Hipótesis o preguntas de investigación	Variables	Indicadores	Unidad de Análisis	Fuentes de Información	Técnica de recolección
<p><i>¿Cuáles son los factores que han intervenido en el proceso de educación inclusiva realizado por los dos docentes ganadores del III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010 y de qué manera la práctica docente ha favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad?</i></p>	<p>Describir y analizar los factores intervinientes en la práctica docente inclusiva en los dos casos ganadores del III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010, contrastando los discursos y las prácticas de los docentes y actores involucrados, a fin de elaborar recomendaciones que permitan fortalecer el proceso de educación inclusiva de alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad</p>	<p><b>Una actitud positiva de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva genera una mejor disposición para educar a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad</b></p>	<p>Actitud positiva o negativa de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad</p>	<p>Tipo de actitud de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.</p>	<p>Docentes</p> <p>Sesión de clase</p>	<p>Docentes</p> <p>Aula de clase</p>	<p>Entrevista semi-estructurada</p> <p>Observación</p>
				<p>Grado de valoración que poseen los docentes sobre el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad</p>	<p>Docentes</p> <p>Sesión de clase</p>	<p>Docentes</p> <p>Aula de clase</p> <p>Informe “Ayúdame a ser feliz y descubrir cosas nuevas”</p>	<p>Entrevista semi-estructurada</p> <p>Observación</p> <p>Revisión documental</p>

			Conocimientos de los docentes sobre el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad	Nivel de conocimientos sobre el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad	Docentes	Docentes	Prueba de conocimientos  Entrevista semi-estructurada
			Expectativas de los docentes respecto a los aprendizajes de los estudiantes incluidos	Nivel de expectativas de los docentes respecto a los aprendizajes de los estudiantes incluidos	Docentes  Sesión de clase	Docentes  Aula de clase	Entrevista semi-estructurada  Observación de sesión de clase
			Acciones a favor o no de la inclusión, originadas a partir de las actitudes de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad	Proporción de acciones originadas a partir de los tipos de actitudes de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad	Docentes  Sesión de clase	Docentes  Aula de clase	Entrevista semi-estructurada.  Observación de sesión de clase

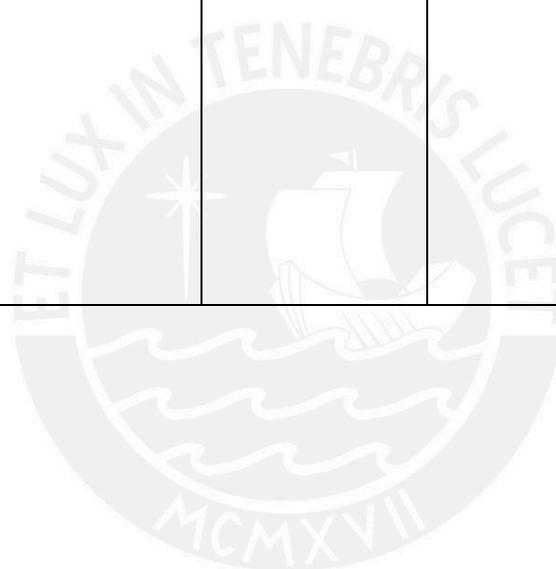
		<p><b>La utilización de estrategias inclusivas innovadoras dentro del aula mejora el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad</b></p>	<p>Elaboración o no de adaptaciones curriculares adecuadas a partir de las NEE de los estudiantes incluidos</p>	<p>Tipo de adaptación curricular elaborada por el docente inclusivo</p>	<p>Docentes</p> <p>Sesión de clase</p>	<p>Docentes</p> <p>Aula de clase</p> <p>Informe “Ayúdame a ser feliz y descubrir cosas nuevas”</p>	<p>Entrevista semi-estructurada.</p> <p>Observación de sesión de clase</p> <p>Revisión documental</p>
				<p>Grado de consistencia entre la adaptación curricular y las NEE de los estudiantes incluidos</p>	<p>Docentes</p> <p>Sesión de clase</p> <p>Estudiantes incluidos</p> <p>Material didáctico elaborado</p>	<p>Docentes</p> <p>Aula de clase</p> <p>Estudiantes incluidos</p> <p>Material didáctico elaborado</p>	<p>Entrevista semi-estructurada</p> <p>Observación de sesión de clase</p>
			<p>Elaboración o no de materiales didácticos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de los</p>	<p>Grado de pertinencia de materiales didácticos elaborados por el docente según las NEE de los estudiantes con discapacidad</p>	<p>Docentes</p> <p>Sesión de clase</p> <p>Estudiantes incluidos</p>	<p>Docentes</p> <p>Aula de clase</p> <p>Estudiantes incluidos</p>	<p>Entrevista semi-estructurada</p> <p>Observación de sesión de clase</p>

			estudiantes con NEE asociadas a discapacidad		Material didáctico elaborado	Material didáctico elaborado	
			Uso adecuado o inadecuado de materiales didácticos que faciliten el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad	Nivel del uso de los materiales didácticos elaborados	Docentes Sesión de clase Estudiantes incluidos Material didáctico elaborado	Docentes Aula de clase Estudiantes incluidos	Entrevista semi estructurada Observación de sesión de clase
			Disponibilidad o no de condiciones físico-ambientales que promuevan un ambiente inclusivo dentro del aula	Nivel de condiciones físico-ambientales que promuevan un ambiente inclusivo existente dentro del aula	Aula de clases	Aula de clases Docente	Observación de aula Entrevista semi-estructurada
			Aplicación o no aplicación de técnicas que promuevan un clima inclusivo dentro del aula	Tipos de técnicas utilizadas por el docente para crear un clima inclusivo dentro del aula	Docentes Estudiantes incluidos Alumnado en general	Docentes Estudiantes incluidos Alumnado en general Aula de	Entrevista semi-estructurada Observación de sesión de clase

						clase	
				Grado de interacción positiva entre el docente, los compañeros de clase y el estudiante incluido	Docentes Estudiantes incluidos Alumnado en general	Docentes Estudiantes incluidos Alumnado en general Aula de clase Informe "Ayúdame a ser feliz y descubrir cosas nuevas"	Entrevista semi estructurada Observación de sesión de clase Revisión documental
			Elaboración o no elaboración de instrumentos adecuados para evaluar a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad	Existencia de instrumentos elaborados para evaluar a estudiantes incluidos	Instrumento de evaluación Docentes Estudiantes incluidos	Instrumento de evaluación Docentes Estudiantes incluidos Informe "Ayúdame a ser feliz y descubrir cosas nuevas"	Observación de sesión de clases Revisión documental

		<p><b>El trabajo coordinado entre el equipo SAANEE, el docente y la comunidad educativa, los padres de familia y la comunidad en general, garantiza que el proceso de educación inclusiva tenga buenos resultados</b></p>	<p>Aportes hechos por el equipo SAANEE hacia el proceso de educación inclusiva</p>	<p>Grado de aporte del equipo SAANEE hacia el proceso de educación inclusiva</p>	<p>Sesión de clase</p> <p>Docentes</p> <p>Equipo SAANEE</p> <p>Estudiantes incluidos</p>	<p>Aula de clase</p> <p>Docente</p>	<p>Observación de sesión de clase</p> <p>Entrevista semi – estructura</p>
			<p>Apoyo del director y docentes de la escuela al docente inclusivo</p>	<p>Grado de colaboración del director y de los docentes de la escuela para implementar el proceso de inclusión de los niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad</p>	<p>Director</p> <p>Docentes</p> <p>Estudiantes incluidos</p>	<p>Docentes</p>	<p>Entrevista semi estructurada</p>
			<p>Apoyo de la familia del niño incluido y de la comunidad en el proceso de inclusión en la escuela regular</p>	<p>Nivel de apoyo de la familia del niño incluido y de los padres de familia en el proceso de inclusión en la escuela regular</p>	<p>Padres de familia</p> <p>Docentes</p> <p>Estudiantes incluidos</p>	<p>Docentes</p>	<p>Entrevista semi estructurada</p>

			Relación entre el niño incluido y sus compañeros de clase	Nivel de relación positiva que desarrollan los compañeros de clase con el niño incluido	Estudiantes incluidos Compañeros de clase Docentes	Estudiantes incluidos Compañeros de clase Docentes Aula de clase Informe "Ayúdame a ser feliz y descubrir cosas nuevas"	Entrevista semi estructurada. Observación de sesión de clase Revisión documental
--	--	--	---	---	--	---	--



## ANEXO II – GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTE INCLUSIVO

Nombres y Apellidos:

\_\_\_\_\_

Institución Educativa:

\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Duración: \_\_\_\_\_

1. En su opinión, ¿por qué es importante el proceso de educación inclusiva para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad?, ¿Qué es lo valioso de este proceso?, ¿Qué es limitativo en este proceso?
2. ¿Qué sintió al saber que iba a recibir a un estudiante con discapacidad?
3. ¿Tuvo algún temor?
4. ¿Ha recibido capacitaciones en la temática de educación inclusiva en los dos últimos años?  
Sí ( ) No ( )

N°	Institución capacitadora	Duración de la capacitación (en horas)	Temas abordados	Certificación recibida

5. ¿Tuvo usted algún aprendizaje significativo que podría mencionar? Especifique
6. ¿Cómo aplicó los conocimientos adquiridos en dichas capacitaciones en la clase a su cargo?
7. En su opinión, ¿por qué es mejor que un alumno(a) con NEE asociadas a discapacidad estudie en una IEI antes que en un CEBE?
8. En su opinión, ¿cuáles son los aspectos que posibilitan un proceso de educación inclusiva exitoso?
9. Antes de iniciar el proceso de inclusión 2010, ¿cuáles fueron sus expectativas respecto al logro de aprendizajes del estudiante incluido?
10. ¿Cuáles fueron sus expectativas respecto al desarrollo de habilidades sociales del estudiante incluido?
11. En su opinión, ¿qué grado de autonomía esperaba obtener de sus estudiantes incluidos?
12. ¿Qué metas se planteó usted para ser alcanzadas por el estudiante incluido?
13. En el aspecto académico, ¿cuáles son las características que tenía su alumno(a) incluido(a)?
14. ¿Cuál es el área donde él ha obtenido mejores resultados?, ¿por qué?
15. ¿Qué cualidades personales o valores considera usted relevantes en su estudiante incluido?
16. ¿Qué limitaciones considera usted que posee su alumno incluido?
17. ¿Considera usted que el estudiante incluido guarda un potencial que es necesario explotar?, ¿cuál es?, ¿cómo cree que lo logrará desarrollar?
18. Cuando se enteró que iba a recibir a un estudiante con NEE asociadas a discapacidad en su aula: (Puede marcar más de 1 alternativa)

- a. Pidió apoyo y orientación a los especialistas de su UGEL.      b. Pidió apoyo y orientación al equipo SAANEE.
- c. Se preparó por su propia cuenta. ¿Por qué lo consideró pertinente?
19. ¿Qué problemas tuvo que enfrentar en el proceso de inclusión del estudiante con discapacidad?
20. ¿En qué han consistido las adaptaciones curriculares que usted ha realizado a favor de su estudiante incluido?
21. ¿De qué manera esa adaptación ha respondido a las NEE de su estudiante incluido?
22. ¿Qué contenidos transversales ha incluido usted en su currículo que hayan beneficiado la inclusión de su estudiante con discapacidad?
23. ¿Ha tenido algún problema para elaborar las adaptaciones curriculares a favor de su estudiante incluido? Explique
24. ¿Cuál de los aspectos procedimental, actitudinal, conceptual ha primado en la enseñanza – aprendizaje de sus alumnos incluidos?
25. ¿Usted ha creado algún material didáctico para facilitar el proceso de inclusión?, ¿qué insumos ha empleado en su elaboración? Descríbalos o muéstrelos
26. ¿En qué temas o áreas utiliza los materiales elaborados por usted?  
¿Cuáles han sido los resultados de su aplicación?
27. ¿Considera usted que debería crearse otro tipo de material didáctico? Señale sus características.
28. Ud. diría que la calidad de los materiales didácticos elaborados por el MINEDU (manual de adaptaciones curriculares, pruebas psicopedagógicas, etc.) es:  
a. Excelente      b. Muy buena      c. Buena      d. Deficiente      e. Otros: \_\_\_\_\_  
¿Por qué?
29. De los materiales recibidos por el MINEDU, mencione usted 3 materiales didácticos que hayan cumplido un papel fundamental en el proceso de inclusión que implementó.
30. ¿Con que condiciones físico-ambientales (rampas, mobiliario adaptado a las necesidades especiales del estudiante con discapacidad) ha contado usted en su aula?
31. ¿Ha recibido algún tipo de ayuda para contar con estas condiciones físico ambientales?, ¿de quién?
32. ¿Qué técnicas ha utilizado para crear una relación de aceptación y respeto a la diversidad?
33. ¿Qué criterios tuvo en cuenta para realizar adaptaciones en los instrumentos de evaluación de su estudiante inclusivo?
34. ¿Cuáles han sido los resultados de haber aplicado las pruebas adaptadas a su estudiante incluido?
35. ¿Cuántas veces y durante cuánto tiempo se reunió con el SAANEE?
36. ¿Qué aspectos coordinó con el SAANEE en dichas reuniones? Especifique los temas más importantes.
37. De los temas tratados, ¿cuál le parece que haya tenido mayor relevancia en el proceso de inclusión realizado?
38. En el proceso de inclusión, ¿qué aspectos pudo corregir en base a los aportes hechos por el SAANEE?

39. ¿Qué apoyo recibió del Director y de sus colegas de su institución educativa para el proceso de inclusión?
40. ¿Dicho apoyo fue requerido por usted o se dio de manera espontánea?
41. Sus colegas, ¿se manifestaron deseosos de aprender cómo trabajaba usted en su aula inclusiva?
42. ¿Qué tipo de apoyo (económico, afectivo, instructivo, orientador, etc.) recibió de la familia del estudiante incluido?
43. ¿Encontró alguna oposición en los padres del aula durante el proceso de inclusión del estudiante con discapacidad? Especifique
44. ¿Encontró algún tipo de apoyo de los padres del aula durante el proceso de inclusión del estudiante con discapacidad? Especifique
45. En algún momento del proceso, ¿recibió apoyo de la comunidad?, ¿en qué aspecto?
46. Si no lo recibió, ¿de qué manera debería o podría lograrlo?
47. ¿Qué tipo de colaboración recibió el estudiante incluido de parte de los compañeros de clase?
48. ¿Qué actitudes negativas (burlas o conmiseración) se dieron por parte de los compañeros de aula hacia el estudiante incluido?, ¿Estas actitudes negativas se pudieron superar?, ¿cómo?
49. ¿Se ha sentido valorado como docente inclusivo?
50. ¿Cómo ha sido valorado su aporte como docente inclusivo?, ¿por quién?
51. ¿Cómo se siente respecto a otros docentes no inclusivos?

## ANEXO III - GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Institución Educativa:

---

Docente:

---

Número de alumnos:

---

Fecha y hora de aplicación:

---

A continuación, se presentan los aspectos que serán observados en la sesión de clase seleccionada:

### Descripción del aula:

- Estado de la infraestructura del aula.
- Ubicación y distribución de los alumnos(as) en el aula.
- Tipo y distribución de mobiliario.
- Materiales y equipos existentes en el aula.

### Descripción del alumnado:

- Grupos conformados al interior del aula.
- Relaciones establecidas entre los estudiantes.

### Descripción del docente:

- Descripción física, actitudes que toma, etc.
- Tipo de relación entre docente y alumnado.

### Desarrollo de la sesión de clase

- Materiales didácticos utilizados, lenguaje usado por el profesor.
- Metodología empleada, técnicas para promover la participación y cooperación entre los estudiantes.
- Manejo de la disciplina.
- 'Clima' existente en la clase.
- Expectativas de logro.
- Desenlace de la clase.

## ANEXO IV – CUESTIONARIO DE LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PARA DOCENTES INCLUSIVOS

Apellidos y Nombres: \_\_\_\_\_

Institución Educativa: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Duración: \_\_\_\_\_

### Responda:

1. ¿Qué es la discapacidad?
2. ¿Conoce usted el enfoque médico por el cual se define la discapacidad? Explique
3. ¿Conoce usted el enfoque social por el cual se define la discapacidad? Explique
4. ¿Qué son las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad?
5. ¿Qué es la educación inclusiva?
6. ¿En qué otros ámbitos se puede dar la inclusión de las personas con discapacidad?
7. ¿En qué consisten las adaptaciones curriculares? Explique alguna de ellas
8. ¿En qué consisten las adaptaciones de evaluación? Explique alguna de ellas
9. ¿Cuál es la función del SAANEE en el proceso de educación inclusiva?
10. ¿Cuáles son los requisitos que debe cumplir un docente inclusivo que atiende a personas con discapacidad?
11. ¿Cuáles son las condiciones que debe tener una escuela inclusiva?
12. Aparte de considerar el tipo de discapacidad, ¿qué deben considerar las estrategias metodológicas?
13. ¿Por qué considerar usted que no es verdadera la afirmación: “La atención a la diversidad retrasa a los alumnos”?
14. ¿Cuáles son las razones por las que la escuela regular discrimina a los niños y niñas con discapacidad?
15. ¿Por qué es positivo que los alumnos regulares acepten a compañeros con discapacidad?