



INFORME FINAL

Resultados del proyecto por la Sociedad Peruana de Síndrome Down

Con el apoyo de:



Canadá



SOCIEDAD PERUANA
DE SÍNDROME DOWN

VALORANDO LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Resultados del proyecto

VALORANDO LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Resultados del proyecto

Equipo técnico:

Aime Apaza

Katherine Britto

Daniela Gamboa

Mariana Gonzalez

Equipo de comunicaciones:

Evelyn Salas

Mirko Valiente

Se sugiere referir esta publicación de la siguiente forma:

Sociedad Peruana de Síndrome Down (2019). *Valorando la diversidad en la escuela. Resultados del proyecto*. Lima, Perú.

Sociedad Peruana de Síndrome Down

Correo electrónico: spsd@spsd.org.pe

Presidente

Pablo Gómez

Dirección ejecutiva

Julie Escudero

Coordinación de educación inclusiva

Aime Apaza

Coordinación de comunicaciones

Evelyn Salas

Diseño y diagramación

Mirko Valiente

Publicado en Perú – *Published in Perú*

Este libro está publicado bajo la siguiente licencia Creative Commons:



Material publicado de acuerdo con los términos de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License CC BY-NC-ND 4.0). Usted es libre de copiar o redistribuir el material en cualquier medio o formato, siempre y cuando dé los créditos apropiadamente, no lo haga con fines comerciales y no realice obras derivadas.

ÍNDICE GENERAL

ABREVIACIONES	7
AGRADECIMIENTOS	8
PRESENTACIÓN	11
1. El derecho a una educación inclusiva	14
2. Antecedentes del estudio	15
3. Marco conceptual	16
3.1 Sistemas educativos inclusivos	16
3.2 Liderazgo compartido	19
3.3 Trabajo colaborativo entre maestros	20
3.4 Bienestar estudiantil y convivencia	21
3.5 Participación activa de las familias	21
4. Objetivos	22
5. Metodología	22
5.1 Participantes	22
5.2 Procedimiento y técnicas de recolección de datos	24
5.2.1 Fases del proyecto	24
5.2.2 Principios del proyecto	26
5.2.3 Instrumentos	26
5.3 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	27
6. Resultados	29
6.1 Diagnóstico institucional	29
6.2 Implementación de la intervención	54
6.2.1 Acciones y logros con cada agente educativo	54
a. Equipo directivo y especialista SAANEE	54
b. Maestros	57
c. Estudiantes	62
d. Familias	64

6.2.2 Acciones que involucran a toda la comunidad educativa	66
7. Conclusiones	69
8. Lecciones aprendidas	71
9. Sugerencias para la política educativa	73
10. Referencias bibliográficas	75

ABREVIACIONES

SPSD	Sociedad Peruana de Síndrome Down
GRADE	Grupo de Análisis para el Desarrollo
SAANEE	Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
IIEE	Instituciones educativas estatales
FORGE	Fortalecimiento de la Gestión Educativa
MINEDU	Ministerio de Educación del Perú
CONADIS	Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad
SIAGIE	Sistema de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa
EP	Evaluación Psicopedagógica
POI	Plan de Orientación Individual
PEI	Plan Educativo Institucional
PCI	Plan Curricular Individual
NEE	Necesidades Educativas Especiales
EBR	Educación Básica Regular
CEBE	Centro de Educación Básica Especial
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
DUA	Diseño Universal de Aprendizaje
APAFA	Asociación de Padres de Familia
CEBA	Centro de Educación Alternativa

AGRADECIMIENTOS

La Sociedad Peruana de Síndrome Down (SPSD) asumió el cargo del proyecto piloto Valorando la Diversidad en la Escuela gracias, principalmente, al apoyo del grupo del Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE) del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y el apoyo técnico y financiero del Global Affairs Canada, del Gobierno de Canadá

En esta oportunidad, el equipo de la СПSD agradece el compromiso y la participación activa de los actores educativos involucrados en el proyecto: los maestros y las maestras, directivos, estudiantes, auxiliares, personal administrativo, las familias y el personal de especialistas del Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) N°05 de las instituciones educativas de San Juan de Lurigancho y El Agustino.

El equipo de la СПSD también reconoce la contribución y retroalimentación de especialistas nacionales e internacionales en materia de inclusión educativa que aportaron al proyecto como David Towell, Estefanía Duarte, Ignacio Calderón, Pamela Molina, Silvia Bersanelli, Oscar Paín, Mary Claux, Patricia Arregui y Jessica Tapia. Así también, agradece el aporte que brindaron Daniela Gamboa y Katherine Britto, ex coordinadoras del área de educación inclusiva de la СПSD, por su colaboración en la organización del trabajo en campo; y a Adriana Tinnoco, por su trabajo inicial en Comunicaciones.

Finalmente, el equipo de la SPSD se siente agradecido con todas aquellas personas voluntarias que han aportado en la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos del estudio.

Confiamos que este material será utilizado para incidir en la mejora de las políticas, prácticas y cultura escolar de las escuelas peruanas que están transformándose para atender y reconocer el valor de la diferencia y diversidad de todos los estudiantes del Perú.



PRESENTACIÓN

La Sociedad Peruana de Síndrome Down (SPSD) desde el área de Educación Inclusiva aboga por una educación que reconozca el valor de la diferencia y la diversidad, específicamente de aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad como los estudiantes con Síndrome de Down. Para lograrlo, se busca que todas las escuelas transformen sus políticas, prácticas y culturas escolares para dar la bienvenida a todos los niños, niñas y adolescentes, aseguren su participación y el logro de diversos aprendizajes y competencias que fortalezcan su desarrollo.

Desde sus inicios, la Sociedad Peruana de Síndrome de Down se caracterizó por debatir e incidir sobre el enfoque inclusivo en las escuelas. Es por ello que, a partir del año 2017, el proyecto FORGE decidió aliarse con la СПSD para incidir en la discusión de los enfoques de educación inclusiva y la mejora de sus condiciones en el sistema educativo peruano.

Como parte de este trabajo en conjunto se desarrolló el estudio “Diálogos Ciudadanos por la Educación Inclusiva” que tuvo como objetivo elaborar recomendaciones a la política de atención educativa de las personas con discapacidad, incorporando las opiniones de diversos actores. Los hallazgos de este estudio evidenciaron que se requiere formular acciones coordinadas en el sector salud y educación, incorporar el enfoque inclusivo como eje transversal en las mallas curriculares de las universidades y la necesidad constante de actualización y capacitación de los profesionales en salud y educación.

Al año siguiente, en el 2018, la СПSD llevó a cabo el estudio “Nuestra opinión vale: la perspectiva de niños, niñas y adolescentes sobre la discriminación y las barreras para la educación inclusiva” en asocio con Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF. El informe permitió identificar las situaciones de vulneración de los derechos que vivencian los estudiantes con discapacidad por parte de sus docentes, directivos, compañeros y familiares a nivel latinoamericano y las barreras que todavía quedan por derribar en el sistema educativo.

Estos estudios previos han permitido conocer cómo se desarrolla el proceso de inclusión en las escuelas y las experiencias que acompañan a las personas con discapacidad; así como la forma en la que son tratadas en las escuelas. Al respecto, estos aportes evidencian la necesidad de continuar con una línea de

investigaciones que apunten a mostrar mejores medidas, acciones y guías para la transformación del sistema educativo actual en miras de que se valore, respete y atienda a la diversidad de todos sus miembros en igualdad de oportunidades.

Si bien desde un principio en la SPSD el estudio de la inclusión educativa en las escuelas se focalizó en investigar cómo estaban aprendiendo los estudiantes con discapacidad, actualmente, se plantea que la investigación debe apuntar a pensar en todos sus miembros sin perder el énfasis en aquellos que presentan situaciones vulnerables de modo que se reduzcan las inequidades educativas.

Con estos fines, a finales del 2018, se inició la formulación del proyecto piloto “Valorando la diversidad en la escuela”, el cual se desarrolló de febrero a noviembre del 2019. Este proyecto contempló inicialmente contar con las visitas de los especialistas de la UGEL 05 y representantes del MINEDU durante su implementación.

Al respecto, la UGEL 05 se involucró al inicio del proyecto ya que sugirió a las dos escuelas para las intervenciones. Al mismo tiempo, ambas escuelas fueron contactadas y se les brindó generalidades del proyecto para invitarlas a firmar un convenio de trabajo con la SPSD.

Para el 2019, se elaboró el plan de trabajo del proyecto y se diseñaron las acciones y estrategias para la implementación de la intervención en las escuelas. La intervención tuvo como objetivo principal fortalecer las capacidades de los actores de la comunidad educativa en relación a sus políticas, prácticas y cultura inclusiva en dos instituciones educativas públicas localizadas en San Juan de Lurigancho y El Agustino. Una premisa importante difundida en este proyecto fue que para atender a la diversidad de los estudiantes resulta indispensable transformar el sistema educativo.

En este sentido, cuando nos acercamos a las escuelas identificadas para el proyecto, se pudo contactar y establecer acuerdos con rapidez con una de las instituciones a diferencia de la otra, en la que se tuvo que tomar más tiempo para iniciar las actividades. Por ello, el equipo técnico ha visto valioso iniciar el proyecto cuando los centros escolares cuentan con toda la información y la seguridad del valor de las intervenciones; ya que esto debe ser entendido como un proceso.

Este proyecto ha permitido aproximarse a la realidad de las escuelas públicas desde la mirada de cada uno de los actores de la comunidad educativa. Además, el escuchar las voces de cada uno de los miembros de la comunidad educativa invita a comprometerse, motivarse y seguir avanzando en el camino de promover una educación inclusiva de calidad.

Así también, ha permitido revisar diversas fuentes y contribuciones generadas en la literatura sobre las políticas, prácticas y cultura inclusiva; utilizando como insumo principal la herramienta desarrollada por la Oficina Internacional de Educación, denominada Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out To All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education (UNESCO, 2016).

En lo que sigue de este informe, se describen las principales acciones, resultados y reflexiones del proyecto; así como, las experiencias recogidas y sistematizadas de los actores involucrados en esta intervención. A pesar de contar con escasa evidencia para intervenir en materia de inclusión, este estudio busca aproximarse a comprender cada comunidad educativa y plantear acciones en conjunto que fortalezcan el enfoque inclusivo con miras a brindar una respuesta educativa pertinente a los estudiantes en función de sus características y necesidades.

A continuación, se presenta un informe del proyecto piloto que buscamos que sea utilizado para enriquecer las decisiones de la política en inclusión educativa o que motive a nuevos lectores a pensar en estudios y estrategias para fortalecer el enfoque inclusivo en las escuelas. Todo esto favorecerá que este proyecto “Valorando la diversidad en la Escuela” se convierta en una herramienta relevante para incidir en inclusión educativa, en particular para reducir las barreras y desigualdades educativas que todavía persisten para aquellos estudiantes que presentan desventajas educativas y sociales en el sistema educativo peruano.

Aime Apaza Q.

Coordinadora del área de Educación Inclusiva

Sociedad Peruana de Síndrome Down

1. El derecho a una educación inclusiva

La educación es un derecho fundamental que habilita el ejercicio de otros; así también, es un fenómeno que favorece la libertad de las personas, fomenta la justicia social y brinda igualdad de oportunidades (Calderón, 2013). En este sentido, debe ser considerada de gran relevancia política en los países. Cada estado debe asumir la responsabilidad de brindar una educación de calidad e inclusiva, que cumpla con las necesidades básicas de aprendizaje, sin importar las circunstancias o las características de los estudiantes, en especial de los más vulnerables, como los miembros de las minorías étnicas o lingüísticas y los que se encuentran en situación de discapacidad, entre otros (UNESCO, 2008).

Una educación inclusiva significa crear entornos de aprendizaje que maximicen el potencial de cada estudiante en nuestras sociedades diversas para recibir una educación de alta calidad en las escuelas locales que atiendan a toda la comunidad. Un elemento importante de esta diversidad se relaciona con la discapacidad (Porter & Towell, 2017). Esta se considera como un proceso que en la práctica nunca termina (Booth & Ainscow, 2011).

En estos últimos años, las normativas nacionales e internacionales han defendido el derecho a una educación para todos. Por ello, en el marco de la Agenda 2030 se plantea en el cuarto objetivo de desarrollo sostenible (ODS) “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2016).

Tomando en cuenta lo señalado, existen tres principales acciones consideradas esenciales para fortalecer los sistemas educativos: a) aprender más sobre el nivel de aprendizaje para que su mejora sea un objetivo formal y medible; b) Basar el diseño de políticas educativas en la evidencia para lograr que las escuelas estén al servicio del aprendizaje de todos los estudiantes, y c) Construir coaliciones y alinear a los actores para que todo el sistema favorezca el aprendizaje (Banco Mundial, 2018).

No obstante, las investigaciones a nivel nacional y latinoamericano sobre calidad educativa que incluyan reportes y evidencias sobre la mejora del proceso de inclusión educativa en las escuelas son escasas. En el Perú, se cuenta con normativas y documentos que afirman y reconocen el valor de la atención a la diversidad; sin embargo, en las escuelas se continúan perpetuando situaciones de discriminación y resistencias hacia la inclusión por parte de los distintos actores de la comunidad educativa; específicamente frente a aquellos considerados como estudiantes con

necesidades educativas especiales ya sea por su situación de discapacidad, problema de aprendizaje, situación socioeconómica desfavorable, o en otras palabras, situación de vulnerabilidad.

Por lo tanto, la relevancia de este estudio recae en crear y formular acciones y estrategias que busquen incrementar la participación de los distintos actores involucrados en el proceso de educación inclusiva y explorar las medidas que permitan a la comunidad educativa asumir la responsabilidad de la educación de todos los estudiantes.

2. Antecedentes del estudio

A nivel internacional, Towell (2019) recolectó las experiencias de siete escuelas en Canadá, Reino Unido y Sudamérica, cuyo objetivo fue explorar aquellos casos prácticos que están teniendo éxito en la ruta hacia una escuela inclusiva. Al respecto, se destaca que las escuelas se caracterizan porque el liderazgo de la inclusión es asumido por la dirección de cada escuela, existe un cambio de la cultura escolar y prácticas docente desde un análisis estratégico, han implementado medidas de mejora para la escuela de manera progresiva, existen maestros especializados que fomentan la inclusión y que apoyan a otros aprendices, se ha diseñado una evaluación del centro escolar y existe un trabajo de sensibilización constante con toda la comunidad educativa.

A nivel nacional, en el 2017, la Sociedad Peruana de Síndrome Down realizó un estudio de consulta a distintos agentes educativos, en el que evidencian que existe la necesidad de que el sector salud y educación tengan una alianza estratégica y coordinada para atender a la diversidad, ya que los padres de familia refieren que cuando sus hijos nacen con discapacidad intelectual, el personal de salud suele transmitirle mensajes negativos asociados al modelo médico, por ejemplo, los denominan con etiquetas como “mongolitos”, “retrasados” o tienen bajas expectativas sobre su desarrollo. También consideran indispensable que las mallas curriculares de la carrera de Educación y otras afines como Medicina, Psicología, etc., tengan un enfoque en educación inclusiva transversal a todos los cursos; asimismo, los profesionales de la educación y salud reciban una formación en servicio constante que les permita actualizarse. Por último, se resalta que los docentes deberían tener expectativas altas sobre el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, ya que se suele considerar que solo van a la escuela para socializar y que no pueden aprender lo que desencadena bajas expectativas en los padres sobre el desarrollo y aprendizaje de sus hijos/as.

3. Marco conceptual

3.1 Sistemas educativos inclusivos

Cuando se reflexiona sobre los sistemas educativos que están en ruta hacia la inclusión es necesario pensar en el propósito de las escuelas. En este sentido, debe entenderse que asumir el compromiso de educar al otro, significa apoyar a que cada estudiante, sin distinción alguna, se proyecte de manera autónoma y persiga sus sueños (Calderón, 2013). Para ello, los centros escolares deben buscar maneras creativas para lograr el aprendizaje en todos los estudiantes y destacar sus talentos en lugar de sus carencias, de tal modo, que se desarrollen como ciudadanos autónomos.

De esta forma también se reducen las inequidades en el sistema educativo; ya que como menciona Cueto, Miranda & Vasquéz (2016) aquellos estudiantes que se encuentran en vulnerabilidad como las personas con discapacidad cuentan con mayores obstáculos para acceder y recibir una educación de calidad.

En función de ello, algunas investigaciones se han realizado con el fin de demostrar que es posible derribar las barreras y eliminar las desigualdades a través de la transformación de las escuelas. Para fines de este estudio, se utilizaron los siguientes aportes teóricos:

Desde el 2002, Ainscow y Booth son los pioneros en construir una guía para desarrollar escuelas inclusivas, introdujeron en su tercera edición un documento denominado “INDEX for inclusion” que tuvo impacto en la forma de pensar y actuar en favor de una educación más inclusiva.

De tal manera que se entiende a la educación inclusiva como un elemento transversal a todo sistema escolar que pone en debate pensar en un proyecto para la sociedad en el que se valore la diversidad humana.

Para lograr el cambio se requiere crear un conjunto de prácticas educativas basadas en valores inclusivos. La inclusión debe pensarse como un proceso de cambio que ha de hacerse en tres planos:

- a. Políticas: Es la forma en que se gestiona el centro escolar con los planes o programas que en este se planifican.
- b. Prácticas: Se basa en lo que se enseña en las aulas, en el cómo se aprende y enseña.

- c. Culturas: Se refleja en los valores, las relaciones inter e intra personales y las creencias profundamente arraigadas de la comunidad. Cambiar las culturas es fundamental para sustentar las mejoras.

Este estudio destacó 3 principios fundamentales.

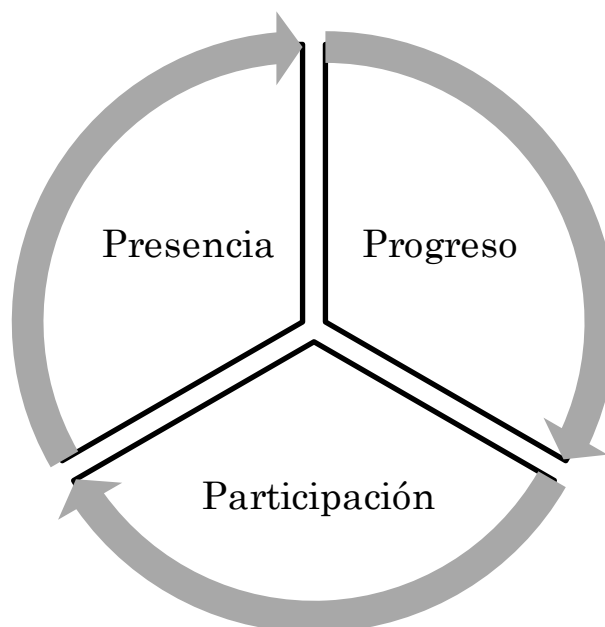


Figura 1. Principios de una educación inclusiva.

En el 2016, la UNESCO desarrolló un estudio que definió la inclusión y construyó elementos clave para lograr este enfoque en las escuelas.

Al respecto, el estudio encontró que es más probable que el enfoque inclusivo tenga éxito en contextos donde existe una cultura de colaboración que alienta y apoya la resolución de problemas. Para ello, se requiere que los involucrados en el contexto particular trabajen juntos, usando evidencia para abordar las barreras a la educación experimentadas por cada estudiante.

En este sentido, la inclusión se considera como un proceso y se plantean estas dimensiones como guías que generan una serie de indicadores para revisar el estado y desarrollo de los sistemas educativos. De manera que con la información analizada se genere evidencia para formular planes y políticas que mejoren las prácticas hacia la inclusión.

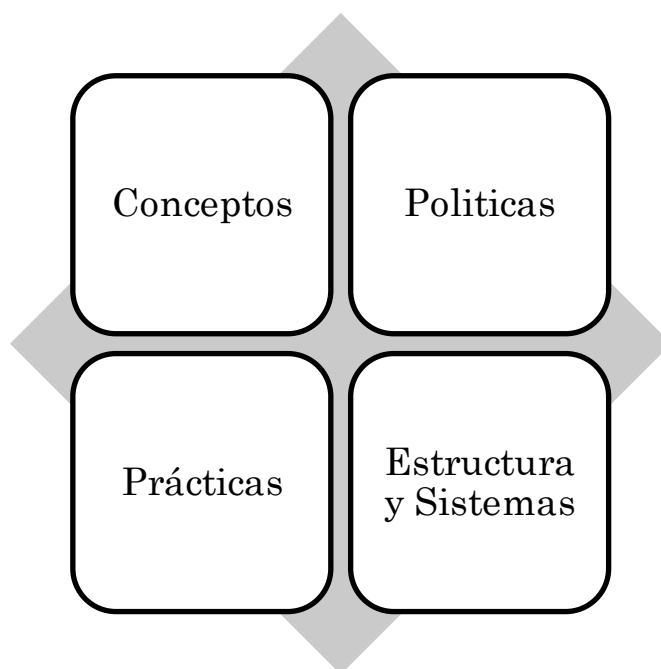


Figura 2. Dimensiones del marco general de escuelas

Otro aporte lo realizan Porter & Towell (2018), quienes diseñaron un modelo teórico para transformar la escuela, el cual involucra un liderazgo de las personas que dirigen las escuelas, este modelo significa un proceso que señala que la transformación comienza con una filosofía educacional y un conjunto de valores que acepten la diversidad de cada estudiante.

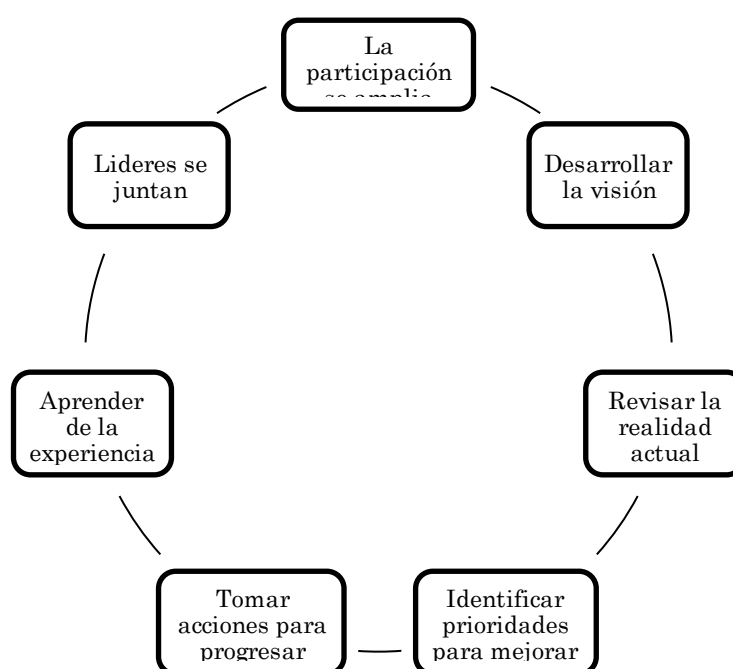


Figura 3. Proceso para mejorar la escuela

Este modelo precisa siete temas estratégicos para desarrollarse la transformación de los centros escolares:

- 1) Liderazgo visionario
- 2) Comunidad escolar completamente comprometida
- 3) Procesos sistemáticos para un mejoramiento continuo
- 4) Inversión en el desarrollo de habilidades prácticas
- 5) Apoyo mutuo entre estudiantes
- 6) Mirar al entorno
- 7) Sostener el progreso

Para continuar con ese proceso es necesario realizarse tres cuestionamientos: ¿Qué está funcionando? ¿Qué no está funcionando? Y ¿Qué otra cosa es posible?

Finalmente, este modelo apunta a que cada estudiante este presente, participe y logrando progresos.

A partir de estos estudios surgen algunos tópicos que se revisan a continuación:

3.2 Liderazgo compartido

El equipo directivo constituye un actor educativo que define y asume la toma de decisiones de cada institución educativa con el fin de distribuir el liderazgo; así como, son responsables de definir las políticas de cada escuela con relación al Plan Educativo Institucional y el Plan Curricular Institucional, entre otras.

Desde el marco de desempeño del buen directivo se apunta a construir liderazgo pedagógico como la influencia que ejercen los miembros de una organización, guiados por los directivos y diversos grupos de interés, para avanzar hacia la identificación y el logro de los objetivos y la visión de la institución educativa (MINEDU, 2014). Un buen liderazgo en una escuela se expresa a partir de la distribución de poder, empoderamiento y toma de decisiones compartidas.

A partir de esto, es importante que los líderes comprendan que para lograr una escuela inclusiva es necesario:

- Entender la importancia del cambio.
- Desarrollar la cultura escolar inclusiva.
- Favorecer el desarrollo de las personas.
- Cultura profesional de colaboración.
- Gestionar metodologías activas.

- Favorecer prácticas educativas centradas en las personas.
- Promover la colaboración entre la escuela y la familia.
- Gestionar relaciones interpersonales.
- Gestionar estructuras organizativas, equipos colaborativos.
- Fomentar la autonomía curricular y organizativa.

3.3 Trabajo colaborativo entre maestros

Los maestros y las maestras son capaces de revertir las inequidades educativas cuando propician entornos innovadores y saludables que potencien al máximo los talentos de cada estudiante e involucran a las familias en el aprendizaje.

En esta línea, la comunidad educativa se retroalimenta y construye conocimientos en conjunto cuando comparten experiencias e identifican prioridades. La clave es promover la reflexión y el análisis mediante la investigación e innovación en los docentes.

Para ello, una estrategia que resulta fundamental introducir es el trabajo colaborativo, entendido cuando los sujetos trabajan “juntos”, siendo posible la división espontánea del trabajo, además de que la partición es horizontal y los roles pueden cambiar permanentemente, a diferencia de la cooperación, donde la división del trabajo es “vertical” y fija. Esta estrategia describe una situación didáctica en la cual se espera que ocurran formas particulares de interacción, que conlleven mecanismos de aprendizaje significativo (Vaillant y Manso, 2019).

3.4 Bienestar estudiantil y convivencia

Los estudiantes se convierten en actores activos cuando se los involucra y empodera de su propio aprendizaje; por ende, son los principales vigilantes y responsables de fomentar la convivencia, el respeto por la diversidad y de encontrar las mejores formas de solucionar conflictos en la escuela.

Las actividades escolares se deben plantear enfatizando el cuarto pilar de la educación "aprender a vivir juntos"(Delors, 1996). Entonces, la convivencia es entendida como los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019).

3.5 Participación activa de las familias

Las familias aportan a las comunidades educativas cuando comprenden que el acceso a una educación de calidad es un derecho para todos, y, no un favor. Por ende, estos deben ser vigilantes de su cumplimiento al aportar propuestas de mejora e involucrarse activamente en la escuela de sus hijos e hijas.

En la actualidad, los avances en las investigaciones demuestran que el involucramiento de las familias en el aprendizaje de sus hijos/as beneficia el desarrollo de lenguaje, las habilidades intelectuales y un mejor desempeño académico. A pesar que históricamente se ha concebido que las familias y la escuela no son aliados (Epstein y Sanders, 2002; Menéndez, Jiménez & Lorence, 2008; Wade, 2004).

Existen diversas razones para desarrollar alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad, entre las cuales se encuentran: a) permite mejorar los programas escolares y el clima escolar, b) facilita la promoción de servicios y soporte a la familia para incrementar las habilidades parentales y el liderazgo, d) conecta a las familias con otras de la escuela y con la comunidad, e) aporta a los maestros a realizar su trabajo, f) contribuye a tener más éxito en el espacio educativo y en la vida futura y g) genera formas de cuidado de confianza para los estudiantes en toda la comunidad (Epstein y Sanders, 2002).

No obstante, la forma en la que las familias deben involucrarse en la educación de sus hijos no está bien definida y esto genera las principales barreras para el desarrollo de la educación inclusiva (Ministerio de Educación [MINEDU], 2012). Al respecto, Epstein y Sanders (2002) plantean un modelo en el que consideran seis factores: el apoyo a los hijos, la comunicación con la escuela, la participación voluntaria, el refuerzo en casa, la toma de decisiones en el ámbito educativo y la colaboración con la comunidad educativa.

4. Objetivos

El presente estudio tuvo como objetivo principal fortalecer las capacidades de los actores de la comunidad educativa en relación a sus políticas, prácticas y cultura inclusiva en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, con el fin de aportar a la construcción de una política nacional de educación inclusiva.

A partir de ello, se despliegan un conjunto de estrategias, entre las que destacan las siguientes:

- a. Desarrollar una propuesta de intervención en las instituciones educativas que fortalezca el proceso de educación inclusiva, así como una propuesta de evaluación de la misma.
- b. Diseñar una intervención en 02 instituciones educativas, en coordinación con la Unidad de Gestión Educativa Local correspondiente.
- c. Movilizar la opinión pública en relación a la importancia del enfoque inclusivo en las instituciones educativas y potenciar el alcance de los aportes que se realicen a la política nacional de educación.

5. Metodología

El presente estudio se desarrolla utilizando una metodología mixta debido a que se combinan métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión más comprensiva de las concepciones y el proceso de implementación del enfoque inclusivo en dos escuelas públicas de Lima Metropolitana.

5.1 Participantes

Se seleccionó a dos instituciones educativas de Lima Metropolitana considerando las recomendaciones recibidas por los especialistas de educación pertenecientes a la UGEL 05. Las escuelas públicas seleccionadas están ubicadas en El Agustino y San Juan de Lurigancho, en adelante denominadas “Escuela A” y “Escuela B”, respectivamente. Ambas escuelas cuentan con el mayor número de matrículas registradas de estudiantes en situación de discapacidad, se ubican en zonas socioeconómicas medio-bajo y pertenecen a la gestión pública.

La escuela A cuenta con 1800 estudiantes y 71 docentes de ambos sexos del nivel primario y secundario, y la escuela B con 750 estudiantes y 32 docentes de ambos sexos del nivel inicial, primario y secundario. Al respecto, la selección de los participantes para el estudio fue intencionada y se desarrolló con 122 estudiantes, 84 docentes, 60 familiares, 7 directivos en ambas escuelas y 1 especialista de SAANEE (Tabla 01).

Los criterios de inclusión considerados para seleccionar a los participantes son los siguientes:

- a. Directores, subdirectores o coordinadores de los centros escolares dispuestos a participar de manera voluntaria en las reuniones.

- b. Docentes de ambos sexos del nivel inicial, primario y secundario con disposición para participar de manera voluntaria a las actividades dentro de las jornadas docentes y/o reuniones fuera del horario escolar.
- c. Estudiantes de ambos sexos del nivel primario y secundario referidos por sus tutores y auxiliares como “líderes”, “reflexivos” o con “alguna necesidad de mejora en el comportamiento”.
- d. Familias convocadas por los directores y/o tutores de cada grado escolar.

Tabla 01. Número de participantes según cada escuela.

Rol	Escuela A	Escuela B
Maestros	52	32
Directivos	3	4
Estudiantes	62	60
Familias	28	32
Especialistas de SAANEE	0	1
Total	145	129

Elaboración propia.

5.2 Procedimiento y técnicas de recolección de datos

Para la ejecución de las intervenciones se comenzó con la solicitud de permisos a los directores de los centros escolares. Así también, a los participantes al proyecto mediante una carta de consentimiento informado. Al obtenerse ambos permisos, se procedió con la implementación del proyecto. Esta implementación se desarrolla en dos fases, se consideran cinco principios transversales y se construyen instrumentos para la recolección y evaluación de las intervenciones en las escuelas.

5.2.1 Fases del proyecto

- a. Fase de evaluación y diagnóstico: Consiste en la elaboración de una matriz con 15 indicadores de evaluación para obtener información acerca de las políticas, prácticas y cultura inclusiva de las IIEE al iniciar y al culminar la intervención.

Así también, se recolecta información acerca de las percepciones de la comunidad educativa sobre la educación inclusiva, a través de

entrevistas, grupos focales y encuestas al iniciar y al culminar la intervención, lo cual permite obtener una línea base.

Luego, se analiza los resultados iniciales entendida como la línea base con los resultados finales para identificar posibles cambios en las concepciones y creencias de los participantes.

b. Fase del diseño e implementación: Consiste en el diseño de los talleres y acciones implementadas en las escuelas considerando la herramienta “Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out To All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education” (UNESCO, 2016) y la revisión de bibliografía sobre educación inclusiva.

Se habilitaron espacios de reflexión para la comunidad educativa (directores, docentes, familias y estudiantes), a través de los talleres diseñados con metodología participativa y sesiones individuales.

Finalmente, se realizó una devolución de resultados a cada IIEE, presentando los principales hallazgos obtenidos durante el proyecto y promoviendo que los agentes educativos consoliden sus compromisos para el siguiente año.

A continuación, se presentan los talleres realizados:

Tabla 02. Talleres diseñados según cada actor educativo

Actor educativo	Talleres
Directivos y especialistas SAANEE	1 Diagnóstico y reflexión inicial: ¿Nuestra escuela es realmente inclusiva?
	2 Nos autoevaluamos ¿Avanzamos en el proceso de inclusión educativa en nuestra institución?
	3 Programación de la campaña de sensibilización a la comunidad educativa sobre el Día de la Educación Inclusiva
	4 Escuela comprometida con la inclusión: ¿Cómo fortalecemos el trabajo de los docentes?
Docentes	1 Resultados del diagnóstico y reflexión inicial: ¿Nuestra escuela es realmente inclusiva? Trabajo cooperativo entre docentes
	2 Conociendo las necesidades de mis estudiantes: ¿Cómo diseño una clase para todos?

	3 Programación de la campaña de sensibilización a la comunidad educativa sobre el Día de la Educación Inclusiva 4 Intercambio de experiencias “Valorando la diversidad en las escuelas: el camino hacia una educación inclusiva” 5 Docentes comprometidos con la inclusión: ¿Cómo fortalecemos el trabajo en la escuela?
Estudiantes	1 ¿Qué quiere decir que nuestra Institución Educativa sea inclusiva? 2 Convivencia escolar: ¿Cuál es la mejor manera para solucionar los conflictos en la escuela? 3 ¿Cómo celebramos la diversidad en mi escuela? 4 Escuela para todos: ¿Cómo aprendemos a valorarnos y vivir juntos? 5 Taller de cierre ¿Qué podemos seguir fortaleciendo en nuestra escuela para ser inclusiva?
Familias	1 ¿Qué quiere decir que nuestra Institución Educativa sea inclusiva? Comprometiéndonos con la educación de nuestros hijos 2 ¿Cómo participamos en la escuela "Las Praderas II"? Historia de Coco y Nico 3 Educar con amor: ¿Cómo apoyamos a nuestros hijos fuera de la escuela?

Elaboración basada en la Guía de talleres del proyecto Valorando la diversidad en la Escuela.

5.2.2 Principios del proyecto

- Ético: se busca la beneficencia de los participantes al proyecto y no maleficencia. Para ello se utiliza el debido permiso mediante el consentimiento informado, voluntariedad y permiso para las fotos y registros.
- Empoderamiento: El acompañamiento a cada agente educativo y la transferencia de la responsabilidad a los agentes educativos mediante la consolidación de compromisos.
- Inclusión: Se utiliza un lenguaje con enfoque de género y diversidad en todas las intervenciones.
- Participación activa: La construcción de la intervención considera las voces y necesidades de los participantes recolectados en la evaluación inicial y de proceso.

- e. Trabajo colaborativo: Se implementan metodologías activas del aprendizaje que busquen el involucramiento de todos los agentes educativos.

5.2.3 Instrumentos

Para la construcción de estos instrumentos se revisó literatura y evidencia científica relacionada a la evaluación educativa del enfoque inclusivo. Entre los documentos revisados se destacan: la herramienta “Training Tools for Curriculum Development – Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusive education” (UNESCO, 2016); así como, el INDEX de educación inclusiva, los indicadores de las escuelas Valora, las rúbricas de monitoreo y evaluación docente elaboradas por el Ministerio de Educación, entre otros.

Como técnicas de recolección de información se emplearon entrevistas, grupos focales y aplicación de cuestionarios (elaboración ad hoc) a distintos actores de cada comunidad educativa.

A continuación, se detalla el uso de cada técnica y su respectivo instrumento para recolectar información:

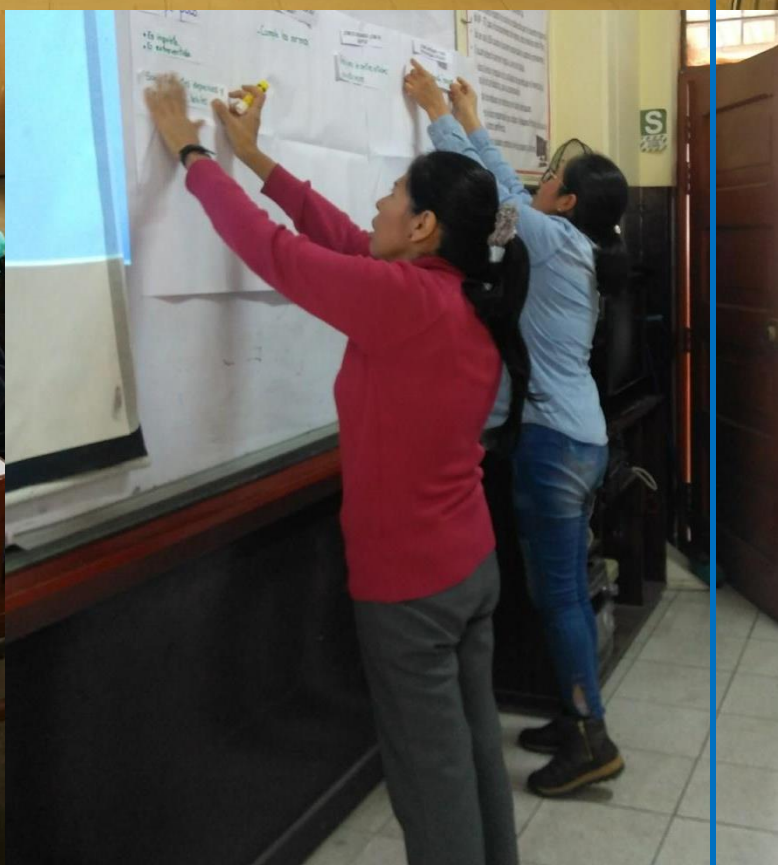
- a. **Entrevista a profundidad:** Se elaboró una guía semiestructurada AD HOC para entrevistar al equipo directivo de cada institución educativa. Este instrumento consta de 52 preguntas que exploran la historia y descripción de la Institución educativa, la organización y gestión interna, los contenidos de los documentos de gestión institucional, las características del proceso de implementación del enfoque de inclusión, el proceso de matrícula y registro de estudiantes, el apoyo psicopedagógico y las expectativas sobre la educación de los estudiantes.
- b. **Cuestionarios:** Se diseñó dos tipos de cuestionarios AD HOC: a) el primer cuestionario consta de 17 ítems con escalamiento Likert de 5 opciones (1: totalmente desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: indeciso, 4: de acuerdo, 5: totalmente de acuerdo), el cual fue dirigido a los docentes con el fin de explorar sus percepciones acerca de educación inclusiva, b) el segundo cuestionario fue dirigido para docentes, estudiantes de secundaria y familias cuyo objetivo fue conocer el nivel de satisfacción y sus principales aprendizajes durante el proyecto.

- c. **Grupos focales:** Se formularon guías focales AD HOC compuestas por preguntas abiertas dirigidas a estudiantes y familias con el fin de explorar las percepciones de los miembros de la comunidad educativa sobre el enfoque inclusivo implementado en su escuela.

5.3 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

La base de datos son procesados de manera cualitativa y cuantitativa según el tipo de información. Para el análisis de la información cualitativa, se realizó un análisis temático que permite identificar temas o patrones comunes y significativos entre los participantes. Para la etapa de diagnóstico, se grabaron las entrevistas y grupos focales con previa autorización de los participantes a través de un consentimiento informado. Luego, se realizaron las transcripciones literales para identificar la información más relevante, a través de un proceso manual.

En cuanto al análisis cuantitativo, la información recolectada de los cuestionarios se analizó de manera descriptiva utilizando la frecuencia, media aritmética y la desviación, lo cual permite evidenciar las diferencias de los promedios obtenidos en la evaluación de resultados al inicio y al culminar el proyecto. Para ello, los datos obtenidos fueron analizados utilizando el software SPSS versión 22.



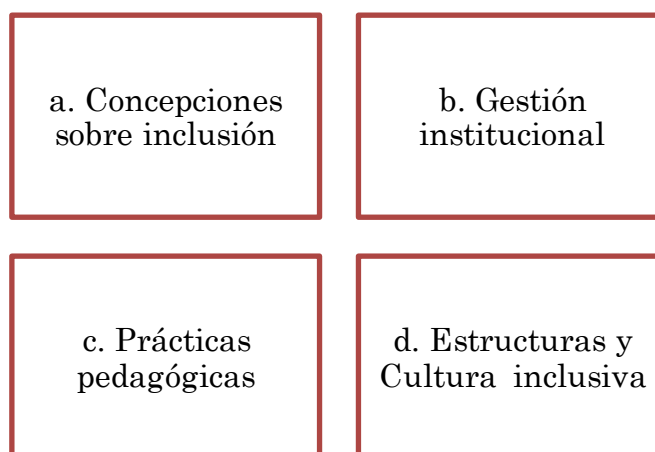
Valorando la diversidad en la escuela - Resultados
Área de Educación Inclusiva de la Sociedad Peruana de Síndrome Down

6. Resultados

A continuación se muestran los resultados de la intervención diseñada en las dos comunidades educativas, denominadas Escuela A y B. En primer lugar se incluye los hallazgos y coincidencias obtenidas en la fase de evaluación inicial denominada diagnóstico institucional; y en segundo lugar, se describe el proceso de implementación que incluye las estrategias planteadas para la intervención, y los principales logros del proyecto.

6.1 Diagnóstico institucional

En esta parte, se presenta una descripción del contexto inicial de las escuelas en las que se realizó la intervención. Seguidamente se analiza las fortalezas y acciones de mejora del cada centro escolar en función de cuatro dimensiones, semejante al que se propone desde el marco de referencia nacional del Training Tools for Curriculum Development – Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusive education (UNESCO, 2016).



6.1.1 Escuela “A”

Con la finalidad de recolectar información de esta escuela, se tuvo dos reuniones con el director para conocer la historia y datos generales de la institución educativa. Con los maestros, se aplicó un cuestionario en el que participaron docentes de primaria y secundaria. Con las familias y estudiantes, se utilizó la técnica de grupos focales y se recolectó información en ambos niveles educativos-inicial, primaria y secundaria-.

La escuela A se fundó el año 1996 y cuenta con 23 años de servicio y se encuentra ubicado en el distrito de El Agustino. Se inició con una construcción de base de esteras y palos de eucalipto promovido por las

familias de la zona. Al principio se contaba con los niveles de inicial (turno mañana y tarde) y primaria (turno mañana), hasta que en el 2000 se amplió al nivel de secundaria (turno tarde).

En cuanto a la organización de la escuela, ejercen 32 docentes siendo 5 del inicial, 13 del primario y 14 del secundario; así también, de los cuales 3 cumplen la labor de auxiliar y otros 3, coordinadores de nivel. Cuenta con asociación de padres de familia APAFA, personal de limpieza, mantenimiento, guardianía y portería y 755 estudiantes, la mayoría proveniente de clases socioeconómica media o media baja y de los distritos de El Agustino y Santa Anita. Además, existe apoyo de la UGEL 5, específicamente del SAANEE “Hipólito Unanue” a cargo de una psicóloga.

Con relación a su descripción física, cuenta con 17 aulas: 5 aulas en el nivel inicial, 12 aulas de primaria y 10 aulas de secundaria. Con respecto a sus oficinas, existe una sala de dirección, sala de docentes, biblioteca, laboratorio y un aula de industria alimentaria. Como parte de las aulas en construcción, se está planeando una sala de dirección y un salón de arte. Cuenta con los servicios básicos (agua, luz, desagüe y saneamiento) y está en proceso de ampliación del segundo nivel, gracias a los aportes de los padres de familia y actividades de recaudación de fondos.

A.

Concepciones sobre inclusión ¿Qué piensa la comunidad educativa sobre la inclusión educativa?

El director identifica como esencial que la inclusión implica recibir a todos los estudiantes y darles la bienvenida a los padres. En sus palabras, señala que:

“todos los alumnos son capaces de lograr sus diferentes capacidades, lo que falta es tolerancia y paciencia por parte de los estudiantes, materiales, tiempo para dar reforzamiento para darles una educación personalizada”.

Cabe resaltar que pese a los escasos recursos con los que cuenta la institución debido al presupuesto o la infraestructura, no son señaladas como aspectos que limitan la promoción de una educación inclusiva. Y como expectativas sobre los estudiantes de la institución, quisiera que:

“desarrollen al máximo sus competencias, que los docentes aprendan a cómo trabajar con estudiantes con necesidades educativas específicas para potencializar sus logros, les brinden mayor tiempo y que cambien sus concepciones”.

Sin embargo, acerca del desarrollo de los estudiantes con alguna necesidad educativa refiere que a los padres se les comunica que:

“si los recibimos, quizá no van a ser ingenieros, pero pueden valerse ante la sociedad”.

Cabe destacar que pese a que reconoce que no cuenta con información suficiente sobre el enfoque inclusivo, resalta que es importante asegurar que todos los estudiantes reciban una educación de calidad y se encuentra a favor de una educación que respete a todos los estudiantes y provea las mismas oportunidades.

En el caso de los maestros, la mayoría asocia la educación inclusiva con la atención de estudiantes con “habilidades diferentes”, “necesidades especiales” o “necesidades de aprendizaje”. El 33,3% de docentes consideran que la educación inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas. Al respecto refieren lo siguiente:

“es una educación destinada a niños con capacidades especiales o lo que tienen limitaciones”.

*“atiende sin discriminación a estos estudiantes” y
“abre las puertas a estos estudiantes”.*

“acoge a estos niños para que sean parte del grupo en común”.

Otra parte de los docentes asocian la educación inclusiva con la inclusión de estudiantes con discapacidad:

“la educación que toma en cuenta a los niños con discapacidad”

“es integrar en el proceso educativo de manera personalizada al estudiante con discapacidad”.

Cabe resaltar, que la mayoría de respuestas alude a dos tipos de estudiantes: los que tienen necesidades educativas (denominado discapacidad, problemas de aprendizaje, necesidades especiales o habilidades diferentes) y los estudiantes regulares. Y solo un 22,2%, consideran que los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas deben estudiar en escuelas regulares.

Se aprecia que una minoría de docentes califica que la educación inclusiva es la atención a la diversidad; es decir, a todos los estudiantes:

“es una educación que se brinda a todos sin distinción alguna”

Sin embargo, un 88,9% de maestros y maestras consideran que muestran disposición para cambiar sus concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas. Así también, el 83,3% considera que su escuela respeta y valora la diversidad y un 66,7% visibiliza que la educación inclusiva es un principio importante para la escuela

Así también, reconocen que los beneficios asociados a la educación inclusiva son dar la oportunidad al estudiante con necesidades educativas para expresar sus habilidades, adaptarlos e involucrarlos socialmente con estudiantes de su misma edad para desarrollar valores como la solidaridad.

Por su parte, los estudiantes consideran que es una educación que ayuda a alumnos con discapacidad, evidenciando que no tienen noción sobre el modelo de inclusión en la escuela. Acerca del término discapacidad, lo asocian a personas “anormales”; por ejemplo, consideran que son los niños “que nacieron mal”, “que tienen dificultades” o “que se esfuerzan por salir adelante”. Así también, mencionan que los estudiantes que requieren un tipo de apoyo son; por ejemplo, las personas con síndrome Down, los que tienen problemas de salud mental o de aprendizaje, o discapacidad física.

En el caso de las familias, existe un grupo que señala no identificar lo que significa la educación inclusiva mientras que

otros la asocian con la adición de estudiantes con problemas como autismo, problemas de aprendizaje, síndrome down, etc. se enfatiza que es:

“inserción de los niños con algún tipo de diversidad a los colegios normales de manera que estos niños puedan ser adaptados a nuestra sociedad y tengan un mejor desarrollo”

Se evidencia el uso de etiquetas para estos niños como especiales o que están en una situación especial, habilidades especiales y para otros participantes significa una oportunidad de estudiar con otros pares afirmando que:

“Pueden desarrollarse, no como un niño normal, pero en la convivencia con los niños”

Por otro lado, la discapacidad está asociada a la deficiencia como:

“Una persona que no puede hacer lo mismo que los demás, puede tener discapacidad motor”, “las personas que están lamentablemente mal parcial o total físicamente”, no solo en la parte física sino mental”.

En función de ello, como aspectos de mejora están los términos utilizados para referirse a personas con necesidades educativas específicas asociadas al modelo médico: por ejemplo, “retardado”, “estudiante inclusivo” o “docente inclusivo”. Del mismo modo, se muestra que todavía la educación inclusiva se asocia con adicionar a estudiantes con discapacidades al sistema educativo y presenta bajas expectativas sobre los estudiantes con necesidades educativas específicas.

B.

Gestión institucional ¿Cómo se asume la responsabilidad y compromiso de la inclusión?

La inclusión es promovida por el liderazgo del director, quién respalda que el centro escolar brinde la bienvenida a todos los estudiantes; específicamente a aquellos con necesidades educativas especiales. Esto se realiza por ser una obligación del estado y se refleja en su Proyecto Educativo Institucional, el cual señala de forma general a la atención a la diversidad. En sus palabras, considera que la escuela tiene como misión:

“atender las necesidades de los estudiantes de los tres niveles, brindándoles una educación integral, respetando la interculturalidad y sus necesidades educativas. Es importante brindarles una atención no solo desde lo cognoscitivo, sino los valores y lo socio-afectivo”.

Como parte de la matrícula y el registro de los estudiantes con necesidades de apoyo educativo en la escuela, esto se asocia a los estudiantes con discapacidad que se notifica en la plataforma del SIAGIE. Hasta el año 2017, se registraron 11 estudiantes con discapacidad que se encuentran entre 3° y 6° de primaria. Se compartió una lista que identifica a dichos estudiantes mencionando su nombre, grado, tipo de discapacidad y el docente que enseña. A partir de ello, en el 2018, todos los estudiantes contaban con un certificado de discapacidad del CONADIS y una evaluación psicopedagógica (EP) emitida por el SAANEE. Para ello, primero los padres debían acudir a hospitales o postas de salud para solicitar una evaluación psicológica para sus hijos e hijas.

Para el director es importante que al momento de la matrícula, los padres con hijos/as con necesidades educativas específicas presenten su evaluación psicopedagógica y certificado de discapacidad, sin embargo, se comenta que algunos padres no reconocen que su hijo puede presentar alguna dificultad para su desarrollo en la escuela.

Es importante señalar que una barrera significativa en la matrícula es la excesiva cantidad de estudiantes que supera a los 42 estudiantes por salón. Esto significa para los directivos que en la escuela no se pueda cumplir con la norma de matrícula, es decir, que se reserven dos vacantes por aula para estudiantes con NEE,

cuando se completan las aulas. Al respecto, se menciona el caso de una estudiante:

“los padres querían matricular a su hija con síndrome de Down en la institución, no obstante, tuve que condicionar su matrícula ya que había 42 estudiantes en el aula. Les pedí a los padres que regresen en un mes cuando el aula pueda distribuirse nuevamente y la UGEL brinde una plaza para contratar un docente. No obstante, la UGEL no aceptó la plaza y no se pudo matricular. Este año, la madre regresó nuevamente y ahora sí la hemos podido aceptar. Tengo las aulas llenas, tengo hasta tres en cada aula y la norma me exige dos estudiantes con discapacidad” (Director)

Esto refleja que se comprende que la norma de matrícula solo les obliga a incluir a dos estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

Para el proceso de educación inclusiva del centro escolar, se recibe el apoyo del SAANEE, el cual capacita a los docentes -una o dos veces al año- que tienen a cargo un estudiante con necesidades educativas específicas, supervisan las clases a través de la observación de la práctica pedagógica con la finalidad de brindar retroalimentación, brindan las facilidades para la realización del Plan de Orientación Individual (POI). Por lo que el director, los maestros y las familias atribuyen que el seguimiento a este grupo de estudiantes es una labor que le compete al SAANEE.

Cabe destacar que solo una persona de este equipo es la responsable de acompañar a la escuela y asiste una vez cada quince días o al mes, lo cual resulta insuficiente ya que no existe un equipo psicopedagógico que trabaje para la comunidad educativa.

Al respecto, la especialista de SAANEE señala que se distribuye acompañando a tres escuelas, además, de las actividades que deben ejecutar como miembro del CEBE al que pertenece. Así también, menciona que una dificultad que percibe es que los padres demoran en hacer las evaluaciones psicológicas lo que retrasa que pueda elaborar las evaluaciones psicopedagógicas de los estudiantes calificados como “inclusivos”.

Por su parte, la mayoría de maestros considera que su escuela no está preparada para atender a estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo y solo un 16,7%

considera que el equipo directivo y/o SAANEE brindan recomendaciones para mejorar su práctica educativa para atender a la diversidad.

Los maestros manifiestan la falta de su formación inicial y en servicio sobre educación inclusiva ya que solo un 16,7% se califica como capacitado/a para trabajar en aulas en las que hayan estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo.

“Yo creo que el 100% de docentes lo va atender, lo va recibir, pero no creo que todos sepan cómo atenderlo... lo consideran como una carga adicional” (Directivo)

En este sentido, resaltan la ausencia de un departamento psicológico en la institución educativa y una orientación permanente de parte del SAANEE. Del mismo modo, la falta de interés y apoyo de los padres de familia ante las citas programadas. También consideran que faltan convenios con centros médicos y personal altamente calificado y especializado. Lo cual se relaciona con el interés de los docentes en que se les brinde el diagnóstico de sus estudiantes pese a que la información de esos documentos no permite brindar una respuesta educativa pertinente.

“En el informe psicológico, sale que el coeficiente intelectual es 61 y tiene retardo ¿Eso qué significa? ¿Qué hago con esa información? (Docente)

Por otro lado, se menciona que en las familias existen dos posturas:

“existen los que toleran que sus hijos estudien con otros estudiantes con necesidades educativas específicas pero consideran que van a retrasar a sus hijos. En el caso de los padres con hijos con necesidades educativas específicas, los padres no ven que sus hijos tienen problemas y se niegan a hacerse ver por un especialista” (Director)

Al respecto, los padres que cuentan con hijos con mayores necesidades de apoyo mencionan que existe una falta de soporte en la salud y el desarrollo evolutivo de sus hijos/as, existe una negación de apoyo de los especialistas por parte del estado y apoyo de los maestros puesto que les asignan actividades extras que no aportan al aprendizaje.

“Después presenté mis documentos al SAANEE, pero durante todo el año no hubo manejo de material y no llegó. Llegaba para otros niños, pero no para mi hijo. Yo lo hacía faltar porque tenía terapias, citas”

“El año pasado venía, limpiaba y todo para supervisar a mi hijo y cuando vi que avanzaba, me sentía más tranquila y lo dejé”

En cuanto a los estudiantes, en el nivel primario señalan que sus docentes orientan y explican a algunos estudiantes que requiere un apoyo adicional, incluso mencionan que les dejan tareas más sencillas. Pero, algunos reportan que también pueden gritar a los estudiantes. Se señala que sus docentes no les explican sobre la educación inclusiva, y un participante menciona:

“Mi profesor nos dijo que debemos respetar y apoyar a nuestros compañeros inclusivos”

En este sentido, es necesario mejorar el acceso a la escuela, brindar una respuesta educativa basada en las potencialidades de los estudiantes y no en el diagnóstico. Así como el fortalecimiento de los sistemas de apoyo para los docentes y las familias. Y, evitar mensajes asociados a la compasión por parte de los docentes para los estudiantes; estos resultan negativos para aquellos que requieren mayor apoyo y se les diferencia en toda la comunidad educativa como “inclusivos”.

C.

Prácticas pedagógicas ¿Cómo progresan los estudiantes en el logro de sus aprendizajes?

Las prácticas pedagógicas de los docentes se analizan en las jornadas dirigidas por el director. Se discuten los problemas identificados en las aulas, sin mencionar nombres necesariamente. Para el seguimiento a las prácticas, el director se apoya de los coordinadores de cada nivel para conversar sobre ciertos problemas y buscar soluciones ya que no cuenta con un equipo directivo. No obstante, solo un 27,8% de los docentes consideran que en la escuela existen espacios de reflexión para intercambiar experiencias con otros.

El proceso de seguimiento de la práctica pedagógica de los docentes, se realiza a través de una ficha de evaluación y la rúbrica correspondiente. Al año, se realiza tres evaluaciones por cada docente y la finalidad es brindar retroalimentación que fortalezca la práctica pedagógica y monitorear si el docente ha logrado superar la dificultad identificada. Sin embargo, no se evalúa a los docentes que tienen a cargo un estudiante con necesidades educativas específicas ya se considera que esta labor le compete al SAANEE.

A través de la tutoría, los docentes atienden a las diversas necesidades del estudiante. A la semana, se brindan dos horas de tutoría y se diseñan jornadas donde se concientiza acerca de las ventajas de la educación inclusiva; por ejemplo, a través de la exposición de murales. No obstante, se reconoce que los estudiantes no cuentan con otros espacios para que manifiesten su satisfacción con la escuela o las necesidades que presentan.

Como parte de las buenas prácticas que promueven una educación inclusiva, el director reconoce que los docentes se encuentran preocupados porque tienen que preparar material extra para ciertos estudiantes y no quieren perjudicar su horario de salida. En ese sentido, como estrategia innovadora, el director, ya que no puede pagar horas extras, compensa sus horas adicionales.

Se aprecia que existen logros obtenidos en los estudiantes de la institución. Al respecto se menciona la historia de un estudiante.

“Es un egresado con parálisis cerebral que ha tenido logros en su trayectoria educativa. El éxito del estudiante fue posible ya que se le brindó diversas oportunidades para que participe de las actividades escolares; por ejemplo, bailó en una presentación de danzas folclóricas usando su silla de ruedas y representando a un personaje principal, fue elegido alcalde de la institución educativa y sus compañeros lo apoyaban. Actualmente estudia computación en un instituto técnico y está interesado en realizar prácticas pre-profesionales en la institución educativa” (Director)

Del mismo modo, se resalta el progreso de otro egresado con problemas motores y de lenguaje que trabaja en una municipalidad.

Sin embargo, se identifica que existen diversas barreras que obstaculizan la atención a la diversidad, por ejemplo, la falta de disposición de los docentes para enseñar a estudiantes con

necesidades educativas específicas. Existe un porcentaje mínimo de docentes que no saben qué hacer con los estudiantes con necesidades educativas específicas:

“Yo creo que el 100% de docentes lo va atender, lo va recibir, pero no creo que todos sepan cómo atenderlo” (Director)

“Los docentes hacen lo que quieren aislando y segregando a los estudiantes. A veces preparan un material para todos por igual, eso es lo complicado” (Director)

Pese a que un 77,8% de docentes resalta que diseña sesiones de aprendizaje en base a las necesidades de sus estudiantes y que fomentan actividades que promueven el trabajo colaborativo entre los mismos. Se aprecia una falta de orientación sobre el diseño universal del aprendizaje (DUA), cómo realizar adaptaciones curriculares y evaluación formativa. Al respecto, solo un 11,1% conoce estrategias de aula que promuevan la participación de estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo, así como la evaluación de dichos estudiantes y solo un 5,6% manifiesta que cuenta con materiales pedagógicos adaptados a las necesidades de sus estudiantes.

A esto se adiciona las bajas expectativas que se tienen acerca del aprendizaje de este grupo de estudiantes posiblemente porque se desconoce sus características y potencialidades.

“los docentes consideran que enseñar a estudiantes con necesidades educativas específicas representa una carga, un trabajo adicional o que en alguna oportunidad le han manifestado que los estudiantes con necesidades educativas específicas perjudican a la clase y no permiten avanzar” (Director)

En relación a las alianzas estratégicas con los padres de familia para el progreso de los estudiantes, las reuniones con ellos se aprovechan para informar que hay alumnos con ciertos problemas y solucionar los percances identificados. Algunas madres refieren:

“Espero pueda aprender a leer... tiene un poco de confusiones”

“En el caso de mi niño, está en quinto grado, a veces no entiende, y el profesor no le explica, le pone que está

mal, está incompleto. El niño mira y me dice lo que le puso el profesor”

De igual forma, se aprecia que los estudiantes tienen incorporado el trabajo cooperativo con los estudiantes que requieren mayor apoyo, ellos reconocen que los docentes les enseñan la importancia de compartir y ayudarlos:

“Tenemos que ayudarlo porque la profesora no quiere que nadie se quede... nosotros tenemos que ver si él está avanzando o no”

“los profesores nos enseñan a ser más amables y ayudar a las personas con discapacidad”.

En general, los aspectos de mejora se relacionan con que los maestros comprendan la importancia de conocer las características de sus estudiantes y se puedan apoyar de formarse en el diseño universal de aprendizaje (DUA) y nuevas metodologías activas en el aprendizaje. En lo particular, es necesario que toda la comunidad educativa construya altas expectativas sobre el desarrollo de los estudiantes y resalte las potencialidades en lugar de la deficiencia o el problema. Así también, se requiere iniciar un trabajo más articulado y colaborativo con las familias.

D.

Estructura y Cultura inclusiva ¿Cómo se desarrolla la convivencia escolar, la valoración de la diversidad y la participación en la comunidad educativa?

La escuela se organiza bajo el liderazgo del director, quién preside y se involucra en las múltiples actividades que se desarrollan. Acompaña a los comités de trabajo y la ejecución de las jornadas docentes; así también, participa de las actividades con los estudiantes. Para el fortalecimiento de los vínculos entre docentes, fomenta la organización de paseos recreativos entre los docentes de modo que tengan oportunidad de compartir fuera del horario escolar.

No obstante, solo un 27,8% considera que en la escuela existen espacios de reflexión para intercambiar experiencias con otros docentes

lo que implica que todavía existe un trabajo individualizado, sin oportunidad de escucharse mutuamente de forma activa y proactiva

Posiblemente este panorama se presente por la falta de tiempo que tienen los maestros y directivos de la institución por actividades administrativas. Los docentes realizan estas actividades en sus horas colegiadas, además de diseñar sus clases, corregir exámenes o atender a los familiares por ende no es suficiente. Cabe mencionar que una parte de ese profesorado trabaja en doble turno.

Si bien la convivencia en la escuela es mantenida por los maestros y los estudiantes, los problemas de conducta que surgen se solucionan, dirigiendo a los estudiantes con la auxiliar, sin brindar espacios para analizar las consecuencias de sus actos. Suele expresarse a través de gritos para imponer autoridad o atribuyen estos problemas conductuales a la situación familiar del estudiante. Por ende, se evidencia una falta de protocolos o rutas para fortalecer la solución de conflictos e incidentes críticos del alumnado.

En cuanto a los estudiantes, reconocen que comparten con compañeros que requieren un apoyo y ante ello, los comprenden y los alientan para seguir adelante. No obstante señalan que entre compañeros se insultan con apodosos ofensivos, se agreden físicamente, incluso reportando que a un estudiante le fracturaron el brazo y consideran los golpes como parte de un juego y aunque saben que existen normas de convivencia, manifiestan que los estudiantes no la cumplen. Esto se refleja en lo siguiente:

“A un compañero sin oreja le dicen de una forma tan ignorante al decirle ¿que ya no escuchas?, ¿me entendiste? Para ellos son bromas que todos nos vamos a reír” (Estudiante)

“Yo creo que en mi salón no se tratan con respeto, todos nos burlamos de todos porque yo también me uno a ellos mismos y.... al final, todo queda así, como un juego y ninguno le toma importancia” (Estudiante)

“En mi salón hay faltas de respeto por la apariencia física ya que hay un compañero que es más gordito y siempre lo fastidian le dicen <gordito, cerdo> u otras cosas” (Estudiante)

“A mi compañero con discapacidad se le hace complicado participar porque se avergüenza. El defecto que todos tenemos es que cuando una persona habla, todos lo miramos. Entonces a

él se hace vergonzoso, él tiene miedo ser burlado y ser rechazado por los demás” (Estudiante)

En función de ello, se evidencia que existen situaciones de violencia en la escuela que son naturalizadas y reconocidas por los estudiantes como actos de broma; en consecuencia, son determinantes que afectaran el desarrollo del alumnado.

En relación a las alianzas estratégicas con los padres de familia para el progreso de los estudiantes, existen pocas oportunidades para que los padres conozcan las ventajas de una educación que atienda a la diversidad y participen en la comunidad educativa. Las reuniones con los padres son un espacio informativo en lugar de ser un espacio de reflexión e intercambio de experiencias. Ellos también reflejan situaciones de problemas de convivencia:

“Los padres podemos ser conflictivos cuando no sabemos cómo expresar nuestro sentir y nos ven como reclamamos en vez de que nos vean como apoyo”

“Hay gente cruel que molesta a mis hijos, todos se burlan”.

En este sentido, los aspectos de mejora son que se generen espacios de reflexión que involucren a toda la comunidad educativa, se creen espacios de escucha activa para los estudiantes para solucionar conflictos en la escuela, se incorporen rutas y protocolos de atención y promoción de una convivencia adecuada en los que se fomente valores inclusivos. En lo particular, es necesario trabajar en alianza con las familias y que como parte de la comunidad educativa compartan actividades en los que se valore y fomente el respeto de la diversidad.

b. Escuela B

Para fines de recopilar información de esta escuela, se tuvo tres reuniones con el equipo directivo para conocer las características del centro escolar.

La escuela B se fundó el año 1977 por una iniciativa de padres y está localizada en el distrito de San Juan de Lurigancho. Brinda el servicio educativo en tres turnos: en la mañana, primaria; en la tarde, secundaria; y en la noche, funciona la modalidad de Centro de Educación Alternativa (CEBA).

En cuanto a la organización de la escuela, el equipo directivo está conformado por el director general y los sub-directores de primaria y secundaria. Cuenta con 85 docentes y auxiliares de los tres niveles (31 primaria, 40 secundaria y 14 CEBA), la APAFA, coordinadores de nivel, personal de limpieza, mantenimiento, guardianía y portería y alrededor de 1800 estudiantes, la mayoría proveniente de clases socioeconómica media o media baja y de los distritos aledaños. Se cuenta con el apoyo de la UGEL 5, específicamente del SAANEE “Los Pinos” que asiste semanalmente.

En relación a su descripción física, cuenta con 26 aulas, 2 patios, 2 aulas de innovación pedagógica, 1 biblioteca, y 1 laboratorio. Existen los servicios básicos (agua, luz, desagüe y saneamiento). Como parte del apoyo, el centro de Salud “Totoritas” brinda servicio de psicología y el programa Qali Warma provee de alimentos para los estudiantes de Primaria.

A.

Concepciones sobre inclusión ¿Qué piensa la comunidad educativa sobre la inclusión educativa?

El director señala que la escuela cuenta con una visión y misión en la que se resalta la importancia de atender a la diversidad educativa promoviendo los valores como respeto, identidad y comprometidos con el desarrollo personal, el cual enfatiza que:

“Será una institución de calidad, y continuará atendiendo la diversidad educativa con estudiantes competitivos y emprendedores con la capacidad de enfrentar los nuevos retos que se presentan en la sociedad, (...), con docentes comprometidos y capacitados en el enfoque por competencias y el uso de las TICs, para la mejora en la gestión”

No obstante, el centro escolar todavía muestra barreras asociadas a la infraestructura acondicionada para ayudar a la diversidad, docentes más capacitados y servicios para apoyarlo. Al respecto señala que:

“las escuelas de educación básica regular no están preparadas para la educación inclusiva, ya que los docentes no están atendiendo a los estudiantes con necesidades educativas. Las adaptaciones curriculares son una forma de discriminar a los estudiantes y todos deberían recibir los mismos exámenes y materiales”.

Por otro lado, la mayoría de docentes relaciona a la educación inclusiva con la inclusión de estudiantes con habilidades diferentes, limitaciones, deficiencias, problemas o discapacidad en el aula regular. Además, un 88% considera que su escuela respeta y valora la diversidad y un 75% manifiesta que la educación inclusiva es un principio importante para la escuela. Algunos mencionan que la finalidad es:

“que estos estudiantes puedan socializar y lograr desempeños que favorezcan su aprendizaje”

Es importante señalar que existen docentes que manifiestan que:

“la educación inclusiva es brindar oportunidades a todos los estudiantes sin distinción ni discriminación, con la finalidad de que todos obtengan las mismas oportunidades”

Un grupo reducido de docentes considera que la educación inclusiva:

“se enfoca únicamente en la educación brindada a estudiantes con límites en su aprendizaje”

A partir de lo descrito, también se clasifican a los estudiantes en dos categorías: aquellos que tienen alguna necesidad educativa y los estudiantes “regulares”.

“hay diferentes tipos de necesidades de nivel cognitivo, sensorial, físico o salud mental”

Del grupo de maestros, solo el 19% considera que muestra disposición para cambiar sus concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas y señala que escuela no está preparada para atender a estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo

educativo. Todavía se refieren a sus estudiantes desde un modelo médico, lo cual se refleja en lo siguiente:

“estudiantes inválidos, autistas o cortos de vista. Los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo son las personas con autismo, síndrome de Down, dificultades sensoriales (sordo, mudo), físicas (displasia), fronterizos, déficit de atención e hiperactividad (TDH), dificultades psicológicas, “retraso mental leve o moderado”, problemas de aprendizaje”

Por su parte, también los estudiantes consideran que las personas que requieren un tipo de apoyo son: las personas especiales, con Síndrome de Down, sordomudos, que no puedan caminar; sin embargo, puede compensar con otras habilidades u otras cosas que saben hacer.

En este sentido, algunos alumnos reconocen que los docentes les enseñan la importancia de compartir y ayudar a aquellos estudiantes que requieren un apoyo adicional. Sin embargo, resaltan que sus tutores realizan diferenciaciones a algunos estudiantes, mencionando que podrían atrasar al grupo.

Los estudiantes asocian a la educación inclusiva con la adición de ciertos estudiantes que tienen problemas de aprendizaje, permanente o temporal. Esto se refleja de la siguiente manera:

“incluir a una persona especial a una escuela donde hay niños normales y tratarlo como parte de todo. Tienen diferentes formas de educarse, tenemos que tener tolerancia.”

En cuanto a las familias, refieren a que se trata de “discapacidad que le falta a alguna parte de su cuerpo, piernas, brazos, vista; los que sufren de invalidez o son niños especiales, síndrome de down”. Asociando de este modo la discapacidad a un enfoque clínico o rehabilitador.

En función de ello, como aspectos de mejora son los términos para referirse y diferencias a los estudiantes asociado al modelo médico. De igual manera, se evidencia que la educación inclusiva se asocia a la adición de estudiantes con discapacidad al sistema regular.

B.

Gestión institucional ¿Cómo se asume la responsabilidad y compromiso de la inclusión?

La inclusión se promueve por el director en cumplimiento a la norma de matrícula y supervisa que se acoja a niños de distintas condiciones, algunos en situación de discapacidad, otros extranjeros y otros en situación de pobreza.

Como parte de la matrícula, se realiza el registro de los estudiantes con necesidades educativas en la escuela asociados a discapacidad en el SIAGIE. También se resalta que hay exceso de estudiantes por aula y que la infraestructura es inadecuada ya que las aulas están en peligro y mal diseñadas.

Se menciona la labor que realiza SAANEE en la escuela; puesto que, mediante su apoyo, el año pasado hubo dos jornadas de capacitación, y este año se realizará una jornada pedagógica mensualmente y se programará espacios para el capacitar a los docentes. Así también se realizan jornadas docentes, en la cual los directivos presentan las problemáticas y se discuten sobre posibles soluciones con el profesorado.

Para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes se coordina con una psicóloga de SAANEE, esta se encarga de los estudiantes y orienta a los maestros de este grupo. No obstante, todavía no existe un plan de trabajo y una propuesta curricular para los estudiantes. El SAANEE determina las necesidades educativas de los estudiantes ya sea por su coeficiente intelectual, aprendizaje y otras limitaciones como la audición, visión y motor.

A partir de ello, se les registra en el SIAGIE y se busca tener una evaluación psicopedagógica; sin embargo, los resultados de esta evaluación no se reflejan en las adaptaciones.

En esta línea, se evidencia que solo un 25% de docentes considera estar capacitado/a para trabajar en aulas en las que haya estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo. Las actividades que se realizan para este grupo de estudiantes las guía el SAANEE e ingresan a algunas aulas para apoyar a las docentes. No obstante, una preocupación recurrente es que:

“los estudiantes inclusivos no estén aprovechando la enseñanza para que les sirva en un futuro” (director)

Por su lado, los estudiantes manifiestan que los docentes orientan y explican a algunos estudiantes que requiere un apoyo adicional, incluso indican que:

“La profesora ayuda a los niños y otras cosas que no saben, y pueden mejorar más y nos explica sobre la educación inclusiva”

Al respecto, las familias consideran que la escuela promueve espacios para que todos los estudiantes puedan aprender. Frente a ello, mencionan que la escuela promueve a actividades como las olimpiadas o interacciones lúdicas en la que participan todos. Sin embargo, manifiestan que en algunos espacios se opta por dar la participación a quienes tienen mayores conocimientos o los que desean participar.

En general, es necesario fortalecer la respuesta educativa para los estudiantes y establecer una ruta de trabajo con el SAANEE. Así también, es importante continuar involucrando a las familias, de manera que participen activamente en la escuela.

C.

Prácticas pedagógicas ¿Cómo progresan los estudiantes en el logro de sus aprendizajes?

Dentro de la institución educativa, se monitorean las prácticas pedagógicas según una evaluación de MINEDU, sin embargo, no cuentan con instrumentos internos para el monitoreo. Si bien, si reconocen las fortalezas y dificultades docentes, todavía queda pendiente implementar un espacio colaborativo entre docentes para encontrar soluciones. Al respecto, solo un 56% considera que en la escuela existen espacios de reflexión para intercambiar experiencias con otros docentes.

A través de las sesiones de tutoría los docentes escuchan a los estudiantes y los retroalimentan. El programa de tutoría incluye un plan de escuela para padres y un trabajo con el centro de salud.

Como parte de las buenas prácticas, existe un trabajo propuesto por SAANEE que se programa para los maestros, ellos no pueden entrar al aula y lo desarrollan los tutores. Luego, ellos informan y están atentos a los estudiantes. No obstante, solo un 19% considera que el equipo directivo y/o SAANEE brindan recomendaciones para mejorar su práctica educativa.

Se aprecia que se tiene expectativa sobre los estudiantes con Necesidades educativas y el progreso de la escuela. De manera que se manifiesta:

“espero que los estudiantes con NEE se inserten en la vida social y laboral, que sean autónomos, capacitados y puedan tener los servicios para ayudarlos” (Maestra)

Me gustaría que los docentes se puedan preparar y capacitar para ayudar a estos estudiantes, se necesitan más psicólogos que puedan aportar a la escuela” (Director)

“Hay compañeros que no avanzan porque nadie se percata, le dicen que vienen a calentar el asiento” (Estudiante)

Del profesorado se desprende que un 81% conoce estrategias de aula que promuevan la participación y evaluación de todos los estudiantes; sin embargo, solo un 38% resalta que diseña sesiones de aprendizaje en base a las necesidades de sus estudiantes y que fomentan actividades que promueven el trabajo colaborativo entre los mismos y el 31% conocen el marco legislativo peruano relacionado a la educación inclusiva. Con respecto al asesoramiento recibido, de modo que afirman que:

“no cuentan con recursos didácticos para ‘niños inclusivos’, falta de dotación de materiales por parte del ministerio de educación” (Docente).

La mayoría de estudiantes mencionan que sus maestros le han enseñado que deben promover que el aula sea un espacio seguro para participar y acompañar a estudiantes en condición de vulnerabilidad, ya sea por drogas, discapacidad o temas de género. Esto se refleja en lo siguiente:

“hay un niño discapacitado en el salón; pero no se siente así porque nosotros lo sentimos normal, como nosotros. A veces, sale con nosotros, conversa con sus amigos, también está unido con nuestro salón”

“Mi amigo no sabe escribir ni leer. Supongo que no le habrán enseñado. Aunque sí le enseñan, pero como que no aprende. Mi profesor o las compañeras mismas de mi salón lo apoyan. Se debe sentir bien porque lo ayudan todas mis compañeras”.

“Cuando una persona no entiende sobre el tema y nosotros como compañeros o ser humano tenemos que explicarle de eso y así poder seguir nuestros estudios. Porque tienen dificultad sobre el tema, de repente no entienden y la persona que no entiende, ya pues nosotros cada uno lo tenemos que apoyar. Sí, a mí me gusta apoyar, pero hay algunos que no apoyan, pero yo me siento orgulloso porque yo apoyo a mis compañeros”.

En el caso de las familias señalan que sienten que la escuela si está comprometida con la educación de sus hijos porque está presente, sin embargo, sería ideal contar con documentación que explicita las normas y pautas a seguir para apoyar a sus hijos e hijas.

En función de ello, los aspectos de mejora se relacionan con la importancia de los maestros puedan utilizar nuevas metodologías activas de aprendizaje. Así también, es importante construir altas expectativas sobre los estudiantes independientemente de su condición. También es necesario formular un trabajo articulado con las familias.

D.

Estructura y Cultura inclusiva ¿Cómo se desarrolla la convivencia escolar, la valoración de la diversidad y la participación en la comunidad educativa?

El centro escolar se gestiona por el director y se ha organizado desde sus inicios con el enfoque de procesos y paulatinamente se está integrando el desarrollo de las competencias. Para el fortalecimiento de la convivencia, se ejecutan actividades extracurriculares planeadas para los estudiantes, se cuenta con el concurso de danza y el día del logro.

En relación a los apoyos y alianzas estratégicas, los maestros y directivos resaltan la ausencia de psicólogos, existe una falta de sensibilización en la comunidad educativa y material bibliográfico.

Probablemente este panorama se presente por la falta de tiempo que tienen los maestros y directivos de la institución por actividades administrativas. Los docentes realizan estas actividades en sus horas colegiadas aunque un grupo de estos labora en otras instituciones.

La convivencia escolar es guiada por los docentes y se involucran los auxiliares. Aunque cada vez que suceden problemas de conducta son derivados a dirección.

En cuanto a los estudiantes, resaltan que los compañeros usualmente se burlan por sus características particulares como se refleja en estos testimonios:

“En mi salón solo son dos las que agreden así. Salen adelante, salen a exponer y si es gordita le dicen <gordis>. <pitbull> y así; si es flaquito, le dicen un montón de cosas, <tallarincito>, <palito>; si es chiquito, le dicen <chihuahua>, de todo. No solamente con la apariencia física (...) bueno, digamos que, si salió una gordita y solo sus amigas la defienden obviamente y la profesora como que ya lo toma así. Ya no dice nada también, porque es en 4to y cada una se defiende. Pero molestan a todos, ninguno se salva de ellas dos.”

“Hay algunos que no saben bien leer y toda la onda. Los molestan por esas cosas, son como dos y también son excluidos de los grupos, y si están dentro de los grupos como que le pegan y toda esa cosa porque no sabe leer y también, tartamudea; pero es algo normal porque el tartamudeo se te va...ya, cuando vas creciendo. Yo pienso que no está bien porque hay algunos que vamos, chicas y hombres, que vamos y lo defendemos también porque es algo normal; o sea, es algo normal, no tiene nada que ver. Es humano y cualquiera se puede equivocar en algunas cosas”.

De tal manera que se evidencia que prevalecen situaciones de violencia que son naturalizadas y consideradas bromas. Solo un grupo de la población detiene estas situaciones; en definitiva, esto resulta perjudicial para el desarrollo de los alumnos.

Al respecto, las familias también señalan que a veces los estudiantes se ponen sobrenombres o tratan mal a sus compañeros y no existe una mediación por parte de los docentes. Inclusive refieren que ciertas situaciones de clases los docentes no tratan bien a los estudiantes y estos se frustran. Esto se refleja a continuación:

“Nosotros venimos de provincia, también cuesta adaptarnos. Los niños ponen mucho sobrenombre, y ponerle a una niña afecta. Si el tutor o tutora no pone en alto, se sigue. Mi hija no quería venir al colegio porque mucho los compañeritos lo molestaban y la tutora no hacía caso”.

“También deben conversar con los profesores porque hay profesores que dejan a los niños a un lado y el salón está libre,

entonces, ¿quién cuida? No hay nadie, entre compañeros se pelean, no hay una buena disciplina. A veces los profesores no saben... eligen brigadieres o policías a niños que son irresponsables o escogen a niños que no hacen nada”.

Por ello manifiestan que se requiere que sean más estrictos en las normas de convivencia y que involucren más a los padres, dado que la educación viene de casa.

En relación a la alianza entre familia y escuela, manifiestan que existe un horario fijo para recibirlos, no obstante, cuando no es posible asistir hay algunos docentes que brindan su celular u otro espacio, mientras que hay otros que no son flexibles al respecto. Cuando se presenta una dificultad, son los docentes los que llaman a los familiares, lo cual se evidencia una madre:

“yo cuando mi hija ha tenido así algún problema yo venía y hablaba con las profesora para que le explicara, he ido con el director cualquier cosa, cualquier inconveniente y sí me han atendido”

Por otro lado, señalan que la forma en la que sienten que se les involucra son en las cuatro escuelas de padres anuales, aunque hay un espacio de psicólogo, no todos acceden. En cuanto al apoyo del SAANEE, algunas madres no sabían que significaba, otras consideran que era únicamente para familiares de estudiantes con problemas de aprendizaje. Sin embargo, se afirma que la invitación está abierta a todos los familiares.

En función de ello, los aspectos de mejora se relacionan a generar mayores espacios de reflexión para toda la comunidad educativa sobre el valor de vivir en diversidad, crear espacios de escucha activa para los estudiantes y brindarles un rol protagónico. Se evidencia nuevamente que se debe fortalecer las alianzas con las familias.

A continuación se muestra un cuadro que resume las fortalezas y aspectos de mejora en ambas escuelas en las siguientes categorías:

Tabla 04. Fortalezas en la escuela A y B

Categorías	Fortalezas
Concepciones sobre el enfoque inclusivo	- La atención a la diversidad es parte de la misión y visión de las escuelas. - Una parte de cada comunidad considera que la inclusión es igualdad de oportunidades. - Valoración de la diversidad como un principio de la escuela. - El profesorado cuenta con disposición para cambiar sus concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas.
Responsabilidad y compromiso de la inclusión	- El equipo directivo monitorea y coordina los apoyos para la inclusión. - Reconocen los beneficios asociados a la educación inclusiva.
Progreso en el logro de los aprendizajes	- Cuentan con sistemas de apoyo como el SAANEE. - Existen horas colegiadas en la que los maestros realizan su planificación de clases. - Existen experiencias de éxito de los estudiantes. - Los espacios de tutoría son utilizados para fortalecer el trabajo colaborativo entre estudiantes. - Las prácticas pedagógicas son monitoreadas por disposición del MINEDU.
Participación activa de la comunidad educativa	- Las familias participan de escuelas para padres o reuniones en el año. - Se ha incorporado el trabajo colaborativo entre los estudiantes. - Existen actividades extracurriculares para los estudiantes. - Los maestros comparten espacios de trabajo en las jornadas docentes.
Convivencia escolar y	- Una parte de los estudiantes comprende la importancia de hacer frente a las situaciones de violencia.

valoración de la diversidad	- Las familias valoran que los maestros y directivos los reciban para atender sus dudas o problemáticas.
-----------------------------	--

Elaboración propia.

Tabla 05. Aspectos de mejora en la escuela A y B

Categorías	Aspectos de mejora
Concepciones sobre el enfoque inclusivo	- Priorización de la inclusión educativa. - Se utilizan términos o etiquetas para diferenciar a los estudiantes como “estudiantes inclusivos y normales”. - Concepciones sobre inclusión asociadas al modelo médico que señala que es la adición de estudiantes al sistema regular.
Responsabilidad y compromiso de la inclusión	- Asumir la inclusión como característica inherente del centro educativo. - Establecer rutas de trabajo dentro de la escuela sobre inclusión. - Establecer rutas de trabajo para el apoyo de profesionales en psicología o el SAANEE.
Progreso en el logro de los aprendizajes	- Altas expectativas sobre el desarrollo de los estudiantes que resalte las potencialidades en lugar de la deficiencia o el problema. - Evitar mensajes asociados a la compasión por parte de los docentes referidos a los estudiantes que tienen mayores necesidades de apoyo. - Comprender la importancia de conocer las características de sus estudiantes y formarse en el diseño universal de aprendizaje (DUA) y nuevas metodologías activas en el aprendizaje. - Brindar una respuesta educativa basada en las potencialidades de los estudiantes y no en el diagnóstico. - Los maestros deben trabajar en dos turnos y deben dedicar más horas para la planificación de sus clases.
Participación activa de la comunidad educativa	- Espacios de reflexión para toda la comunidad educativa sobre inclusión. - Trabajar alianzas estratégicas con las familias. - Brindar oportunidades para que toda la comunidad conozca sobre los beneficios de la inclusión.

Convivencia escolar y valoración de la diversidad	- Rutas de acción frente a las situaciones de violencia escolar. - Mejora de los malos tratos en las aulas escolares. - Normas de convivencia comprendidas por toda la comunidad educativa y desarrollo de valores inclusivos.
---	--

Elaboración propia.

6.2 Implementación de la intervención

En este apartado se detalla las acciones implementadas en ambas instituciones educativas, según las intervenciones planificadas por actores educativos (equipo directivo, especialistas SAANEE, docentes, estudiantes y familias) y en general con todos los miembros de la comunidad educativa.

6.2.1 Acciones y logros con cada agente educativo

a. Equipo directivo y especialista SAANEE

Con relación al proceso de implementación, se plantearon cuatro talleres:

Tabla 06. Talleres dirigidos a directivos

Taller	Objetivos
Diagnóstico y reflexión inicial: ¿Nuestra escuela es realmente inclusiva?	Conocer los resultados del diagnóstico y reflexionan sobre sus concepciones y creencias relacionadas al modelo médico de discapacidad y los principios de la educación inclusiva.
Nos autoevaluamos ¿Cómo es el proceso de inclusión educativa en nuestra institución?	Contrastar y cumplimentar la información recolectada inicialmente en el diagnóstico con las acciones implementadas en la escuela.
Programación de la campaña de sensibilización a la comunidad educativa sobre el Día de la Educación Inclusiva	Establecer actividades para concientizar a la comunidad educativa sobre la educación inclusiva.
Escuela comprometida con la inclusión: ¿Cómo fortalecemos el trabajo de los docentes? Cierre	Reflexionar sobre su rol en las jornadas docentes, monitoreo de las prácticas pedagógicas y diseño de espacios de reflexión para que los docentes compartan sus experiencias.

Elaboración propia.

Se inició la intervención con la identificación y reflexión de las principales necesidades y potencialidades encontradas en el diagnóstico institucional de cada escuela. En ambas instituciones, se planteó un taller de análisis en el que los directivos autoevalúen si cada escuela era realmente inclusiva. Al respecto, surgieron reflexiones asociadas a reconstruir el concepto de educación

inclusiva y la denominación de “estudiantes inclusivos” como “finalmente todos somos inclusivos, yo también tengo necesidades”. Al respecto se señala lo siguiente:

“No se trata de que por ser discapacitados van para que una escuela especial...la maestra debe estar preparada para todo tipo de niño”.

“Ahora me cuestiono que es normal, mejor es llamarlos por su nombre”

Después de la segunda parte del año escolar se planteó un taller para autoevaluar cómo se estaba avanzando hacia la inclusión, en el cual se reflejan que los directivos mencionaban:

“hay que sensibilizar a los docentes. Por ejemplo, ahora que un estudiante ha participado en baile en las olimpiadas. Se han dado cuenta que ha trabajado mejor en Secundaria que en Primaria, el acompañamiento de la maestra le ha permitido prepararse (...) ahora le dan mapas y exposición, le va bien en sus presentaciones”.

La siguiente actividad planteada para fortalecer el trabajo del equipo directivo se relaciona con la participación de la comunidad educativa a un intercambio de experiencias entre escuelas. Para este taller se logró la participación de la especialista de SAANEE, quién acompañó la facilitación brindando reflexiones sobre el trabajo conjunto y las barreras que este equipo tiene por su poca llegada y asistencia a la escuela. En este sentido, se visibilizó la necesidad de que la escuela forme su comité de inclusión y atención a la diversidad para hacer efectivo el trabajo en alianza con el SAANEE.

Seguidamente, como parte del fomento de la atención a la diversidad, se formuló orientaciones generales sobre las ventajas y relevancia de la celebración de la diversidad en ambas escuelas. En el caso de la Escuela A, todos los niveles educativos asumieron el compromiso y se ejecutaron reuniones y asesoramientos personalizados para realizar seguimiento a la planificación de las actividades. En la Escuela B solo se desarrollaron actividades ejecutadas por esta celebración en secundaria con apoyo y seguimiento del directivo encargado de este nivel.

Como última acción ejecutada en la intervención con los directivos, se desarrolló un taller reflexivo y de consolidación de

compromisos, el cual configuró un espacio para formular los siguientes pasos que fortalezcan la educación inclusiva en cada institución educativa. Ambas escuelas ejecutaron un trabajo de análisis con sus docentes para identificar cómo mejorar en su organización interna y que alianzas estratégicas deben continuar desarrollando.

Tanto en la escuela A como B se destacaron tres aspectos fundamentales:

- a) seguir trabajando por atender las necesidades de todos sus estudiantes a partir de la construcción de un comité de inclusión,
- b) mejorar la respuesta educativa a los estudiantes enfatizando en aquellos que presentan situación de discapacidad como responsabilidad de la escuela
- c) comprender y sensibilizar constantemente sobre el enfoque de inclusión y atención a la diversidad como característica inherente de la escuela.

Las reflexiones más destacadas de los directivos evidencian mejores expectativas y dirección sobre el proceso de inclusión en sus escuelas; al respecto, enfatizaron hacia su equipo docente:

Los estudiantes y los padres van a bailar al son de la música que ustedes les pongan, si el profesor no pone música entonces nadie va a bailar obviamente, entonces depende de ustedes, que pongamos esfuerzo en conjunto.” (Director A)

*“Nosotros maestros tenemos que estar preparados para dar respuesta adecuada a todos los estudiantes, tenemos estudiantes con discapacidad, que trabajan, que vienen de otras ciudades, no podemos dejar de lado a nadie”
(Director B)*

b. Maestros

Con parte del proceso de implementación, se optó por ejecutar cinco talleres participativos y reflexivos. Así también, se contó con acompañamiento a 20 docentes y la asistencia de ocho maestras a capacitaciones docentes sobre educación inclusiva fuera del centro escolar.

Tabla 07. Talleres dirigidos a docentes

Taller	Objetivos
Resultados del diagnóstico y reflexión inicial: ¿Nuestra escuela es realmente inclusiva? Trabajo cooperativo entre docentes	Conocer los resultados del diagnóstico y reflexionar sobre sus concepciones y creencias relacionadas al modelo médico de discapacidad y los principios de la educación inclusiva
Conociendo las necesidades de mis estudiantes: ¿Cómo diseño una clase para todos?	Identificar estrategias para diseñar clases basándose en las necesidades de sus estudiantes
Programación de la campaña de sensibilización a la comunidad educativa sobre el Día de la Educación Inclusiva	Establecer actividades para concientizar a los estudiantes sobre la educación inclusiva.
Taller intercambio de experiencias “Valorando la diversidad en las escuelas: el camino hacia una educación inclusiva”.	Los participantes reflexionan y analizan sobre las prácticas educativas de sus escuelas en relación con la educación inclusiva, a través del intercambio de experiencias con actores líderes de cada una de las comunidades educativas.
Taller de cierre Docentes comprometidos con la inclusión: ¿Cómo fortalecemos el trabajo en la escuela? Cierre	Conocer los resultados de diagnóstico e implementación sobre el proyecto “Valorando la diversidad en la Escuela” y plantearse los siguientes pasos para la mejora del proceso de inclusión en su escuela.

Elaboración propia.

Con relación a los talleres, los docentes muestran mejores expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Tanto en aquellos en situación de vulnerabilidad como aquellos los denominados “problema”, se menciona que “es importante conocer al estudiante, además de la escuela, ¿qué está pasando en casa? ¿Cómo vive?” y se enfatiza que conocer al estudiante es clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, los maestros han podido trascender sus concepciones encontradas inicialmente en el diagnóstico y fortalecer

la idea de que todos los estudiantes necesitan apoyos en algún momento de su trayectoria educativa.

A partir del análisis de las situaciones más difíciles de otras aulas, los docentes han reflexionado y han logrado replantear sus prácticas y valorizan las estrategias que pueden crear por sí mismos; específicamente, una de las docentes de la escuela A, luego, de vivir la experiencia de Maestros que apoyan a maestros, señala: “es mejor realizar las estrategias desde la escuela, porque nosotras conocemos nuestro contexto y cómo podemos hacerlo”.

En esa misma línea, los docentes han podido investigar acerca de su realidad, al conocer lo que otros docentes realizan en su escuela como en otras escuelas, les ha permitido replantear sus prácticas pedagógicas y las problemáticas que tienen en sus aulas. Con lo cual, el empoderamiento de los docentes ha llevado a que comprendan que cuentan con estrategias para dar respuesta educativa a la diversidad de forma autónoma, sin esperar el apoyo de un especialista externo, incluso, una de las docentes de la escuela A comenta:

“El personal de apoyo del SAANEE me decía que lo ponga en un nivel de primer grado, que no iba a aprender... Para mí eso no es así, él está en tercero y va a realizar lo mismo que realicen sus compañeros, pero a su ritmo y con apoyos”.

En ambas escuelas, como última acción se reunió a los docentes para seguir pensando en cómo fortalecer la educación inclusiva. En este proceso, en ambas escuelas, una docente líder asumió el rol de plantear una reflexión a sus colegas acerca de los próximos pasos a seguir en relación con la organización interna, alianzas estratégicas y cambios que quisieran visualizar en su escuela.

En la escuela A, la docente resaltó:

"Bueno felicitarlos por el trabajo en equipo que han logrado y todo esto vamos a tomarlo en consideración para el plan anual del próximo año, para el comité de educación inclusiva, porque este año hemos aprendido muchísimo y que mejor que nosotros que estamos sensibilizados y concientizados. Eso hay que enseñarles a nuestros estudiantes, eso es lo que falta y que todos somos diferentes, pero con igualdad de derechos. La educación inclusiva no es una oportunidad, es un derecho que

todos los niños y niñas deben gozar de educarse, formarse y desenvolverse bien en la sociedad y no sean discriminados ni excluidos”

En la escuela B, otra docente enfatizó:

“Ven docentes, cuando trabajamos en equipo cuantas cosas podemos hacer y vean que estamos pensando en la misma línea: los cambios que queremos se relacionan con la organización interna y las alianzas nos muestran quienes podrían apoyarnos desde fuera para lograrlo”.

Para complementar la intervención, se propuso un espacio de acompañamiento personalizado, en el cual se recolectaba información mediante una entrevista inicial y luego se brindaban las orientaciones en función de las necesidades del docente. Posterior a esto, se realizaba un seguimiento a las sugerencias brindadas y a partir de ello, se generaron dos estrategias:

- a) una observación en clase para poder identificar las fortalezas de enseñanza y puntos de mejora.
- b) plantear una reunión con las familias de sus estudiantes.

Como parte del análisis y evaluación de las acciones implementadas se analizó los resultados iniciales y finales, encontrándose lo siguiente:

En cuanto a sus concepciones sobre educación inclusiva, los maestros de ambas escuelas señalan que es un derecho, la importancia de la inclusión para la atención a la diversidad, la participación y logros de aprendizaje. Así también, mencionan:

“es una educación para todos y todas, que implica dotar de oportunidades a cada quien, valorando a cada quien desde sus diferencias”

“todos aquellos que necesiten apoyo como los que proceden de distinto origen o condición social”.

Sin embargo, persiste el uso de nomenclaturas o calificativos para una parte de la población calificados con “necesidades especiales” o “habilidades diferentes”.

En la escuela A, se aprecia que los maestros consideran lo siguiente: el 100% muestra disposición para cambiar sus concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas y que su escuela respeta y valora la diversidad, el 94% manifiesta que la educación inclusiva es un principio importante para la escuela, el 88% resalta que diseña sesiones de aprendizaje en base a las necesidades de sus estudiantes, fomentan actividades que promueven el trabajo colaborativo entre los mismos y señalan que los estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo deben estudiar en escuelas regulares, el 75% afirma que en la escuela existen espacios de reflexión para intercambiar experiencias con otros docentes, el 56% considera que su escuela está preparada para atender a estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo.

Otro porcentaje menor de docentes señala: el 44% se siente capacitado/a para trabajar en aulas en las que haya estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo, el 38% conoce estrategias de aula que promuevan la participación de estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo, el 31% conoce el marco legislativo peruano relacionado a la educación inclusiva y considera que el equipo directivo y/o SAANEE brindan recomendaciones para mejorar su práctica educativa.

Un reducido número menciona: el 6% cuenta con materiales pedagógicos adaptados a las necesidades de sus estudiantes y solo un 19% cree que la educación inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas.

Por su parte, en la escuela B, la mayoría manifiesta: el 79% muestra disposición para cambiar sus concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas, el 88% considera que su escuela respeta y valora la diversidad, el 75% manifiesta que la educación inclusiva es un principio importante para la escuela, el 79% resalta que diseña sesiones de aprendizaje en base a las necesidades de sus estudiantes y fomentan actividades que promueven el trabajo colaborativo entre los mismos y señalan que los estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo deben estudiar en escuelas regulares y el 54% afirma que los estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo deben estudiar en escuelas regulares.

Otra proporción de docentes mencionan: el 46% afirma que en la escuela existen espacios de reflexión para intercambiar experiencias con otros docentes y que el equipo directivo y/o SAANEE brindan

recomendaciones para mejorar su práctica educativa; el 38% consideran que la educación inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas y está capacitado/a para trabajar en aulas en las que haya estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo; el 33% considera que su escuela está preparada para atender a estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo; el 25% reporta conocer el marco legislativo en relación a educación inclusiva.

Una minoría menciona: el 19% conoce estrategias de aula que promuevan la participación y evaluación de todos los estudiantes y el 5% manifiesta que cuenta con materiales pedagógicos adaptados a las necesidades de sus estudiantes.

Es importante destacar que reconocen que cuentan con los recursos humanos porque se perciben como docentes comprometidos, dispuestos a trabajar y concientizados, con una institución externa que los ha capacitado, consideran que los directivos y docentes están dispuestos al cambio hacia la inclusión. Además, mencionan el apoyo de las familias, las facilidades que brindan el equipo directo, el apoyo del SAANEE y convenios con otras instituciones.

En cuanto a las barreras, consideran que requieren de infraestructura, apoyo psicológico y concientización de la comunidad educativa en relación a inclusión.

Por último, la infraestructura y los materiales pedagógicos aún son barreras, también se nombra en mayor proporción en la escuela B que en la A, la relevancia de identificar a la población oculta, contar con profesionales de psicología y la necesidad de apoyo para realizar adaptaciones o instrumentos para trabajar con la diversidad. Un componente que todavía requiere fortalecerse es el trabajo en alianza con la familia.

c. Estudiantes

En cuanto a las intervenciones con los estudiantes, se desarrollaron un aproximado de 11 talleres en primaria y secundaria.

Tabla 08. Talleres dirigidos a estudiantes.

Taller	Objetivos
¿Qué quiere decir que la Institución Educativa "Las Praderas II" sea inclusiva?	Conocer cómo es una educación inclusiva y reflexionar sobre sus creencias y concepciones asociadas al modelo médico de la discapacidad
Convivencia escolar: ¿Cuál es la mejor manera para solucionar los conflictos en la escuela?	Reflexionan sobre los tratos agresivos que se pueden presentar en la escuela y las posibles acciones de mejora.
¿Cómo celebramos la diversidad en mi escuela?	Concientizar sobre el valor de la diversidad y las diferencias en el día de la Educación inclusiva.
Escuela para todos: ¿Cómo aprendemos a valorarnos y vivir juntos?	Analizar el valor de la convivencia y de la diversidad para vivir juntos en la sociedad.
¿Qué podemos seguir fortaleciendo en nuestra escuela para ser inclusiva?	Analizar y contrastar sus ideas sobre la educación inclusiva y plantear alternativas de mejora para su escuela.

Elaboración propia.

En ambas escuelas, se comenzó reflexionando sobre la inclusión en sus colegios, a través del uso de un cartel sobre las características de las escuelas integradas e inclusivas; así pues, se utilizaron análisis de casos a través del role-playing. De estas acciones se recolectó las siguientes reflexiones:

“todos tenemos diferencias y debemos aceptarlas, tenemos el derecho de participar así tengan una discapacidad, sean ciegos u otros”

“a todos se les ha metido en la cabeza que las personas discapacitadas son diferentes y eso es una especie de rechazo”.

Asimismo, otras actividades desarrolladas involucraron reflexionar y analizar las situaciones de violencia escolar de cada colegio, estrategias para mejorar estas situaciones; así como, se reprodujeron videos de sensibilización y se realizaron dinámicas lúdicas que permitieron representar en los estudiantes: aquellos que observan situaciones de violencia y no realizan nada para frenarlo, aquellos que

participan activamente de situaciones de violencia y aquellos que son víctimas de violencia escolar. Algunas reflexiones

“Yo me doy cuenta de que todos somos responsables de apoyarnos”, “nos burlamos porque es lo más fácil”

“Hay compañeros que no avanzan porque nadie se percata, le dicen que vienen a ‘calentar el asiento’ y eso no es cierto. Todos podemos aprender”.

Así también, se analizaron las situaciones problemáticas que involucran el aprendizaje de los estudiantes. Ellos investigaron y reconocieron su rol activo en la escuela para proponer soluciones para su escuela. Algunas reflexiones *“Conocimos nuevas experiencias e investigamos de otros temas que nos involucran”* ¿Por qué los estudiantes no aprenden? ¿Quiénes requieren apoyos? ¿Qué pueden hacer para mejorar la convivencia en el aula?

Otra actividad que fortaleció a los estudiantes fue participar de conversatorios y talleres reflexivos con estudiantes de otras escuelas; así como, intercambiar experiencias con jóvenes en situación de discapacidad. En estos espacios se tuvo mayor participación de los estudiantes de la escuela B.

A partir de la intervención planteada, los estudiantes se fortalecieron como actores educativos capaces de asumir actividades por propia iniciativa; de las cuáles, las ideas más destacadas fueron:

“Se podrían dar charlas de inclusión a los estudiantes, siendo los estudiantes los que la dan”

“Ahora que este proyecto acaba ¿cómo podríamos seguir apoyando a su trabajo?, nosotros salimos del colegio ahora”

Como parte de la evaluación del proceso de implementación se encontró que los estudiantes valoran estos espacios ya que aprendieron a tolerar a las personas, reflexionar sobre las situaciones de discriminación entre compañeros, a ser inclusivos, comprender que todos deben respetarse y el valor de una escuela inclusiva.

d. Familias

Como parte del proceso de implementación, se plantearon tres talleres participativos y reflexivos dentro de la escuela, 21 acompañamientos personalizados en cuanto a los estilos de crianza, desarrollo y aprendizaje de sus hijos/as, y la participación de cuatro familiares en el taller de intercambio de experiencias entre dos escuelas públicas y una privada.

Tabla 09. Talleres dirigidos a familias.

Taller	Objetivos
¿Qué quiere decir que nuestra Institución educativa sea inclusiva? Comprometiéndonos con la educación de nuestros hijos	Reflexionar sobre los principios de la educación inclusiva.
¿Cómo nos involucramos en el aprendizaje de nuestros hijos/as?	Identificar estrategias para establecer alianzas con la comunidad educativa.
Educar con amor: ¿Cómo apoyamos a nuestros hijos fuera de la escuela?	Identificar los tipos de apoyo que necesitan sus hijos y proponen estrategias que promuevan su desarrollo integral.

Elaboración propia.

A partir de los talleres, las familias reflexionaron sobre las características de una escuela inclusiva e integrada y se analizaron formas de apoyar el aprendizaje de sus hijos/as y el valor de vivir en diversidad. Al respecto se recogieron las siguientes reflexiones:

“No se necesita saber el cociente intelectual para desarrollar talentos, la responsabilidad de involucrarse en la educación de sus hijos/as es de todos”.

“algunas formas de apoyar el aprendizaje de los hijos como enseñándoles, siendo responsables, enseñando modales, asimismo, debemos apoyar a la maestra y trabajar con otros profesionales”.

“Al vivir en diversidad con compañeros de distintas características aprenden mejores valores, costumbres, a relacionarse con otros, a comprender a todos, aprender a respetarse los unos a los otros”.

Después de la intervención con las familias, estas han manifestado que los espacios de escucha y diálogo les permiten reconocer que aprenden al asistir a la escuela y valorar los espacios para estas. Además, manifiestan la importancia de promover espacios de este tipo en su hogar que les permitirá conocer y valorar las preferencias y potencialidades de sus hijos/as.

Los espacios de análisis grupal en la que los participantes reflexionan y crean sus propias estrategias; así también, entre las familias de diferentes grados se brindan sugerencias y reconocen sus limitaciones “Yo vengo acá porque quiero tener mejores formas de tratar a mi hijo, la educación ha cambiado” contribuye a comprender las ventajas de una educación inclusiva.

Las familias consideran que apoyar a la escuela resulta clave para el progreso de sus hijos/as, comentan que podrían dar mejor apoyo si se les brindan los lineamientos y los agrupan como padres/madres para pensar en la mejora del aprendizaje con la guía de la maestra. Las familias reconocen que la relación que mantienen con las otras familias a veces implica conflicto pero que son ellos como adultos el principal ejemplo para fortalecer la convivencia y relaciones sociales que mantengan los estudiantes. Por último, las familias han reflexionado sobre el derecho a la educación y su rol para asegurar su cumplimiento, además ha comprendido lo que implica una escuela inclusiva vs una escuela integrada y han podido dar su opinión sobre el proceso que se está dando en la escuela.

Como parte del proceso de evaluación de la implementación, las madres expresan el valor de su participación en los talleres mencionando que les permitió aprender sobre el derecho a una educación, estrategias para motivar a sus hijos, mejorar su forma de comunicación e involucrarse con las actividades de la escuela. En este sentido recomiendan:

- a) Continuar con espacios reflexivos para mejorar el apoyo a sus hijos.
- b) Involucrar a todas las familias para la mejora de la escuela.
- c) Buscar la participación de la mayoría de padres.
- d) Seguir brindando información sobre las escuelas.

Es crucial seguir fortaleciendo la participación activa de las familias en la escuela, con énfasis en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as y el apoyo entre familias y maestros. A partir de

espacios dinámicos, reflexivos y participativos donde los docentes y las familias aprendan juntos a mejorar el acompañamiento hacia sus hijos/as.

6.2.2 Acciones que involucran a toda la comunidad educativa

Las acciones planificadas para involucrar la participación de toda la comunidad educativa fueron:

a) Encuentro entre escuelas “Valorando la diversidad en la escuela: el camino a una educación inclusiva”

Se desarrolló una jornada con la participación de los agentes educativos de las dos escuelas públicas y 1 escuela privada, con la finalidad de promover un espacio de reflexión y análisis para construir un mejor camino hacia la inclusión. Se convocó a 7 personas del Equipo Directivo y/o Área de Psicología, 14 docentes, 11 estudiantes, 7 familiares y 2 especialistas internacionales en educación inclusiva: David Towell y Stephania Duarte.

Para ello, ambas instituciones educativas formularon recomendaciones y estrategias por el equipo directivo que asumirían para mejorar el proceso inclusivo de modo que sean presentadas en el intercambio de experiencias frente a otras escuelas.

De esta experiencia, cada escuela asumió compromisos, a continuación se mencionan los más destacados:

- Realizar un taller de sensibilización a los docentes, padres de familia y estudiantes que sirva de réplica e integre a ambos niveles educativos (primarios y secundarios).
- Estructurar planes y estrategias que fomenten las buenas prácticas en educación inclusiva. Del mismo modo, recolectar las buenas estrategias para compartirlas con los miembros de la comunidad educativa.
- Conformar un equipo de inclusión con docentes del nivel primaria y secundaria.
- Organizar jornadas de sensibilización para padres de familia, involucrando desde la práctica en valores a toda la comunidad educativa.
- Integrar a todos los estudiantes en un trabajo cooperativo, con los padres, la Sociedad Peruana de Síndrome de Down y

otros profesionales para promover que los estudiantes se sigan desarrollando.

b) Celebración del Día de la Educación inclusiva

Con respecto a la celebración del día de la educación inclusiva, se trabajó con el equipo de maestros de la Escuela A. La plana docente mostró la disposición, asumió el compromiso y trabajó en equipo para llevar a cabo la sensibilización en una sesión de tutoría; de modo que, otras maestras lo vincularon con materias de sus grados.

Para la ejecución de esta actividad, se organizaron los aspectos logísticas en el espacio y se observó a las maestras preparando el espacio de murales. Se inició con las palabras del coordinador de primaria quién se encargó de convocar a los estudiantes de todos los grados para que realicen el paseo por los murales. Se tuvo la participación de dos estudiantes de 4to grado de Primaria, quienes presentaron a sus compañeros la experiencia que tuvieron en el taller de intercambio de experiencias de escuelas, compartieron un mural denominado “Todos quieren sonreír de la misma manera” y comentaron las ideas principales de este espacio. Luego, otra estudiante de 6to grado de Primaria, describió a sus compañeros lo que realizamos en los talleres del proyecto “Valorando la diversidad en la escuela” reafirmando la importancia de apoyar a los estudiantes de su aula, ya sea porque estén en situación de vulnerabilidad o no. Finalmente, se compartió la historia de Coco y Nico.

Para esta celebración se involucró al equipo directivo, a los docentes que compartieron sus experiencias y a los estudiantes de todos los niveles. En el caso de los estudiantes de secundaria, el quinto grado presentó un sociodrama sobre la importancia el trato igualitario a los estudiantes en condición de discapacidad.



Figura 4. Celebración Día de la Educación inclusiva



Figura 5. Murales creados por el Día de la Educación inclusiva

En la escuela B, dos maestras lideraron la actividad al invitar a los demás docentes a sumarse a la celebración y lograron organizar a ciertos estudiantes para que puedan dar un discurso, mensajes y mostrar sus talentos como parte de la diversidad de la escuela.

La planificación de la celebración del día de la educación inclusiva permitió evidenciar que el trabajo en equipo de los docentes puede motivar a los estudiantes y lograr sensibilizar a la totalidad de los estudiantes. Por ello, mantener relaciones estrechas y horizontales entre docentes y equipo directivo es el primer paso.

7. Conclusiones

Respecto a las concepciones:

- Las concepciones iniciales encontradas en cada escuela que se asociaban al modelo rehabilitador fueron reconstruidas por la mayoría de agentes educativos hacia la comprensión del enfoque de derechos mediante los procesos de reflexión planteados.
- Al culminar el proyecto, la mayoría de agentes educativos considera que la educación inclusiva significa una educación para todos y que atiende a la diversidad.

Respecto a las políticas y gestión institucional:

- Las escuelas generan espacios para brindar respuesta educativa a las necesidades de su comunidad.
- El equipo directivo asume el compromiso de plantear rutas de trabajo para la inclusión reorganizando los recursos de apoyo con los que cuenta; así como de crear un comité de atención a la diversidad.

En cuanto a las prácticas pedagógicas:

- Los docentes reconocen que pueden atender a la diversidad de los estudiantes, considerando con énfasis a aquellos en situación de vulnerabilidad sin que esto implique una exclusión dentro del aula.
- La mayoría de docentes reconoce que la principal labor que apertura el camino hacia la diversificación curricular es el conocimiento de las potencialidades de sus estudiantes en lugar del diagnóstico.
- Los docentes asumen un rol reflexivo de sus prácticas, se comprometen con mantener altas expectativas de los estudiantes y la importancia de generar respuestas educativas que atiendan a la diversidad.

Con relación a la estructura y cultura inclusiva:

- Los estudiantes reconocen la diversidad en sí mismos, reflexionan acerca de mejores formas de trabajar colaborativamente entre compañeros y afirman su rol para promover la convivencia en la escuela.
- Las familias reconocen la importancia de apoyar a sus hijos/as en su desarrollo y valoran que puedan aprender en la escuela junto con otras familias con la guía de los docentes.

- La comunidad educativa celebra y festeja la inclusión como una característica inherente de su institución; así como, afirma la tarea de garantizar una educación de calidad para todos sus estudiantes.

8. Lecciones aprendidas

El proyecto piloto “Valorando la diversidad en la escuela” ha permitido repensar las intervenciones que se realizan para promover la educación inclusiva en las escuelas ya que en su mayoría están pensadas para intervenir únicamente en el aula o centrarse en el diagnóstico de los estudiantes; específicamente de aquellos en situación de discapacidad.

Esta experiencia traslada la intervención a voltear el foco en todos los actores involucrados en los centros escolares; puesto que el enfoque inclusivo significa concebir una escuela para todos, en la cual se transformen las políticas, prácticas y culturas escolares.

Como aprendizaje de la implementación del proyecto en las instituciones educativas, se resalta que el primer paso para iniciar cualquier intervención requiere conocer las prioridades y calendarización de la escuela, ya que las instancias públicas correspondientes al MINEDU demandan monitoreos, actividades extracurriculares y presentación de documentos de gestión institucional al equipo directivo.

En cuanto a los docentes, es crucial acompañar al profesorado y validar los aciertos que están teniendo en sus clases y el uso de adecuadas estrategias. La mayoría de los docentes han aprendido en su formación y ejercicio profesional formas de resolver y atender a la diversidad, por lo que acompañarlos permite que sean conscientes y acojan el ejercicio reflexivo en su práctica pedagógica.

Las resistencias que presentan los profesionales de la comunidad educativa están relacionadas al miedo, el desconocimiento y la sobrecarga laboral. Si bien, consideran que la inclusión educativa es una tarea importante, debe reconocerse que es un esfuerzo extra la planificación de clases y materiales innovadores que aporten al desempeño del aula y la escuela en general.

Respecto a los estudiantes, se visibiliza la urgencia de plantear espacios donde sean escuchados y valorados desde su posición. Los estudiantes son los ciudadanos del futuro y, por ende, es crucial que su papel de portavoces se potencie para plantear propuestas para la escuela y lograr una sociedad inclusiva.

En cuanto a las familias existe motivación para participar en la escuela, cuando se presenta un espacio de reflexión, diálogo y escucha, pues sienten que son bienvenidos en la escuela. Con la organización y empoderamiento de las familias sumamos fuerzas y alineamos los objetivos y principios educativos que queremos que logren los estudiantes.

Por último, este proyecto ha logrado trazar los primeros pasos hacia la transformación del enfoque inclusivo en estas escuelas, no obstante, se evidencia que un proyecto de esta magnitud necesita tener una duración mayor a un año para poder consolidar el enfoque, realizar el seguimiento de los compromisos y evidenciar cambios significativos. Es necesario considerar la forma en la que se establece el vínculo con la escuela ya que existe una responsabilidad ética para respetar sus concepciones y procesos planificados.

Para finalizar, los resultados de esta investigación apuntan a sumar evidencia y construir mejores pautas para fortalecer la implementación del enfoque inclusivo en las escuelas peruanas.

9. Sugerencias para la política educativa

A partir de los resultados obtenidos de este proyecto se busca movilizar la opinión pública en relación a la importancia del enfoque inclusivo en las instituciones educativas y potenciar el alcance de estos aportes en sugerencias para la política nacional de educación que se señalan a continuación:

- La educación inclusiva debe abordarse desde un enfoque de derechos y con el objetivo de reducir las barreras y las desigualdades en el aprendizaje. Es decir, las escuelas deben diseñar, implementar y evaluar el proceso de educación inclusiva en función de la diversidad de su alumnado.
- Las instituciones educativas deben incorporar sistemas de apoyo que acompañen a todos los agentes educativos; teniendo mayor énfasis en aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad para aumentar sus logros de aprendizaje. Esta misión debe ser compartida y asumida por todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, directivos, especialistas y familias.
- La responsabilidad de la inclusión debe ser liderada por los directivos de la propia institución. Para ello, se debe desarrollar pautas y criterios con los docentes que permitan potenciar la diversificación de estrategias de aprendizaje y valoración de la diversidad.
- Como región es necesario que se asuma la inclusión como un principio fundamental del sistema educativo, lo cual implica que las escuelas se transformen para acoger a todos los estudiantes, sin distinción alguna.
- Es necesario que el sistema educativo elabore un plan con objetivos claro, tiempos específicos y responsables para conseguir que todas las instituciones educativas sean inclusivas e inicien una ruta hacia la inclusión con metas alcanzables.
- Es imperante que los presupuestos se destinen a fortalecer las escuelas regulares en lugar de los equipos SAANEE de manera que se brinde los apoyos educativos necesarios para la atención educativa temprana de los estudiantes que pueden estar en riesgo de ser excluidos.
- Es necesaria la reformulación de los SAANEEs ya que retira la responsabilidad sobre la inclusión a la escuela y solo logra que los esfuerzos se focalicen en el diagnóstico clínico de aquellos estudiantes calificados con necesidades educativas especiales, reduciendo las medidas preventivas o de acción que brinden una respuesta educativa oportuna para los estudiantes.

- Es importante la reformulación de la norma de matrícula que termina condicionando el acceso a la escuela de aquellos estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad como los estudiantes con discapacidad.
- Es vital revisar las condiciones laborales de los maestros y el tiempo que se destina para que planifiquen sus clases.
- Cada institución educativa puede iniciar el proceso de inclusión transformando sus prácticas escolares y planteándose un equipo responsable que oriente los procesos de concientización, implementación de apoyos para los estudiantes e incorporación de metodologías como el diseño universal de aprendizaje que permite adecuar el currículo en función de las características de cada estudiante.

10. Referencias bibliográficas

- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools (3rd edition)*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Banco Mundial (2018). *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación: panorama general*. Washington DC: Informe sobre el desarrollo mundial.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146.
- Calderón, I. (2013). Entre la realidad y los sueños. Reflexiones sobre la inclusión educativa desde la vida de mi hermano. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 142-159.
- Cueto, S., Miranda, A. & Vasquéz, M. (2016). Inequidades en la Educación. Lima: GRADE.
- Constantino, R., Bregaglio, R. & Cueva, S. (2016). Al final del salón: Un diagnóstico de la situación de la educación de personas con Discapacidad en el Perú. Lima: Paz y Esperanza.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Epstein, J. y Sanders, M. (2002). Family, school, and community partnerships. En Bornstein, M. (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting (2ª ed.)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum (pp. 407 - 437)
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. Doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- International Bureau of Education-UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Geneva: IBE-UNESCO.
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2012). Educación básica especial y educación inclusiva - Balance y perspectivas. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para->

ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2014). Marco del Buen Desempeño del Directivo. Directivos construyendo escuela. Recuperado de:

http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

Menéndez, S.; Jiménez, L., y Lorence L. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. XXI: Revista de Educación, 10, 97-110.

Organización de las Naciones Unidas (2016). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de: <http://onu.org.pe/ods/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra.

Palacios, J. y Rodrigo, M. (1998) Familia y Desarrollo humano. Madrid: Alianza editorial.

Porter, G. & Towell, D. (2018). Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación. Recuperado de: shorturl.at/xP359

Sociedad Peruana de Síndrome Down (2017). *Diálogos ciudadanos por la Educación Inclusiva*. Lima: SPSD.

Towell, D. (2019). La ruta hacia una educación inclusiva. Recuperado de <https://www.centreforwelfarereform.org/uploads/attachment/662/la-ruta-hacia-la-escuela-inclusiva.pdf>

Vaillant, D. & Manso, J. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo*. Chile: SUMMA. Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe.

Wade, S. (2004). Parenting Influences on Intellectual Development and Educational Achievement. En Hoghughi, M. y Long, N. (Ed.), (2004). Handbook of parenting: Theory and Research for Practice. Sage.



SOCIEDAD PERUANA DE SÍNDROME DOWN



Sociedad Peruana de
Síndrome Down



Sociedad Peruana de
Síndrome Down



@Spsdown



Spsindromedown

Av. Tomás Marsano 1440, Miraflores
370-9898 / 444-4582
www.spsd.org.pe