



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

TESIS:

**SITUACIÓN DE LAS ESCUELAS INCLUSIVAS DE LA PROVINCIA
DE HUANCAYO: EL CASO DE LA IE N° 30216 Y LA IE N° 30012**

TESIS PRESENTADA POR:

Bach. Mucha Gómez, Elizabeth Rosario

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciada en Trabajo Social

Huancayo, 2017

Asesora:

Dra. Soledad Garay Quintana

DEDICATORIA

A Teófila y Saturnino por su infinito amor, por guiar mi sendero. Por las noches de lluvia y días de primavera, a ustedes mi eterna gratitud.

AGRADECIMIENTOS

En especial a mis padres y hermanos que me animan a seguir adelante.

A mi asesora, a mis maestras y maestros de la facultad quienes con su aporte y orientación permanente me han apoyado en la culminación de este trabajo.

A los/as niños/as con discapacidad, a los directores y docentes con quienes tuve el honor de trabajar y que contribuyeron a que sea posible esta investigación.

Gracias, principalmente a DIOS y a Jusantri por guiar la elección de mi carrera, estoy muy orgullosa de contribuir en la construcción de un mundo más justo e igualitario.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE	v
ABREVIATURAS Y SIGLAS	vi
RESUMEN	vii
INTRODUCCIÓN	viii
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA EN ESTUDIO.....	1
1.1. Descripción del problema.....	1
1.2. Formulación del Problema	2
1.3. Justificación del problema.....	3
1.4. Objetivos.....	5
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	6
2.1. Marco referencial.....	6
2.2. Teorías	13
2.3. Marco conceptual	24
2.4. Hipótesis	31
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	33
3.1. Tipo de investigación	33
3.2. Nivel de la investigación	33
3.3. Diseño de la investigación.....	33
3.4. Carácter de la investigación.....	34
3.5. Método de la investigación.....	34
3.6. Población	34
3.7. Muestra	34
3.8. Unidad de análisis y actores de información.....	35
3.9. Técnicas.....	35
3.10. Instrumentos	36
CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN	37
4.1. Resultados.....	37
4.2. Discusión.....	56
CONCLUSIONES	70
RECOMENDACIONES	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
ANEXOS	75

ABREVIATURAS Y SIGLAS

CEBE: Centro de Educación Básica Especial

CONEI: Consejo Educativo Institucional

DCN: Diseño Curricular Nacional

DRE: Dirección Regional de Educación

IE: Institución Educativa

IIEE: Instituciones Educativas

INEI: Instituto Nacional de Estadística e Informática

MINEDU: Ministerio de Educación

NEE: Necesidades Educativas Especiales

OINFE: Oficina de Infraestructura Educativa

PAT: Plan de Trabajo

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PEN: Proyecto Educativo Nacional

PRONIED: Programa Nacional de Infraestructura Educativa

SAANEE: Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales

SAD: Servicios de Atención a la Diversidad

UGEL: Unidad de Gestión Educativa Local

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

RESUMEN

El objetivo fue conocer la característica de la situación actual de las IIEE inclusivas N° 30216 y N° 30012, en cuanto la gestión de los aprendizajes, la propuesta pedagógica y la infraestructura para los/as niños/as con discapacidad.

La metodología utilizada fue de tipo básico, de nivel descriptivo, el diseño fue transversal, de carácter cualitativo, el método fue el de análisis – síntesis, a través de la técnica de la entrevista, observación y revisión documentaria. La población estuvo constituida por 02 directores y 02 sub directores y 80 docentes de aula; la muestra fue de tipo no probabilística, integrada por 02 directores y 12 docentes y las unidades de análisis fueron los directores y docentes.

En los resultados se evidencia que la gestión de los aprendizajes es estandarizada para todas las IIEE con o sin discapacidad. El docente de aula implementa una propuesta pedagógica diferenciada en un marco de desigualdad para el niño/a con discapacidad y, las IIEE han adecuado su infraestructura, quedando pendiente algunas modificaciones.

Se concluye que la gestión estandarizada no permite a los directores programar acciones de inclusión. La propuesta pedagógica implementada por el docente no logra garantizar la calidad educativa al cual tienen derecho el niño/a con discapacidad, y en cuanto a la infraestructura se evidencian avances significativos de adecuación.

Palabras claves: Discapacidad, educación inclusiva, gestión de los aprendizajes, propuesta pedagógica, infraestructura.

INTRODUCCIÓN

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF (2013) estima que alrededor de 93 millones de niños, es decir, 1 de cada 20 niños menores de 14 años vive con alguna discapacidad moderada o grave. Los/as niños/as con discapacidad, a nivel mundial enfrentan diferentes formas de discriminación, siendo la pobreza una condición más difícil de superar en relación con otro niño(a); los niños y niñas con discapacidad hacen frente problemas adicionales debido a su condición motriz, intelectual o física. Por tanto, por lo general tienen menos posibilidad de participar en el sistema educativo.

En Reino Unido, en un estudio con niños que tenían necesidades educativas especiales realizado en 2007, el 55% dijo haber recibido tratos injustos debido a sus discapacidades. En Madagascar, un estudio comprobó la ignorancia sobre la discapacidad entre los progenitores y los presidentes de las asociaciones de padres y madres, un 48% creía que la discapacidad es contagiosa. UNICEF (2013).

La Defensoría del Pueblo (2011), en el Informe Defensorial N° 155 evidencia que, en América Latina y el Caribe solo el 20% de los/as niños/as con discapacidad asiste a la escuela, siendo necesario que los Estados garanticen la educación de manera disponible, accesible, aceptable y adaptada a las necesidades y el entorno de los niños y las niñas con discapacidad.

En tanto en el Perú, la situación del infante con discapacidad es preocupante ya que, del total de niños con discapacidad, el 87% de ellos no van a la escuela. Save The Children (2016). Si bien, el Estado Peruano a través del Ministerio de Educación entre 2005-2012, implementó

el Plan Piloto por la Inclusión Progresiva de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, aún el acceso a la educación de los/as niños/as con discapacidad es limitado, debido a que los directores tienen serias complicaciones con las formas de gestionar los aprendizajes de los/as niños/as con discapacidad, los/as docentes se niegan a incluirlos en sus aulas debido a que creen que el/la niño/a con discapacidad requiere una propuesta pedagógica diferente y se siente no estar preparados, las infraestructuras son un barrera porque no brindan condiciones de accesibilidad y , por último, no menos importante, los procesos de evaluación, competencia y comparación de resultados académicos obligan a los directores y docentes a estandarizar el conocimiento y alcanzar mejores resultados. Por ello, se requiere promover cambios en las prácticas de las escuelas, con el fin de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Marchesi, A. Blanco, R. y Hernández, L. (2014).

En este sentido la investigación, en el **primer capítulo** plantea el problema de la investigación, centrándose en indagar cuáles son los aspectos que caracterizan la situación actual de las IE Inclusivas N° 30216 y N° 30012, con la finalidad de conocer la gestión de los aprendizajes y la implementación de la propuesta pedagógica en el aula en las IIEE y si estas escuelas cuentan con una infraestructura adecuada para albergar en sus ambientes a los/as niños/as con discapacidad (rampas, veredas, baños, carpetas, señalizaciones).

En el **segundo capítulo** se presenta el marco referencial, las teorías y el marco conceptual que orienta la investigación. En el marco referencial se presenta investigaciones que brindan información sobre la situación de los/as niños/as con discapacidad; en cuanto a las teorías, principalmente utiliza la teoría de la tolerancia de Walzer, quien plantea que la tolerancia implica el respeto mutuo, construyendo la identidad en un diálogo y una convivencia pacífica; en tanto, la teoría de la Justicia de Rawls abordado desde el velo de la ignorancia situando a la persona en igualdad y asegurando la realización de acciones a favor de la sociedad y no de nosotros mismos; además, la teoría del reconocimiento de Alex Honneth quien plantea

que las experiencias de injusticia son básicamente, experiencias de una falta de reconocimiento. En el aspecto pedagógico se aborda el modelo autoestructurante y heteroestructurante. El marco conceptual presenta definiciones sobre gestión del aprendizaje, propuesta pedagógica, Proyecto Educativo Institucional, Plan de Trabajo Anual, educación inclusiva, discapacidad, infraestructura.

El **tercer capítulo** desarrolla la metodología; el tipo de investigación que orienta el estudio es básico, de nivel descriptivo; el diseño fue transversal, de carácter cualitativo, el método fue el de análisis – síntesis, a través de la técnica de la entrevista, observación y revisión documental. La población estuvo constituida por 02 directores y 02 sub directores, 80 docentes de aula; la muestra fue de tipo no probabilística, integrada por 02 directores, 12 docentes, y las unidades de análisis fueron los directores y docentes.

En el **cuarto capítulo** se presenta los resultados y la discusión de resultados. Los resultados a los que se llegaron fueron: la gestión de los aprendizajes es estandarizada para todas las IIEE con o sin discapacidad. El docente de aula implementa una propuesta pedagógica diferenciada en un marco de desigualdad para el niño/a con discapacidad y, las IIEE han adecuado su infraestructura, quedando pendiente algunas modificaciones.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA EN ESTUDIO

1.1. Descripción del problema

La situación de las escuelas inclusivas fundamentalmente está caracterizada por la gestión de los aprendizajes, la implementación de las propuestas pedagógicas en el aula y la condición de la infraestructura escolar.

En el 2011, la Defensoría del Pueblo supervisó a 342 IIEE de nivel primario de EBR de área urbano, en los cuales, el 52% de los directores entrevistados señalaron que su institución educativa no se encontraba preparada para recibir a estudiantes con discapacidad. Defensoría del Pueblo (2011). Sin embargo, cuando se profundiza la pregunta ¿por qué no están preparados? Los directores señalan que requieren una currícula, modelos y herramientas de gestión diferentes, así como adecuar su infraestructura para atender a los/as niños/as con discapacidad.

Asimismo, si bien el Ministerio de Educación a través del Diseño Curricular Nacional, las rutas de aprendizaje y el mapa de progreso, no realiza diferencias en términos de alcance de competencias y capacidades entre los/as niños/as con o sin discapacidad; en las aulas de clase se encuentra otra realidad; los docentes, en el proceso de implementación de su propuesta pedagógica brindan una enseñanza diferenciada, por lo general, este proceso de enseñanza-aprendizaje no está de acuerdo a su edad y grado, no está de acuerdo a las competencias y capacidades que debe desarrollar de acuerdo a su planificación curricular,

muchas veces los docentes solo les hacen dibujar, pintar y repetir cosas. El docente, no logra reconocer al/la niño/a con discapacidad como un sujeto con capacidad de aprender y desarrollar competencias y capacidades.

Por otra parte, en cuanto a la accesibilidad, el Ministerio de Educación plantea que todo/a niño/a con discapacidad tiene derecho de acceder físicamente a una institución educativa, este derecho garantiza la igualdad de condiciones y oportunidades. Por tanto, la escuela debe contar con una infraestructura y con servicios que garanticen la no discriminación. Pero la realidad difiere de los conceptos y normatividades, existen instituciones educativas con construcciones antiguas y otras modernas, que no cuentan con espacios accesibles de ingreso, pasadizos, patios, aulas, auditorios, servicios higiénicos, salas de computo, bibliotecas, entre otros.

Lo citado es corroborado por la Defensoría del Pueblo, en la supervisión que realizó el 2011 ha podido constatar las pocas condiciones de accesibilidad de las instituciones educativas y su entorno cercano, el 63.15% de los directores entrevistados señaló no haber solicitado a la UGEL o DRE apoyo para el mejoramiento de la infraestructura de la institución educativa que y el 48% de las instituciones educativas no cuenta con un ingreso autónomo con rampas; en la mayoría de los casos porque desconocían que podían realizar dicho requerimiento. Asimismo, desconocen que los encargados de realizar estas modificaciones o adecuaciones es el Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento y las municipalidades.

1.2. Formulación del Problema

Problema General

- ¿Cuáles son los aspectos que caracterizan la situación actual de las IIEE inclusivas N° 30216 y N° 30012?

Problemas Específicos

- ¿La gestión de los aprendizajes en las IIEE inclusivas N° 30216 y N° 30012 garantiza la inclusión de los/as niños/as con discapacidad?
- ¿Cómo el docente implementa la propuesta pedagógica en el aula para el niño/a con discapacidad?
- ¿Cuál es la condición de la infraestructura física de las IIEE inclusivas N° 30216 y N° 30012?

1.3. Justificación del problema

En nuestro país, de acuerdo con la Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad en el Perú realizada por el INEI en 2012, las personas con discapacidad constituyen aproximadamente el 5,2% de la población. Sin embargo, estas cifras son diferentes en relación a los datos recogidos a través del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1993 que señalan como población con discapacidad del 1,3%.

En la actualidad no se cuenta con datos estadísticos sobre la cantidad exacta de personas con discapacidad y aún menos de cifras de niños/as en esas condiciones.

En cuestiones educativas, la Defensoría del Pueblo en el Informe N° 63, precisa la problemática de exclusión e invisibilización que sufren los/as niños/as con discapacidad; aun cuando la Ley General de Educación Ley N° 28044, en el artículo 3° señala que:

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

educación y el derecho a participar en su desarrollo”. (Ministerio de Educación, 2003).

Por ello, con la finalidad de reducir las brechas de exclusión del derecho a la educación de los/as niños/as con discapacidad el Estado, a través del Ministerio de Educación, implementa el “Plan Piloto por la Inclusión Progresiva de niños, niñas y adolescentes con discapacidad 2005-2012”, el cual fue orientado a atender la demanda de los estudiantes con discapacidad.

En ese sentido, después de once años del inicio del Plan, a través del trabajo de investigación se pretende conocer cuál es la situación actual de las Escuelas Inclusivas de la Provincia de Huancayo: El caso de la IE N° 30216 y de la IE N° 30012, si la gestión de los aprendizajes, las propuestas pedagógicas y la infraestructura aportan en la construcción de una educación inclusiva.

Es importante estudiar la educación inclusiva en y desde las IIEE con la finalidad de contar con escuelas donde el/la niño/a con discapacidad logre desarrollar sus capacidades y habilidades de forma integral; donde sea tratado y respetado al igual que otro niño/a, donde pueda ejercer sus derechos, y sobre todo; que el/la niño/a con discapacidad se desarrolle en un ambiente inclusivo, tolerante ante la diversidad, libre de discriminación y exclusión por su discapacidad motriz, sensorial o intelectual.

Por tanto, es importante que nuestra sociedad cuente con IIEE que contribuyan a la inclusión y que cuenten con una infraestructura física inclusiva y accesible.

En tal sentido, el enfoque de la educación inclusiva tiene una perspectiva muy amplia que necesita ser abordada por todos los profesionales de las Ciencias Sociales, pero con énfasis en el Trabajo Social, para que el(la) profesional que desarrolle acciones de promoción social, de investigación, de diseño de políticas y programas, de educación y de

bienestar social puedan desarrollar un trabajo inclusivo, involucrando a los grupos más vulnerables que cotidianamente son invisibilizados.

Por tanto, la investigación se realiza para enriquecer los conocimientos y evidenciar la implementación del Plan Piloto, así como para brindar un soporte teórico para una posible intervención en el tema.

1.4. Objetivos

Objetivo General

- Conocer la característica de la situación actual de las IIE inclusivas N° 30216 y N° 30012.

Objetivo Específico

- Conocer la gestión de los aprendizajes en las IIEE inclusivas N° 30216 y N° 30012 que garantizan la inclusión de los/as niños/as con discapacidad.
- Analizar la implementación de la propuesta pedagógica en el aula para el niño/a con discapacidad.
- Identificar la condición de la infraestructura física de las IIEE inclusivas N° 30216 y N° 30012.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Marco referencial

Castañeda, N. y Paucar, J. (2008). Inclusión educativa en niños y niñas con discapacidad intelectual en el nivel primario del cercado de Huancayo y El Tambo 2006,

precisan que:

- La inclusión educativa de los/as niños/as con discapacidad intelectual al proceso de educación regular se da en condiciones de marginación social y exclusión por autoridades, docentes y padres de familia.
- Las relaciones interpersonales entre el docente, compañeros del centro educativo de los/as niños/as con discapacidad intelectual incluidos a un proceso de educación regular se caracteriza por marcada indiferencia, subvaloración y rechazo en los menores subestimación.

Aguirre, M. y Marcalaya, C. (1999). Factores que influyen en los roles de los padres frente a sus niños con discapacidad intelectual en el Centro Educativo de Educación Especial “Señor de los Milagros” Yauris – Huancayo, 1998, concluyen señalando que, la labor educativa de los padres influye favorablemente en el proceso de tratamiento, rehabilitación del niño/a con retardo. De padres con comportamientos, actitudes,

reacciones de aceptación, encontramos niños/as mejor motivados, con autoestima y en proceso de recuperación; asimismo, recomienda que, a pesar de las condiciones socioeconómicas de los padres de familia con discapacidad intelectual, ellos buscan procesos de sensibilización, educación y concientización frente a sus niños/as con discapacidad de cualquier condición social.

Saavedra, M., Hernández, A. & Ortega, L. (2014) Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del II Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010, organizaron las conclusiones como sigue:

Condición favorable:

- La utilización oportuna y efectiva de estrategias innovadoras y pertinentes al tipo de discapacidad por parte de los docentes de los casos investigados. En ambas experiencias, la principal estrategia usada fue la adaptación curricular, específicamente en los siguientes aspectos: adopción de técnicas diferenciadas de enseñanza; aplicación de estrategias para crear un ambiente propicio para el proceso; y aplicación de técnicas para crear un clima inclusivo.

- Los principales aportes de los actores del entorno socioeducativo fueron: sensibilización y capacitación del docente (SAANEE); apoyo en la práctica docente y en la elaboración de materiales (colegas y directores); refuerzo del sentido de pertenencia e inclusión (padres de familia y compañeros de aula); colaboración para la aplicación de estrategias educativas y asunción de sentido de responsabilidad por parte del estudiante con NEE asociadas a discapacidad (compañeras y compañeros de aula).

- Tomando a la educación como fin y como medio para lograr el desarrollo integral de los seres humanos, se puede afirmar que el proceso de educación inclusiva no

solo ha permitido que los docentes comiencen a tomar conciencia de los derechos educativos de sus estudiantes incluidos, sino que, también, perciban positivamente a la diversidad como enriquecedora de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Ello ha incrementado en los docentes su sensibilidad humana, motivándolos a mejorar su desempeño laboral a fin de brindar una atención de calidad y permitiéndoles, a su vez, reconocerse como referentes inclusivos para otros docentes.

-

Condición desfavorable:

- Los docentes priorizan, en el caso de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, el logro en aspectos sociales, en detrimento de los logros en los demás aspectos cognitivos, debido a que tienen bajas expectativas y metas de aprendizaje para estos niños/as. Esta condición obedece, a su vez, a diversos subfactores tales como la existencia de prejuicios sobre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad (que se evidencia a través del uso de lenguaje peyorativo), así como la resistencia al cambio del esquema tradicional de enseñanza.

- Los docentes muestran dispedagogías que dificultan el aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, ya que, si bien los docentes realizan correctamente adaptaciones en la etapa de la planificación y elaboración de materiales educativos, no hacen uso de estos o hacen un uso insuficiente de ellos en las sesiones de clase, recurriendo más bien al uso de técnicas tradicionales de enseñanza que no responden a las necesidades especiales de los/as niños/as con discapacidad. Esta situación tiene como origen que los docentes presentan, al igual que en la condición anterior, una resistencia al cambio de esquema tradicional de enseñanza, por lo que tienden a la homogenización de las estrategias y técnicas sin diferenciar las necesidades de sus alumnos y alumnas. Asimismo,

se debe a que existe en los docentes la creencia de que las adaptaciones curriculares no es posible en todas las materias y contenidos del currículo, sino solamente en algunas de ellas.

Villegas, E. (2012) Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres Instituciones Educativas de Ventanilla. El estudio demuestra que los docentes de nivel primario presentan una actitud predominantemente de acuerdo con la educación inclusiva en el nivel primario en las Instituciones Educativas de Ventanilla.

En cuanto a la dimensión cognitiva, los docentes manifiestan una actitud positiva frente a la inclusión de los alumnos con discapacidades del nivel primario de Ventanilla, sin embargo, las entidades descentralizadas del Ministerio de Educación deben realizar un amplio programa de especialización en el manejo de estrategias metodológicas que permitan desarrollar adecuadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivo.

Defensoría del Pueblo (2001) Informe Defensorial N° 63: “Situación de la Educación Especial en el Perú: hacia una educación de calidad”. El informe tiene la finalidad de dar a conocer el estado actual en el que se desarrolla la educación especial en el Perú y, a partir de ello, mejorar el acceso a esta educación. A través de la evaluación de los centros educativos especiales que se hace en el Informe, se presenta un diagnóstico situacional importante sobre la educación especial.

La Defensoría del Pueblo, en términos generales, señala que, la realidad de los Centros Educativos Especiales visitados muestra un conjunto de deficiencias en aspectos claves que afectan la calidad de la educación que reciben los/as niños/as con discapacidad. Los aspectos críticos estarían dados por las deficiencias en torno a los recursos humanos, es decir, la falta de profesionales especializados como psicólogos, asistentes sociales y terapeutas especializados (de lenguaje, fisioterapia, etcétera) y la falta de conformación de

los Servicios de Atención a la Diversidad (SAD) en la mitad de Centros Educativos Especiales. A ello se suman los problemas de infraestructura y servicios, mobiliario inadecuado y materiales educativos insuficientes, como también la poca participación de los padres de familia en la mitad de los Centros Educativos Especiales visitados, arribando a las siguientes conclusiones:

- En cuanto a las necesidades sentidas por los docentes y el personal que conformaron la muestra, 76% reclama implementación educativa, 52% una mejor infraestructura y 42% solicita mejorar los problemas relativos al personal.

- La *infraestructura y los servicios*, si bien resultan favorables en términos gruesos para un porcentaje considerable de Centros Educativos Especiales, presentan problemas que afectan la calidad educativa en menos de la mitad de los mismos (37% de aulas inapropiadas y 50% de servicios higiénicos con limpieza inadecuada). Además, se registraron limitaciones con respecto al uso de luz eléctrica.

- Respecto de los ambientes educativos especializados, su ausencia o escasez afectaría seriamente la calidad educativa en la mayoría de los Centros Educativos Especiales. Así, en los datos se notó un número muy bajo de bibliotecas (solo en 20,9% de los centros) y laboratorios (solo en 4,3% de los centros). Además, los talleres productivos no pasan del 40%, lo cual muestra limitaciones relacionadas con la educación para el trabajo. Cifras menores al 40% se reportan en la existencia de canchas deportivas. La existencia de un 50% de mobiliario inadecuado se suma a los problemas relativos a la infraestructura y a la escasez de ambientes educativos recién mencionados.

- El material educativo, aun cuando es adecuado en el 74,5% de los casos, resulta insuficiente en el 82,5% de los mismos. Además, en las observaciones se registró que en algunos centros los materiales se encontraban guardados y no se les daba ningún uso. No

obstante, se notó el esfuerzo de un número reducido de docentes que brindan materiales, estos elaborados por los padres de familia, autogestionados o producto de donaciones.

- En relación al currículo, la estructura curricular más utilizada es la de educación básica regular. Aquí se constata un cambio favorable que responde a la actual política de educación especial del Minedu. Sin embargo, para el caso de estimulación temprana y educación ocupacional, la mitad de centros no dispone de una estructura o no especifica cuál emplea. Si bien es cierto que algunos centros no cuentan con el nivel inicial o la modalidad ocupacional, quedaría pendiente estudiar si existe una cobertura adecuada y atención curricular pertinente para aquel nivel y aquella modalidad.

- En torno a la planificación educativa, consideramos que si bien más de la mitad (el 60%) de los Centros Educativos Especiales visitados contaba con un PDI elaborado, un 40% aún no disponía de este instrumento. Con respecto a las coordinaciones entre docentes y el personal, si bien el 89% de los centros educativos registra un trabajo en equipo, ello contrasta con los datos de entrevistas en los que el trabajo en equipo se menciona muy pocas veces.

Defensoría del Pueblo (2011). Informe Defensorial N° 155: “Los niños y niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria”. El informe fue elaborado 10 años después del primer Informe Defensorial sobre discapacidad. Evalúa la implementación de la política en las instituciones educativas públicas de nivel primario, es decir en centros de educación regular. El informe evidencia que en la implementación de la política aún existen grandes retos y desafíos como, por ejemplo, la falta de apoyo pedagógico, los escasos recursos humanos y materiales. A continuación, las conclusiones que aportan significativamente para la presente investigación:

- La inversión requerida para la ejecución del “Plan Piloto por la Inclusión Progresiva de niños, niñas y adolescentes con discapacidad 2005-2012”, diseñado por el Ministerio de Educación, no fue aprobada y el plan no fue ejecutado.

- El 52% de los directores considera que su institución educativa no se encuentra preparada para recibir a estudiantes con discapacidad. El número de SAANEE constituidos (216) hasta la fecha es insuficiente para cubrir la demanda educativa.

- Las capacitaciones en materia de educación inclusiva no han sido suficientes ni adecuadas. De las 342 instituciones supervisadas, el 39,2% señaló que no recibió algún tipo de capacitación con relación al proceso de educación inclusiva. De las 208 instituciones que sí recibieron alguna capacitación, 52,3% señaló que la recibió por el SAANEE; solo el 13,7% recibió capacitaciones brindadas por el Ministerio de Educación y el 15,2% recibió capacitación por parte de otra entidad.

- Sobre el material educativo, el 92% de las instituciones educativas supervisadas manifestó no haber recibido ningún tipo de material de enseñanza adecuado para la inclusión.

- El 63% de los directores entrevistados señaló no haber solicitado a la UGEL o a la DRE apoyo para el mejoramiento de la infraestructura de la institución educativa, en la mayoría de los casos porque desconocían que podían realizar dicho requerimiento. El 48% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria no cuentan con un ingreso autónomo con rampas en su frente, mientras que el 88% de los establecimientos supervisados no cuenta con un baño adaptado para el uso de personas con discapacidad.

- El 55% cuenta con áreas recreativas que presentan desniveles u obstáculos que impiden acceder a las personas usuarias de sillas de ruedas.

- El 51% de salas de cómputo no está ubicada en un primer piso; el 88% de los establecimientos supervisados no cuenta con un baño adaptado.

2.2. Teorías

Teorías de Igualdad y equidad:

La tolerancia como un tratado de Michael Walzer (1998)

Walzer, M. (1998) explica desde una perspectiva histórica la tolerancia, las formas que a lo largo del tiempo han adoptado las normas de vida e interacción propias entre cada persona y presenta una cuidadosa distinción entre cinco sentidos de tolerancia en la que se identifica a cada uno de ellos con una cierta actitud mental ante la presencia de “el otro cultural”: resignación, indiferencia, estoicismo, curiosidad y entusiasmo.

¿Qué es lo que se puede tolerar y lo que no? ¿Qué conlleva a la aplicación de la tolerancia? El autor, distingue entre una aceptación resignada de la diferencia para mantener la paz como un primer grado de tolerancia. La segunda actitud es aquella positiva ante la diferencia, pues sigue siendo pasiva, relajada frente a ésta. Una tercera actitud es el resultado de cierto tipo de indiferencia al reconocer que los "otros" tienen derechos, incluso aunque ejerciten esos derechos en formas que resulten poco atractivas. La cuarta actitud expresa la apertura hacia los otros, con curiosidad, quizás incluso respeto, con voluntad de escuchar y aprender. Por último, la quinta actitud es la diferencia, por su aprobación estética, por aprobación funcional como sucede con la defensa liberal del multiculturalismo, por considerar la diferencia necesaria para el pleno desarrollo humano, un desarrollo que ofrece individualmente a hombres y mujeres las diversas opciones que hacen significativa su autonomía.

El autor concluye, aborda la tolerancia tomando como ejemplo a las sociedades de inmigrantes, ya que en estas se pueden analizar las formas particulares de vida en grupo y que otros miembros del grupo deben tolerar, aunque solamente sea porque la sociedad en su conjunto les tolera a ellos.

En tal sentido, destaca que **el problema de la tolerancia está relacionado con la actitud que se asume frente a ciertos grupos culturales**, no tanto frente a "individuos excéntricos", preocupándose caracterizar cómo se ha practicado y se practica hoy en día la tolerancia en diversos regímenes políticos (imperios multinacionales, comunidad internacional, confederaciones, estados nacionales y sociedades de inmigrantes).

Asimismo, el autor no postula la idea de que la tolerancia es un signo de poder y el ser tolerado una señal de aceptación de la debilidad, sino, por el contrario, propone que la tolerancia debe implicar el **respeto mutuo**, a través de esto, se analiza algunos de los principales conflictos de las sociedades multiculturales relativos a diferencias de clase, género, religión, educación y -especialmente- religión civil. Desde el punto de vista del autor, estos conflictos generados -en parte- por la diferencia **no pueden encontrar solución en una homogeneización cultural de la sociedad, es decir, en un plan de lucha contra la diferencia**. Por el contrario, **cree que la mejor manera de resolverlos es otorgando lugar a las diferentes identidades**.

Además, Walzer, M. (1998) explica cómo en los comienzos de la Modernidad la tolerancia se perfiló, tras terribles enfrentamientos, como el fruto de un compromiso necesario -una suerte de "mal menor"- en orden al que cultos distintos al oficial pasaban a ser "tolerados", al igual que las ideas religiosas consideradas reprobables, llegando, con el discurrir de los siglos, a integrarse, no sin debates y vacilaciones, entre los requisitos de la libertad política, como un forma inevitable la convivencia pacífica y fructífera en un mundo no "globalizado" menos plural y multicultural.

Por tanto, se entiende a la tolerancia como una cuestión igualitaria y comprensiva de la diversidad, no excluyente, se podrá situar como un derecho internacional de personas que respeten otros valores.

Resulta, pues, que la tolerancia conduce a mitigar o incluso a acabar con la persecución y el miedo, pero no es una fórmula mágica para conseguir la armonía social. E invitándole a reconsiderar la democracia, la ciudadanía, la relación entre los grupos y entre el individuo y el grupo, así como la educación, desde la perspectiva del imperativo de la tolerancia. Porque como bien dice Walzer, M. (1998) en el último recodo de su libro: “Si el multiculturalismo de hoy produce más problemas que esperanzas es, en parte, debido a la debilidad de la democracia social”.

Walzer explica que la tolerancia posmoderna está signada por la debilidad de grupos de identidad, señala que la tolerancia "**comienza en casa**" y que debe edificarse en el marco de un mundo en el cual el Nosotros y el Ellos han perdido su fuerza originaria, aunque esta disolución de fronteras nunca es completa, tratando de explicar que la tolerancia posmoderna mina cualquier tipo de identidad común y de conducta estándar, produciendo una sociedad donde los pronombres del plural "nosotros" y "ellos" no representan nada, sino que está apuesta por la libertad individual. De acuerdo a esto, **la tolerancia no tiene como objetivo dicha supresión de identidades, sino la garantía de un diálogo continuo y una convivencia pacífica**, se trata de promover un sistema estatal cuya religión civil produzca no solo ciudadanos heterogéneos y defensores de la tolerancia, sino también individuos que valoren y perpetúen el valor positivo de la diferencia.

Teoría de la justicia:

John Rawls y la Teoría de la justicia (1971)

Define la justicia como **la capacidad moral que tenemos para juzgar cosas como justas, apoyar esos juicios en razones, actuar de acuerdo con ellos y desear que otros actúen de igual modo**. Sin embargo, este proceso se da a nivel de los individuos en el marco de la sociedad y su estructura básica.

Para el autor, el conflicto surge de la diversidad de los intereses enfrentados de individuos que desean los mayores beneficios posibles en tanto éstos son medios para alcanzar sus propias metas, y la identidad tiene que ver con el reconocimiento de que la cooperación posibilita un mejor modo de vida que el que tendríamos si tuviéramos que valernos solamente de nuestros propios esfuerzos. Rawls, J. (1971).

El objeto primario de la justicia es la estructura básica de la sociedad, o sea, el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social.

- ✓ **El velo de la ignorancia.** Esto consiste en que, cuando las personas eligen los principios de la justicia, no saben cuáles van a ser las circunstancias específicas en la que la elegirán, por ello, estos principios no favorecerán o desfavorecerán a un individuo en un espacio específico; por tanto, los principios que emergen del velo de la ignorancia son considerados justos. Los principios que no emergieran del velo de la ignorancia no serían aceptables.

Las personas, por una cuestión de interés personal, siempre están interesadas en alcanzar sus propios objetivos y buscan los mejores medios para ello. Además, no están interesadas en los beneficios de los otros, es decir, no son ni envidiosas ni altruistas sino sencillamente personas que no están dispuestas a sacrificarse por el bien de los demás. A esto Rawls lo llama el mutuo interés.

Por ello, al actuar tras el velo de ignorancia es actuar con justicia, en ventaja de todos. De esta manera, nadie desatiende sus propias pretensiones, pero tampoco pisotea las de los demás. **El velo de ignorancia sitúa así a las personas en pie de igualdad.**

Elster, J. (1994) plantea que es importante entender que el velo de la ignorancia tiene implicaciones retributivas. Es obvio que los ricos no decidirían una posición redistributiva ya que están seguros de que en el futuro continuarán siendo ricos.

- ✓ **Los principios de la justicia.** Para Rawls es posible la existencia de una sociedad justa y estable de ciudadanos libres e iguales, los cuales permanecen profundamente divididos por doctrinas razonables, religiosas, filosóficas y morales, debido a que existe un velo de ignorancia, situando al individuo en una posición donde nadie sabe quién es, y lo único que conservan, además de la capacidad de razonar, son las nociones económicas (bienes escasos) y sociológicas (clases sociales) más elementales. Así, mediante un contrato social hipotético, establecerán la estructura básica de la sociedad en que vivirán. Así pues, se establecerán los principios de justicia que regirán la vida social, a través de un método que es justo por sí mismo.

Rawls, J. (1971) plantea dos principios que deben caracterizar a una sociedad justa.

Estos dos principios están basados en la situación según la cual los individuos bajo un velo de la ignorancia elegirían los principios de la justicia.

1. **Principio de libertades** o de distribución de igual número de esquemas de libertades para todos. **Cada persona debe tener un derecho igual** al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás.
2. **Principio de diferencia.** Las desigualdades económicas y sociales habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que:
 - Se espere razonablemente que sean ventajosas para todos,
 - Se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos.

El primer principio se encarga de la distribución del bien primario de la libertad, y tiene dos pretensiones: igualdad y maximización de las libertades básicas. Estas libertades son la libertad política, que es el derecho a votar y a desempeñar cargos públicos; la libertad de expresión y de reunión; la libertad de conciencia y de pensamiento; la libertad personal, que es la libertad frente a la opresión psicológica, **a la agresión física y a la integridad de la persona**; el derecho a la propiedad personal, la libertad frente al arresto y a la detención arbitrarios.

De acuerdo con el primer principio, todos deben tener **igual derecho a estas libertades**, ya que son prerrequisito para lograr la realización o modificación de cualquier plan de vida y son condición necesaria para el autorespeto. Sin ellas uno no podría tener el sentido del valor propio ni la capacidad de llevar a cabo las propias intenciones. Rawls considera que las libertades básicas son un bien de tal importancia, que las personas en la posición original no estarían dispuestas a arriesgarlas. Es por eso que, dada su ignorancia de sus circunstancias particulares, establecerían libertades iguales para todos. La regla de prioridad de la libertad tiene su origen en el hecho de que nadie aceptaría una libertad desigual o menor a cambio de mayores beneficios económicos. Solamente en caso de conflicto con otras libertades básicas sería restringida una libertad, es decir, se haría desigual o menos extensa de lo que podría ser.

El principio de diferencia, plantea que si las desigualdades estarían justificadas si incidieran a favor de los peores situados. En el sistema de libertad natural se da un principio meramente formal de igualdad de oportunidades, consistente en que personas con igual capacidad tengan igual acceso a cargos y empleos. Rawls critica esta interpretación por no proponerse la igualación de las condiciones sociales. La prioridad del principio de la justa igualdad de oportunidades frente al principio de la diferencia hace que al prestar gran atención a las oportunidades de aquellos con menores posibilidades se les abra un abanico

de alternativas más amplio que el que hubieran tenido con una distribución estrictamente igualitaria. Es así como **la desigualdad de oportunidades ocasionada por las desigualdades económicas que permite el principio de la diferencia debe, según este mismo principio, aumentar las oportunidades de aquellos que tengan menos.**

Teoría del reconocimiento:

Axel Honneth y La lucha por el reconocimiento (1997)

La lucha social no puede explicarse solo como resultado de una lucha entre intereses materiales en oposición, también debe fundarse en los sentimientos morales de injusticia, considerando que las experiencias de injusticia son básicamente, experiencias de una falta de reconocimiento, y la lucha por el logro de éste siempre implica un proceso conflictivo. La mayoría de los cambios sociales son impulsados por las luchas moralmente motivadas de grupos sociales, que pretenden en forma colectiva lograr un mayor reconocimiento recíproco institucional y cultural.

El movimiento del reconocimiento consiste en que un sujeto se sienta reconocido por otro, y por tanto reconciliado con éste, y al mismo tiempo llega a conocer su irremplazable identidad, y con ello se compara al otro.

Existe tres formas de reconocimiento que están presentes en la vida social: la dedicación emocional, el reconocimiento jurídico y la adhesión solidaria. Cada una de ellas constituye una forma de integración social en que el sujeto es reconocido de una manera diferente en su autonomía y su identidad personal. A través del cuidado amoroso presente en las relaciones primarias, se procura el bienestar del otro en sus necesidades individuales, por lo que las personas se reconocen como sujetos necesitados. A través del derecho, las personas de una comunidad se reconocen como libres e iguales, trascendiendo el carácter particular y emocional del amor, esto ejemplifica **que todo sujeto humano es igualmente**

digno y debe valer como un fin en sí mismo. Sin embargo, el autor sostiene que la relación jurídica de reconocimiento es insuficiente, los derechos hacen que el individuo pueda saberse reconocido por cualidades que comparte con los demás miembros de la comunidad, pero el sujeto necesita, además, saberse reconocido por las cualidades valiosas que lo distinguen de sus compañeros de interacción. Así, surge la necesidad de presentar una tercera forma de reconocimiento: esta es, la valoración social que merece un individuo o un grupo por la forma de su autorrealización o de su identidad particular. Ésta depende de una valoración sobre la contribución positiva que realiza a las metas consideradas valiosas por la sociedad, por lo que esta forma involucra el concepto de eticidad: un horizonte común de valores y objetivos.

Los tres principios de reconocimiento –atención afectiva, igualdad jurídica y estima social- son el núcleo normativo de una concepción de justicia porque definen las condiciones intersubjetivas de la integridad personal de todos los sujetos.

La fuente moral de los conflictos sociales se encuentra en la experiencia de los afectados por formas de menosprecio o falta de reconocimiento: el maltrato físico, la privación de derechos y la desvalorización social. En su lucha, los sujetos reivindican aspectos no reconocidos de su identidad, y generan, a través de su éxito, el pasaje de una forma a otra. La lucha de los grupos sociales por alcanzar formas cada vez más amplias de reconocimiento social se convierte, de esta manera, en *“una fuerza estructurante del desarrollo moral de la sociedad”*.

Por otra parte, las relaciones basadas en el amor y amistad son centrales para la autoconfianza, esto es una relación confiada con nuestros propios deseos y emociones; las relaciones de respeto universal por la autonomía y dignidad de las personas construyen nuestro autorespeto. Por último, las relaciones de solidaridad y valores compartidos a través de nuestras capacidades construyen nuestra autoestima. En otras palabras, la autoconfianza,

autorespeto y autoestima son las llaves que abren y desarrollan nuestra autonomía. Si dichas capacidades están socialmente situadas en cada esfera de reconocimiento, ser reconocido es empíricamente necesario para ser autónomo, como resultado de un proceso intersubjetivo de mutuo reconocimiento.

Teorías pedagógicas:

Louis Not y Las pedagogías del conocimiento (1983)

Not, L. (1983) establece dos grandes modelos pedagógicos: los heteroestructurantes y los autoestructurantes. La diferencia sustancial en ambos modelos se resume en el papel que tienen los sujetos al momento de aprender.

- ✓ **El modelo heteroestructurante.** Este modelo considera que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y, por ello le asignan a la escuela el papel de transmisora de la cultura humana. En consecuencia, privilegian y defienden la acción y el rol del maestro como componente central en todo proceso educativo. Sus posturas son decididamente magistrocentristas, su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral, por ello, defenderán la conveniencia y la necesidad de los métodos receptivos en la escuela. De esta forma, consideran la construcción del conocimiento como algo externo al estudiante y la enseñanza como la manera de garantizar su asimilación.

La escuela tradicional privilegió como finalidad educativa el aprendizaje de conocimientos específicos y de las normas de convivencia familiar y social. Según esta finalidad asignada, el arte de instruir consiste en lograr que el/la niño/a se acerque a los grandes modelos en la historia humana. En este sentido, el docente es el depositario de conocimientos, es el centro del proceso de aprendizaje, es quien

dicta, imparte, repite y hacer repetir y corregir y hacer corregir, finalmente, termina definiendo el aprendizaje del alumno.

En este sentido, la escuela es rutinaria, mecanicista y concentrada en aprendizajes que no logran modificar las representaciones mentales ni los esquemas de conocimiento de los estudiantes. Por consiguiente, es una escuela en la que los aprendizajes carecen de significancia.

En este modelo de escuela, el alumno pierde la posibilidad de cualificar su representación del mundo, de cualificar sus representaciones y de cultivar sus motivaciones e intereses. El modelo pone énfasis en los objetivos (un currículo por objetivos) que el maestro se propone frente a los alumnos, el cumplimiento de estos objetivos configura el aprendizaje de los alumnos. El objetivo del modelo es transmitir saberes, contenidos declarativos y normas de convivencia, a través de una secuencia didáctica de aprendizaje acumulativo, repetitivo y continuo, cuya única estrategia didáctica es de la repetición. Para que finalmente, la evaluación se reduzca a determinar cuánto memorizó el estudiante.

Como el docente debe ser un experto en los contenidos declarativos, la especialización adquiere un sentido medular, por tanto, fue necesario formar a los docentes en cursos especializados de contenidos declarativos (Matemática, Física, Lingüística, Historia, Filosofía, etc), a mayor acumulación de contenidos declarativos de su especialidad, mejor docente, llegando a concebir como ideal del mejor maestro a quien conociera todos los contenidos de la materia. Hoy es impensable sostener que un docente pueda ser el depositario de todos los contenidos declarativos de una materia. El modelo le otorga poder al docente, porque lo define como el experto frente al común que son los alumnos.

- ✓ **El modelo autoestructurante.** En este modelo el alumno tiene todas las condiciones necesarias para delimitar su propio desarrollo y, por ello, deberá convertirse en el centro de todo el proceso educativo. El/la niño/a es el nuevo eje de la educación.

La escuela coloca al alumno como el centro: él es quien aprende y quien se autoeduca. Por ello, la educación deberá respetar y promover sus intereses, de manera que se garantice que se les dé respuesta a sus necesidades. Sus ideas, sus intereses y sus actividades deberán ser el motor de la educación. Su opinión tendrá que ser escuchada, sus preguntas resueltas y sus intereses acompañados. La finalidad última de la educación será garantizar la felicidad y la socialización del/a niño/a.

En este modelo de escuela, conocida también escuela activa, por primera vez el alumno es percibido como un sujeto de derechos, con capacidades e intereses propios, tornándose la escuela en un espacio más agradable. El juego y la palabra sustituyen la disciplina de la vara y la sangre. El/la niño/a opina, pregunta y participa, derechos hasta entonces solo reservados para el maestro.

El modelo se centra entonces en las necesidades del alumno para enfrentar adecuadamente la vida. El proceso educativo para el modelo debe observar la relación del sujeto y su contexto, a partir de ello, se va definiendo los contenidos del aprendizaje. Es por esta razón que el modelo introduce el concepto de aprendizaje significativo, la significación del aprendizaje está dado en la utilidad de lo aprendido, que permita al sujeto resolver o enfrentar adecuadamente las necesidades de su contexto.

La intención del proceso educativo en este modelo pedagógico, es desarrollar competencias en los alumnos (un currículo por competencias) que privilegia la acción del sujeto que aprende a través de una estrategia vivencial de experimentación del aprendizaje, cuya secuencia didáctica responda a los ritmos y estilos de

aprendizaje de cada uno de los alumnos (El uso de estrategias y recursos didácticos en el proceso de aprendizaje debe responder al conocimiento de cada uno de los alumnos del aula de clase) para que finalmente el proceso evaluativo se centre en la utilización de estas competencias por parte de los alumnos en relación a sus contextos.

En este contexto el constructivismo representa la posición más desarrollada y sustentada de las vanguardias pedagógicas contemporáneas y ha alcanzado un consenso emergente entre la comunidad académica, pedagógica y psicológica en el mundo actual. El constructivismo concibe el conocimiento como una construcción del ser humano y no como una copia de la realidad y al considerar la ciencia como constructora y no como “descubridora” de realidades.

El constructivismo ha reivindicado, en el terreno pedagógico, la finalidad vinculada con la comprensión y el desarrollo intelectual, reconoce el papel activo del sujeto en todo proceso de aprendizaje, superado la visión informativa, acumulativa y mecánica privilegiada que se tenía de la escuela tradicional.

2.3. Marco conceptual

Educación inclusiva:

La educación inclusiva es un proceso que se desarrolla desafiando las políticas excluyentes, y que en la última década se ha convertido en el enfoque preferido para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas en escuelas regulares.

El fundamento de la educación inclusiva y de su desarrollo creciente es la convicción de que la educación es un derecho humano básico que es a su vez requisito fundatorio de una sociedad más justa. La educación inclusiva tiene como desafío central remontar y cerrar distancias injustificables que separan a unas personas de otras y promover una sociedad y una escuela que acoja a todos los peruanos. La educación inclusiva trata de responder a la

diversidad desde la valoración que hace de todos los miembros de una comunidad y de la consideración de la diferencia de forma digna.

El enfoque de Inclusión es amplio, busca enfrentar y eliminar todo tipo de exclusión y discriminación educativa basada en consideraciones sociales, étnicas y de género para lograr que la escuela se abra a todas las personas en igualdad de oportunidades, respetando la diversidad. Hacia ese enfoque inclusivo global se debe orientar la educación en el Perú. (MINEDU, 2005).

Discapacidad:

Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. (Organización Mundial de la Salud, 2016).

Modelo pedagógico:

El enfoque pedagógico define las consideraciones teóricas respecto a la concepción de los procesos y de los sujetos que participan en la experiencia educativa. Expresa, por ejemplo, la concepción de la educación, la forma de concebir el aprender y el enseñar, los roles y las características del que aprende y del que enseña. También comprende los principios pedagógicos que orientan toda la práctica educativa en el ámbito institucional, tanto en el actuar pedagógico, como en la cultura organizacional de la institución. (UNESCO Representación en el Perú, 2011).

Gestión de aprendizajes:

Conjunto de acciones planificadas, organizadas y relacionadas entre sí, que emprende el colectivo de una escuela -liderado por el equipo directivo- para promover y garantizar el logro de los aprendizajes. En este escenario, las escuelas asumen la responsabilidad de gestionar el cambio de los procesos pedagógicos. En el marco de una cultura ética y participativa, se construye una visión común de toda la comunidad educativa que inspira, orienta y acompaña el fortalecimiento de capacidades y el compromiso de sus miembros para crear condiciones favorables y hacerse responsables del logro de aprendizajes de las y los estudiantes. (MINEDU, 2015).

Propuesta pedagógica:

Es el conjunto de decisiones tomadas por los actores educacionales acerca de la forma cómo deben conducirse los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa. Contiene una suma de ideas que van a normar y orientar los procesos educativos que se realizan en la institución. En otras palabras, la propuesta pedagógica establece las opciones pedagógicas y plasma un marco común para la actuación en la institución. Contiene el enfoque y las opciones metodológicas respecto a los aprendizajes y la enseñanza en la institución. Los componentes de la propuesta pedagógica son el modelo pedagógico y el proyecto curricular. El primero constituye el marco teórico conceptual y el segundo se elabora en coherencia con él. (UNESCO Representación en el Perú, 2011).

Proyecto Educativo Institucional – PEI

El PEI es una herramienta de planificación a mediano plazo que orienta las prácticas de gestión de la IE para el logro de aprendizajes de los estudiantes. Resulta de un ejercicio de reflexión y participación de los miembros de la comunidad educativa. Sus objetivos se

concretan anualmente a través de la implementación del PAT. El equipo directivo de la IE lidera la elaboración del PEI y PAT.

Según las necesidades, intereses y recursos específicos de cada IE, se podrá incluir contenidos adicionales referidos a la identidad y principio de la IE para guiar la gestión de la IE en el mediano plazo. (MINEDU, 2015).

Plan de Trabajo – PAT

El PAT es una herramienta de gestión operativa, funcional y articuladora. Su formulación no obedece únicamente al cumplimiento administrativo; expone las acciones que desarrollará la IE para mejorar los aprendizajes.

El PAT engloba todos los compromisos de gestión de la IE y programas no escolares incluyendo: elaboración y/o revisión del diagnóstico de la IE y programas en función a los compromisos de gestión escolar, formulación de objetivos, metas y actividades para la mejora de aprendizajes, la evaluación y medición del cumplimiento y seguimiento de las metas y estrategias, involucrando a todos los integrantes de la comunidad educativa para que cada uno asuma responsabilidades desde su rol.

El PAT se organiza en tres momentos: Diagnóstico de la IE en función a los indicadores de gestión escolar, objetivos y metas para cada compromiso de gestión escolar como resultado del diagnóstico, actividades y distribución del tiempo. (MINEDU, 2015).

Accesibilidad: Veredas, rampas y barandas

De acuerdo a las Normas Técnicas para el Diseño de locales de Educación emitidas por el Ministerio de Educación, se establece que:

El ingreso y todos los ambientes deben ser diseñados considerando criterios de accesibilidad e inclusión, permitiendo el desplazamiento y la

atención de las personas con discapacidad sin barreras arquitectónicas. Se debe contemplar lo establecido en la NTE A.060 adecuación arquitectónica para personas con discapacidad física, referida a la R.M. N° 069-2001-MTC/15.04; así como la Norma A.120 del Reglamento Nacional de Edificaciones. (MINEDU, 2009).

Asimismo, señala que los ambientes educativos, aulas, laboratorio, sala de usos múltiples, así como los respectivos servicios higiénicos del nivel primario, podrán instalarse en edificaciones de hasta 02 niveles y las de secundaria hasta 03 niveles, respecto al nivel de una zona de seguridad externa que albergue a los estudiantes en caso de sismo.

Los diseños de los espacios deben ser adecuados a los requerimientos pedagógicos y ofrecer el máximo de posibilidades de adaptación y flexibilidad al uso del mobiliario, equipamiento y materiales educativos necesarios para su desarrollo. Las aulas de planta rectangular presentan mayores ventajas en el aspecto constructivo y económico, sin embargo, pedagógicamente es recomendable el diseño de forma cuadrada ya que permite mayor flexibilidad en el amoblado y disposición del mismo, en función de las variadas actividades que deben realizarse en el aula.

Todo local educativo debe tener 02 sistemas de circulación; peatonal y vehicular, los cuales deben ser independientes, evitándose cruces entre ellos.

Las veredas de circulación peatonal, deben diseñarse garantizando la existencia de un paso libre de cualquier obstáculo, deben responder al volumen y tipo de desplazamiento peatonal al que tienen que servir y deben diseñarse de modo que sigan las direcciones lógicas y naturales; el ancho mínimo de veredas principales deberá acomodar entre 4 a 6 personas una al lado de la otra (hora pico de mayor demanda).

El Ministerio de Educación dispone que las veredas de tránsito regular tendrán un ancho mínimo de 1.50 m. de forma que permitan el tránsito de dos personas, una de ellas en

silla de ruedas, y tendrán una altura libre de obstáculos de mínimo 2.10 m. El espacio de giro para una silla de ruedas será de mínimo 1.50 x 1.50 m. (MINEDU, 2009).

Las rampas de longitud mayor de 3.00 m, deberán tener parapetos o barandas en los lados libres y pasamanos en los lados confinados por paredes.

Los parapetos o barandas en los corredores de circulación deben tener como mínimo 1.00 m de altura, recomendándose un diseño con criterio protector y sensación de seguridad, eliminando los elementos transparentes o calados.

Mobiliario:

Para cada ambiente académico será necesario contar con el mobiliario apropiado a las funciones a realizarse en él y a las necesidades de cada alumno.

En general, se debe considerar mobiliario unipersonal y bipersonal que sea flexible y permeable a las actividades que se desarrollan dentro del aula y a las necesidades específicas de cada alumno, sean éstas de carácter grupal o dirigido. (MINEDU, 2009).

Servicios higiénicos:

Uso exclusivo por sexos. Se deberá disponer la existencia de: 01 inodoro por cada 50 niños o 30 niñas, 01 lavatorio por cada 30 niños o niñas y un urinario por cada 30 niños (MINEDU, 2009).

Los servicios higiénicos estarán próximos a las aulas y a la administración. Necesariamente se tendrán servicios inclusivos, preparados para alumnos con limitaciones físicas, mínimamente deberá contar con un servicio higiénico por sexo. (MINEDU, 2006).

Evacuación:

Las puertas de los ambientes deben abrir siempre hacia fuera y rebatirán 180° cuando den a un pasillo de circulación; en el sentido de la dirección de evacuación. Los espacios como laboratorios, bibliotecas, auditorios y otros similares deben ubicarse preferentemente en planta baja o niveles principales de fácil acceso para permitir la instalación y conexión de servicios y facilitar su mantenimiento, además por razones de seguridad para permitir su rápida evacuación en casos de incendios (MINEDU, 2009).

Adaptaciones y modificaciones:

Asimismo, las Normas Técnicas refieren que, el proyecto arquitectónico debe ser integral, previendo las futuras adaptaciones, modificaciones y/o ampliaciones, pudiendo llevarse a cabo la construcción por etapas. Aquellas edificaciones que deben construirse en etapas deben alcanzar desde el inicio las características arquitectónicas y la escala del objeto terminado, evitando la sensación de edificio inconcluso. (MINEDU, 2009).

Distribución:

Deberá procurarse una buena integración de todos los espacios, evitando recorridos largos y creando una buena comunicación visual de todas las instalaciones.

En las aulas, salas de reuniones, se dispondrán cerca de los lugares de acceso y paso de espacios reservados a personas que utilicen sillas de ruedas. Asimismo, se destinarán zonas específicas para personas con deficiencias auditivas o visuales donde las dificultades disminuyan. Estos espacios deberán estar debidamente señalizados. Cuando los asientos no vayan en graderío se dispondrán pasillos de una anchura mínima de 1,20 m., dejándose espacios libres para la estancia de los usuarios de sillas de ruedas en los laterales de las filas, en contacto directo con los pasillos (MINEDU, 2006).

Iluminación y señalización:

Las señales desempeñan funciones vitales en relación con la difusión de información de seguridad y de accesibilidad, siendo necesario contar con avisos que contengan señales que permitan ubicar fácilmente los accesos, circulaciones, zonas de seguridad, ambientes, etc.

Los avisos de información o señalización deben estar ubicados en las circulaciones, accesos y sitios que permitan a los lectores aproximarse a ellos lo máximo posible, reconocer la señal y tocarlos si es necesario, contendrán las señales de accesibilidad y seguridad con sus respectivas leyendas debajo de los mismos.

Las señales en los avisos adosados a paredes, serán de 15 cm. x 15 cm. como mínimo (MINEDU, 2009).

2.4.Hipótesis

Hipótesis General

- Los aspectos que caracterizan la situación de las IE Inclusivas N° 30216 y N° 30012 son la gestión de los aprendizajes, la propuesta pedagógica y la infraestructura.

Hipótesis Específica

- La gestión de los aprendizajes en las IIEE inclusivas N° 20216 y N° 30012 no garantiza la inclusión de los/as niños/as con discapacidad porque el director implementa los instrumentos de gestión en forma estandarizada de acuerdo a directivas nacionales.

- El docente implementa una propuesta pedagógica en el aula diferenciada para el niño/a con discapacidad en un marco de desigualdad, porque asume al niño/a con limitaciones de aprendizaje y demanda un currículo diferenciado.
- Las IE Inclusivas N° 30216 y N° 30012 no tienen una infraestructura física adecuada porque no cuentan con rampas, barandas, veredas, mobiliarios, baños adecuados y señalizaciones.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

El tipo de estudio es básico, contribuirá a incrementar los conocimientos científicos causando así un progreso en la ciencia relacionado al proceso de gestión de la Educación inclusiva en las Instituciones Educativas de la provincia de Huancayo.

3.2. Nivel de la investigación

El nivel de la investigación es descriptivo, porque busca describir el fenómeno social tal cual se presenta en la realidad.

3.3. Diseño de la investigación

Según el propósito de la investigación se utilizó el **Diseño no Experimental** porque se observó el fenómeno tal y como se da en su contexto natural, para después analizarlos. Es decir, no se ha pretendido construir o inducir a ninguna situación que no es la ya existente, enfatizando en el **Diseño transversal** porque el recojo de información se realizó en un solo momento, es decir en un único tiempo, llegando a describir y conocer la interrelación que existen en las variables.

3.4. Carácter de la investigación

El método de investigación es **cualitativo** ya que permite conocer la realidad de manera profunda; por ello, la principal técnica utilizada para el recojo de información es la entrevista; logrando conocer cómo son las estrategias de gestión, la propuesta pedagógica y las condiciones de infraestructura de las Instituciones Educativas Inclusivas, desde los directores y docentes.

3.5. Método de la investigación

El método utilizado en la investigación fue el de análisis-síntesis, porque permitió separar las partes de un todo para estudiarlas en forma individual (análisis), y la unión racional de elementos dispersos para estudiarlos en su totalidad. (Síntesis).

3.6. Población

Por el carácter de la investigación, en la presente investigación se tomó como población a **02 Instituciones Educativas** que vienen trabajando el tema de educación inclusiva desde décadas atrás y cuentan con la mayor cantidad de niños/as con discapacidad en sus aulas. La población estuvo conformada por: 02 directores y 02 sub directores y 80 docentes.

3.7. Muestra

Para fines de la presente investigación se utilizó el tipo de **Muestra no probabilística** debido a que la elección de la muestra está relacionada a las características y objetivos de la investigación. A partir de los criterios de selección se define la muestra constituyéndose por: 02 directores y 12 docentes de los/as niños/as con discapacidad

Tabla 1: Criterios de selección de docentes

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CRITERIOS DE SELECCIÓN		
	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3
IE N° 30216	24	13	06
IE N° 30012	29	09	06
TOTAL	53	22	12

Fuente: Elaboración propia. Enero del 2015.

3.8. Unidad de análisis y actores de información

La unidad de análisis de la investigación está constituida por los directores y docentes, quienes tienen las siguientes características:

Director:

- Representante máximo de la institución educativa.

Docentes de niños/as con discapacidad

Criterio 1: Docentes con permanencia en la I.E. no menos de 03 años.

Criterio 2: Docentes de niño/a con discapacidad física, motriz y/o intelectual leve o moderado.

Criterio 3: Docentes que tienen a su cargo no menos de 02 años al niño/a con discapacidad.

3.9. Técnicas

Para la recolección de datos se utilizó la entrevista y la observación como una técnica de recopilación de información.

La entrevista:

La entrevista es una técnica de investigación que busca sobre todo recopilar información de carácter cualitativo y está dirigido a sujetos elegidos a juicio. La finalidad principal de la entrevista es conocer la percepción del entrevistado sobre el tema que se pretende diagnosticar en base a un esquema flexible. Se realizó entrevistas estructuradas, con preguntas abiertas que precisen el conocimiento de las unidades de análisis.

La observación:

La observación es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración, consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a las personas donde desarrollan normalmente sus actividades. Con la autorización de cada director, se visitó a las instituciones educativas, se observó los ambientes internos y externos y de acuerdo a los criterios definidos en la ficha de anotó lo observado.

Revisión documentaria:

La técnica de revisión documentaria permite desarrollar las habilidades para buscar, identificar y evaluar las fuentes de información relacionadas a la investigación, en este caso, los documentos que se revisaron fueron el PEI y el PAT.

3.10. Instrumentos

En el desarrollo de la investigación se utilizaron la guía de entrevista, la ficha de observación y la ficha de registro. Las principales preguntas que guiaron el proceso de recojo de información fueron: la guía de entrevista, la ficha de observación y la ficha de registro. Las preguntas claves que orientaron la investigación se presentan en los anexos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

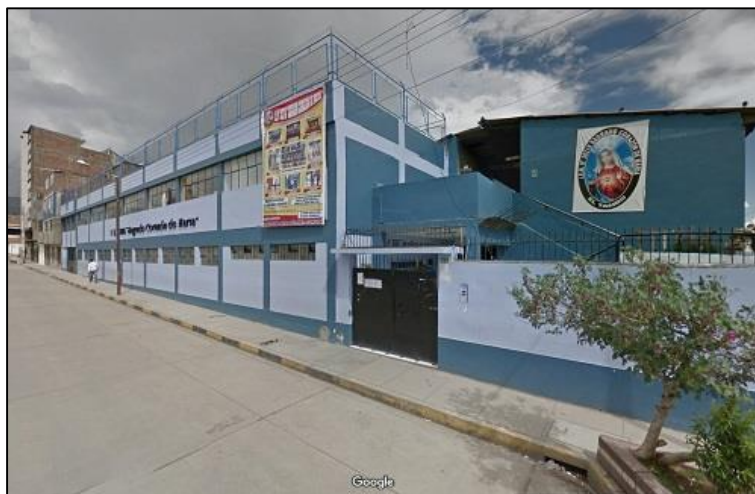
Institución Educativa N° 30216

Es de nivel primario, ubicado en el área urbana del distrito de El Tambo, funciona en turno mañana y tarde, de característica polidocente. La escuela viene trabajando con niños/as con discapacidad desde décadas atrás, por iniciativa propia.

Desde el 2005, como una de las pocas Instituciones Educativas fue focalizada por el Ministerio de Educación y sus órganos descentralizados para la implementación del Plan Piloto por la Inclusión Progresiva de los Niños/as y Adolescentes con Discapacidad; por ello, el CEBE Polivalente ubicado en el distrito de El Tambo en el marco del Plan ha ido derivando, capacitando, asesorando, monitoreando y evaluando el proceso de inclusión de los/as niños/as con discapacidad leve o moderado, a través del equipo SAANEE. El trabajo del SAANEE se ha centrado en el desarrollo de estrategias pedagógicas y materiales en el proceso de inclusión.

Asimismo, en este proceso de implementación del Plan, el Centro de Capacitación J.M. Arguedianos también ha intervenido en la escuela, fundamentalmente en el aspecto social, apostando por la práctica de una cultura inclusiva; por ello, se han desarrollado acciones de sensibilización, promoción y desarrollo de habilidades sociales en los actores

educativos (director, docentes, alumnos/as y padres de familia) y la adaptación de la infraestructura a través de rampas, barandas y señalización.



Institución Educativa N° 30012

La Institución Educativa N° 30012, conocida como ex 518, nació en el siglo XIX; a merced de la Municipalidad de Huancayo, en el año de 1931, fue elevada a la categoría de escuela de educación primaria de segundo grado N° 518, ubicada en la calle Ancash (detrás de la catedral), trasladándose posteriormente a la calle Puno, la comunidad de Ocopilla, ansiosa de contar con un Centro Educativo, dona al Estado sus tierras comunales con el fin de construir un local escolar, obra que fue ejecutada por el Ministerio de Educación, situado entre los jirones Mariscal Castilla y Santa Rosa de Lima, inaugurándose el 27 de octubre de 1953.

En el año 1972 es nominada como Escuela Estatal de Menores N° 30012 quedando en el recuerdo imperecedero de “ex 518”, donde estudiaron insignes personajes como Víctor Alberto Gil Mallma, el “Picaflor de los Andes”.

Actualmente, cuenta con una moderna infraestructura, gracias a la gestión del exdirector José Luis Fernández Pecho. La escuela funciona en turno mañana y tarde, es polidocente.

Si bien es una institución con muchos años de fundación, es en 2008 cuando incorpora dentro de su trabajo pedagógico la igualdad de oportunidades con la finalidad que todos/as los/as niños/as sean reconocidos/as como sujetos sociales de derechos, a través de la sensibilización y capacitación, y adecuación de infraestructura.



El análisis de resultados se ha organizado en función a las hipótesis de trabajo de la investigación. Las respuestas se han agrupado en relación a las variables que se han identificado en las hipótesis.

4.2. Hipótesis 1: La gestión de los aprendizajes en las IIEE N° 20216 y N° 30012 no garantiza la inclusión de los/as niños/as con discapacidad porque el director implementa los instrumentos de gestión estandarizadas de acuerdo a directivas nacionales.

Los resultados se presentan en dos dimensiones de análisis, los instrumentos de gestión y la relación de estos con las directivas nacionales que el Ministerio de Educación emite para gestionar los servicios de aprendizajes en las IIEE.

Instrumentos de gestión estandarizados

De las entrevistas realizadas a los directores de las IIEE que son parte del presente estudio, se han recabado los siguientes resultados:

El director entrevistado señala que, los instrumentos de gestión, tanto el PEI como el PAT son estandarizados, no permite modificaciones, aunque en este documento se incluye algunas actividades sobre inclusión.

“...el PEI hasta el PAT es igual para todas las instituciones, es por esa razón que no hay mucho que modificar, le agregamos algunas cosas que nosotros venimos trabajando sobre la inclusión”. (Fernández, J., director de la IE 30012. Entrevista. Enero del 2015).

En esta misma línea el director relata que los instrumentos de gestión ya vienen definidos con los ocho compromisos de gestión y sus determinadas actividades para cada uno de los compromisos. Precisa que los procesos de evaluación se ajustan al cumplimiento de las actividades propuestas, por tal razón el Ministerio de Educación les ha entregado aplicativos estandarizados para que registren información del cumplimiento de las actividades programadas en su PEI y PAT.

“El Ministerio de Educación se ha preocupado por entregarnos todo hecho, existe un Excel para hacer seguimiento de los ocho compromisos de gestión que tenemos que programar en nuestro PAT, eso te supervisan si has logrado o no, ya vienen todas las actividades hechas. Es muy difícil poner algo para los niños con discapacidad en el PAT”. (Fernández, J., director de la IE 30012. Entrevista. Enero del 2015).

La siguiente informante, manifiesta que los docentes de su institución constantemente le piden que se elabore un PEI diferenciado; sin embargo, ella señala que esto es muy difícil, porque se presenta muchas complicaciones, argumenta que aún los especialistas no han logrado construir un PEI diferenciado. Señala que ella ponía el enfoque de la inclusión en su PEI para diferenciarse como institución educativa inclusiva, pero ahora todos lo hacen, preguntándose ahora cuál sería su punto de diferenciación.

“...mis colegas que se quejan y dicen que el PEI no les sirve, piden que se haga otro diferente de acuerdo a las discapacidades de los niños, pero yo no sé cómo hacerlo si ni los especialistas lo han hecho, nadie lo ha hecho, que tengo que poner sólo el enfoque de educación inclusiva, no tenemos ejemplos claros de cómo hacer esta diferenciación”. (Millán, M., directora de la IE 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

Asimismo, el director informante precisa que se han hecho esfuerzos por construir una adaptación curricular como parte de la propuesta pedagógica del PEI, y que en esta adaptación han participado grupos de especialistas. Precisa que este trabajo realizado ya no se puede implementar porque han cambiado las reglas, que hoy no se adapta nada y que sólo hay que aplicar la propuesta estandarizada del Ministerio de Educación contenida en las rutas de aprendizaje y mapas de progreso.

“...el Proyecto Curricular del Centro Educativo, que es parte del PEI, se ha adaptado con el asesoramiento del grupo SAANEE, el cual es un grupo de apoyo a los profesores inclusivos, básicamente las adaptaciones curriculares, la adaptación del material educativo, la adaptación de la evaluación y todas las adaptaciones necesarias, pero eso me han observado, porque ya no se puede adaptar el currículo, hay que utilizar ahora los mapas de progreso y las rutas de aprendizaje. Todo viene hecho en los fascículos que el Ministerio de Educación da”. (Fernández, J., director de la IE 30012. Entrevista. Enero del 2015).

Por otra parte, la directora informante precisa que ya no es posible introducir modificaciones sustanciales a los instrumentos de gestión, ya que según las recomendaciones actuales todo es igual.

“Toda vez que antes tuvo vigencia, muy probable para que se materialice el Proyecto Educativo Institucional, el PCC, ahora ya no se pueden hacer modificaciones, todo es igual el PEI y todos los demás documentos, todo ha cambiado”. (Millán, M., directora de la IE 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

El informante señala que programan sus instrumentos de gestión siguiendo las recomendaciones nacionales y que la evaluación es igual y obligatoria para todos/as los/as niños/as para conocer el cumplimiento de metas de los ocho compromisos de gestión. Precisa que su institución educativa sigue todas las directrices del MINEDU con la esperanza de ganar el bono que el Ministerio de Educación destina para aquellas instituciones que han cumplido sus metas en relación a los ocho compromisos de gestión programadas en su PEI y PAT.

“El PEI, EL PAT, el RI, el PCC fueron elaborados de acuerdo a los modelos que nos da el Ministerio de Educación, todo ya viene elaborado, de acuerdo a las indicaciones que nos dan. El Ministerio evalúa de forma obligatoria a todos los niños sin excepción para ver si han alcanzado las metas y los ocho compromisos de gestión. El Ministerio pide todo de acuerdo a sus formatos, así lo hacemos igual a ver si nos ganamos los bonos”. (Fernández, J., director de la IE 30012. Entrevista. Enero del 2015).

Este informante señala que los instrumentos de gestión se han convertido en formatos estandarizados, con las mismas actividades que deben ser programadas en todas las IIEE sea inclusivas o no. Por esta razón, los/as directores compran estos formatos estandarizados en donde le cambian los datos generales y índice de las metas que ellos van a lograr.

“Los documentos de gestión que nos pide el Ministerio es igual para todos, muchos directores van y compran el CD, todo ya está hecho, viene el PEI el PAT, el Reglamento, las rutas; cambian las metas y las fechas y lo presentan, las actividades son las mismas, día del logro, jornadas de reflexión, matrícula, inicio de clase y demás actividades. Es lo que te dice la directiva de inicio de año con sus compromisos, no hay diferencias”. (Fernández, J., director de la IE 30012. Entrevista. Enero del 2015).

Las directivas nacionales

Ésta dimensión de análisis nos permite observar si la gestión de los aprendizajes en las IIEE que son parte de este estudio se conducen por directivas nacionales que emite el Ministerio de Educación, y si son flexibles para programar actividades diferenciadas que permitan la inclusión de los/as niños/as con discapacidad.

La directora informante precisa que desarrolla sus actividades según la directiva que emite el Ministerio de Educación. La directiva de inicio de año se emite en el mes de diciembre para el siguiente año, en él están contenidas de manera detallada todas las actividades que las IIEE deben realizar durante el año lectivo, desde la apertura del año hasta la clausura como última actividad.

“La directiva de inicio del año escolar contiene todas las actividades que se desarrollarán durante el año, nosotros planificamos en función a eso, el Ministerio de Educación lo planifica todo, nosotros seguimos las disposiciones que dan”. (Millán, M., directora de la IE 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

La docente informante describe que las actividades propuestas en la directiva son iguales para todas las IIEE del país, sean inclusivas o no, y que su cumplimiento es para todos, y por esta razón deben cumplir como está programado, porque cuando existe un proceso de supervisión le evalúan según la directiva.

“Desde ya, ahora la exigencia es igual para todas las instituciones educativas, sean inclusivas o no, nos piden lo mismo, cuando vienen a supervisarme sacan la directiva que emite el Ministerio de Educación y ven si he cumplido o no”. (Millán, M., directora de la IE 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

Esta docente señala que en la actualidad la gestión de su IIEE se conduce en función de la directiva nacional de inicio de año, en donde ya todo está desarrollado, desde los instrumentos de gestión hasta las actividades puntuales que deben programar durante todo el año.

“Todos los años el Ministerio de Educación saca una directiva nacional que te dice qué hacer, qué programar, cuándo debemos iniciar las clases, qué actividades poner en PAT, cómo hacer tu PEI, cómo contratar, esta directiva es para todos aún para las instituciones educativas inclusivas”. (Fernández, J., director de la IE 30012. Entrevista. Enero del 2015).

En resumen, a partir de las entrevistas realizadas se observa que la gestión de los aprendizajes es estandarizada, ya que los directores mencionan que el Ministerio de Educación mediante la Directiva de Inicio de Año 2015 ha reglamentando detalladamente el contenido de los instrumentos de gestión (PEI y PAT), por tanto, es difícil incluir actividades que garanticen la inclusión educativa de los/as niños/as con discapacidad.

4.3. Hipótesis 2: El docente implementa una propuesta pedagógica en el aula diferenciada para el niño/a con discapacidad en un marco de desigualdad, porque asume al niño/a con limitaciones de aprendizaje y demanda un currículo diferenciado.

Para el análisis de esta hipótesis, se han organizado los resultados en tres variables: la implementación de una propuesta pedagógica en el aula con respeto de las diferencias en un marco de igualdad, la percepción del porqué se asume al niño/a con discapacidad con limitaciones de aprendizaje y la demanda de currículos diferentes. Estas tres variables permitieron identificar, cuál es la propuesta pedagógica que implementa el/la docente en el aula en las escuelas inclusivas que son parte de este estudio.

La implementación de una propuesta pedagógica en el aula diferenciada para el niño/a con discapacidad en un marco de desigualdad

Con esta variable se pretende conocer si en las IIEE que son parte del estudio implementan una propuesta pedagógica que respete las diferencias de los/as niños/as con discapacidad, desde el principio básico de la igualdad. De acuerdo a las entrevistas, los resultados son los siguientes:

El/la docente informante precisa que el/la niño/a con discapacidad es distinto/a, tiene un aprendizaje lento, no logra los aprendizajes requeridos. Por ello, el/la docente desarrolla otro tipo de metodología “adecuada a su capacidad”. Los recursos pedagógicos que utiliza para el/a niño/a con discapacidad no corresponde al grado, el docente, en muchos de los casos sólo utiliza con ellos/as la estrategia del pintado para mantenerlos ocupados, esta situación refuerza la idea de lo difícil que resulta el aprendizaje a el/la niño/a.

“Su aprendizaje es lenta, ella se olvida lo que se le enseña, es lenta también en la escritura... Bueno, a veces le doy trabajos manuales porque a ella le gusta, también le hago pintar haciéndole recordar la clase que se

hizo. En cuanto a números busco enseñarle con chapitas, ella trae su ábaco y con hojas de práctica le refuerzo y ya resuelve”. (Balladolit, F., profesora de la IE N° 30012. Entrevista. Enero del 2015).

Otro docente informante, reafirma esta situación señalando las dificultades en el aprendizaje de los/as niños/as con discapacidad. Manifiesta que estos problemas le obligan a utilizar “otros materiales”, distintos al de los demás. Enfatiza que estos materiales son especiales y adecuados para los/as niños/as con discapacidad. Manifiesta que la institución educativa no le proporciona estos materiales. Se observa que se acentúa esta forma diferenciada de atender los aprendizajes de los/as niños/as con discapacidad.

“Mis alumnos con discapacidad son muy distraídos, no aprenden con facilidad, se me complica todo, debemos utilizar con ellos otros materiales, materiales especiales para ellos; además no nos brindan los recursos, materiales e implementos necesarios porque con ellos hay que tener materiales adecuados”. (Yauri, E., profesor de la IE N° 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

Otro docente señala que es necesario contar con un “plan pedagógico” diferenciado en el aula, que le sirva de orientación para trabajar con los diferentes tipos de discapacidad. Llama la atención, que el/la docente enfatice las diferencias entre los/as niños/as con discapacidad y los/as demás niños/as en el aula. Este informante hace hincapié en que los/as niños/as con discapacidad no lograrán por ningún motivo las capacidades del grado.

“A veces no lo estamos tomando en cuenta cómo debe de ser, uno porque en los salones se cuenta con niños con distintas discapacidades, lo que queremos es contar con un plan pedagógico que nos indique como trabajar con cada niño de acuerdo con la discapacidad que presenta, porque ellos son distintos a los demás, no hay quién nos oriente, nos han

dejado a criterio propio es así que nosotros trabajamos de acuerdo con lo que sabemos o conocemos... soy consciente que mi niño con discapacidad jamás pasará de grado como los otros niños por eso le damos una ayudadita”. (Vera, F., profesor de la IE N° 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

Finalmente, otro docente informante señala que atiende el aprendizaje de los/as niños/as con discapacidad a través de sesiones de clases diferenciadas, de acuerdo a su “nivel de capacidad”. No le interesa si logran las capacidades del grado.

“Para mi niño discapacitado he adecuado mi sesión de acuerdo a su nivel de capacidad, con otros materiales, otras estrategias, así trabajamos los profesores que tenemos a los niños inscritos... lo importante es que estén en el salón, ya que ellos no van a lograr lo que pide el Ministerio de Educación para el grado”. (Román, A. profesor de la IE N° 30012. Entrevista. Enero del 2015).

Otra docente informante, señala que nunca le han proporcionado una estrategia particular para atender a los/as niños/as con discapacidad. Enfatiza la diferencia de aprendizajes.

“Nosotros como docentes somos los que tenemos que adecuarnos a ellos, pero desde la dirección de la institución no, nunca nos han brindado un plan que diga éstas son las estrategias para este tipo de niños. Por eso digo que la cabeza no funciona”. (Soto, A., profesora de la IE N° 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

Finalmente, en los resultados se ha encontrado que los/as docentes implementan una propuesta pedagógica diferenciada para los/as niños/as con discapacidad con el objetivo de entretenerlos y mantenerlos ocupados/as, no siendo prioritario en ellos/as el logro de

competencias y capacidades exigidas para el grado. Se observa que este tipo de acciones, lo único que logra es incrementar la brecha entre los/as niños/as con discapacidad y los demás niños del aula frente al derecho a la educación.

Percepción del porqué asumen al niño con discapacidad con limitaciones de aprendizaje

En esta variable se analizó la percepción que tienen los/as docentes sobre las posibilidades que tienen los/as niños/as con discapacidad de lograr los aprendizajes exigidos para el grado donde están matriculados.

Un/a docente informante se expresa con adjetivos peyorativos y discriminatorios sobre los/a niños/as con discapacidad, argumentando que les falta condiciones para que logren los aprendizajes requeridos, aunque al final reconoce las habilidades del/la niño/a, este reconocimiento se observa como forzado.

“Son personas con edades retrasadas, uno que tiene 15 años y presenta con capacidad de 7, hay diferentes discapacidades lo que dicen mongolitos, falta un brazo, otros que tienen menos inteligencia, sordomudos, son difíciles para aprender, sin embargo, son más hábiles que los niños normales”. (Yauri, E., profesor de la IE N° 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

Asimismo, otro docente informante, inicia reconociendo que los/as niños/as con discapacidad tienen los mismos derechos para recibir aprendizajes de calidad y que deben ser aceptado en igualdad de condiciones; sin embargo, al final señala que los/niños/as con discapacidad están “enfermitos” sublimando sus limitaciones para el aprendizaje. En las IIEE se ha observado que existen muchos/as docentes con este tipo de percepción, que

líricamente reconocen los derechos y posibilidades de aprendizaje del/la niño/a con discapacidad, pero que en la práctica los siguen señalando como un ser con limitaciones.

“Es un tema al cual no se le está dando la debida importancia, la educación inclusiva consiste en que los niños discapacitados también tienen derecho a la educación. Hay que darles la misma posibilidad de desarrollar tan igual que a los otros niños, que la sociedad los acepte y no los estén señalando, sintiendo pena. Ellos al final no tienen la culpa de estar enfermitos”. (Vera, F., Profesor de la IE N° 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

En esta otra entrevista, la docente informante precisa que la causa para que un/a niño/a no aprende es su condición de discapacidad. Señala que con las clases “normales” que dicta, los/as niños/as con discapacidad no tienen ninguna esperanza de lograr los aprendizajes para el grado. Precisa que nadie se preocupa de eso, por lo que se siente impotente de hacer algo.

“Estos niños, vienen mal preparados, por su condición de discapacitados no aprenden nada con las clases normales... no lo están haciendo, no se están preocupando por ellos... que puedo hacer yo”. (Salazar, M., profesora de la IE N° 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

En la expresión de otra docente se resume la percepción que tienen los/as docentes y directores sobre los/as niños/as con discapacidad. Para la docente, los/as niños/as con discapacidad son “enfermitos”, utiliza este adjetivo peyorativamente para señalar las limitaciones de aprendizaje que tienen, asumiendo la idea que el acto de recibirlos en la escuela es una obligación no feliz, que ocasiona molestias.

“...la directora ha optado por ya no recibir a niños incluidos, porque unos padres traían a la institución al enfermito y al que está sanito se lo llevaban

al Menéndez y la directora se dio cuenta de todo.”. (Escobar, G., profesora de la IE N° 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

En resumen, todos los/as docentes informantes señalan que los/as niños/as con discapacidad no logran los aprendizajes establecidos para el grado en donde se encuentra matriculados/as porque tienen limitaciones de aprendizaje.

Demanda de un currículo diferente

Con esta variable se explica la demanda que tienen los/as docentes para que se les proporcione un nuevo currículo adecuado para los/as niños/as con discapacidad.

El siguiente informante señala que conoce los instrumentos curriculares que proporciona el Ministerio de Educación, pero que no le sirve de nada con los/as niños/as con discapacidad porque ellos tienen limitaciones y dificultades, por lo que exige adaptaciones de acuerdo al/la niño/a con discapacidad.

“Conozco el PEN (Proyecto Educativo Nacional), el DCN, los documentos matrices del Ministerio de Educación, pero en estos documentos no hablan de los niños con discapacidad, porque los niños discapacitados tienen ciertas limitaciones, es necesario realizar adaptaciones de acuerdo al niño, reconociendo que tienen ciertas dificultades”. (Amado, R., profesor de la IE N° 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

Otra docente informante se queja de desarrollar una misma programación curricular, precisa que, al tener a los/as niños/as con discapacidad, los/as otros/as niños/as no logran los objetivos que persigue el Ministerio de Educación en relación con las capacidades y competencias para el grado, por lo que no perciben el bono económico. Enfatiza que si

realmente se quiere hacer una educación inclusiva se debe realizar otro tipo de programación curricular.

“Pienso que hay dificultades cuando nos evalúan o supervisan, porque no alcanzamos los logros esperados, porque a todos los niños se les mide igual, de acuerdo a la programación que tenemos, vamos en contra de la parte económica. ... además en tiempo aquí volamos, no estamos definitivamente preparados porque hacer educación inclusiva es mucho, implica hacer una programación diferente, con indicadores diferenciados para ellos”. (Tovar, N., profesora de la IE N° 30012. Entrevista. Enero del 2015).

En la misma línea, la siguiente la docente señala tácitamente que la programación curricular propuesta por el Ministerio de Educación no sirve para los/as niños/as con discapacidad, reconoce su limitación de programar una currícula adecuada en la práctica, exige que le proporcionen una currícula distinta para los/as niños/as con discapacidad.

“No sé cómo programar para este tipo de niños, lo que el Ministerio de Educación no da son para niños normales que aprenden lo que les enseñamos, no sirve para los niños con discapacidad, porque ellos aprenden difícil”. (Balladolit, F., profesora de la IE N° 30012. Entrevista. Enero del 2015).

En la expresión del siguiente informante, se resume la demanda de los/as docentes por tener instrumentos curriculares diferenciados para los/as niños/as con discapacidad. Para el/la docente todo debe ser distinto, enfatiza que eso le han dicho las autoridades educativas de la UGEL, se queja porque eso exige un doble trabajo, y muestra una resignación señalando que es necesario.

“...tengo que construir una unidad de aprendizaje distinta, sesiones distintas, todo distintos eso me han dicho, todo eso es doble trabajo, pero qué se puede hacer, es necesario”. (Román, A. profesor de la IE N° 30012. Entrevista. Enero del 2015).

Este otro informante, señala que son los especialistas de la UGEL quienes han desarrollado los nuevos currículos, pero que dichos documentos no muestran diferencias significativas con lo que ellos realizan, enfatizando que estas adaptaciones les genera confusiones.

“La UGEL y los especialistas de educación especial han hecho nuevas unidades, nuevos currículos, pero no basta, peor nos confunden a veces son lo mismo... ya qué podemos hacer con estos niños”. (Román, A. profesor de la IE N° 30012. Entrevista. Enero del 2015).

En resumen, los docentes informantes reclaman un currículo especial para los/as niños/as con discapacidad, asumen que las que desarrollan comúnmente y que es proporcionado por el Ministerio de Educación no sirve. El reclamo de tener nuevo currículo está asociado a que los/as docentes creen que los/as niños/as con discapacidad no están en condiciones de alcanzar las competencias y capacidades exigidas para el grado.

4.4. Hipótesis 3



Las Escuelas Inclusivas de la Provincia de Huancayo no tienen una infraestructura adecuada para la inclusión de los/as niños/as con discapacidad porque no cuentan con rampas, barandas, veredas, mobiliario, baños adecuados, señalización.

Para validar esta hipótesis se ha visitado las IIEE y se observó lo siguiente:

Tabla 2: características de la infraestructura de las IIEE N° 30216 y N° 30012

Características	IE N° 30216	IE N° 30012
Rampas de acceso interiores y exteriores	<p>Al interior de la IE se observa la existencia de una rampa por la puerta de ingreso y salida, otra rampa en dirección a las aulas y otra que permite subir al segundo piso. En el segundo piso también se cuenta con una rampa que permite trasladarse de un espacio a otro, pero no se cuenta con una que conduzca al tercer piso, tampoco se observa rampas en dirección al cafetín.</p> <p>Al exterior de la IE también se cuenta con una rampa en dirección del portón principal.</p> <p>El 50% de las rampas encontradas son muy elevadas, dificultando su uso para desplazarse a los ambientes.</p>	<p>La IE cuenta con una infraestructura nueva.</p> <p>En el primer piso cuenta con pocas rampas de acceso a los patios principales, aulas y al exterior de la escuela.</p> <p>No cuenta con rampas de acceso a lugares estratégicos como la dirección, auditorio, biblioteca y servicios higiénicos, patio y espacios de recreación.</p> <p>No se cuenta con rampas para el segundo piso, solo escaleras.</p>
Barandas de seguridad	<p>En todo el segundo piso sí se cuenta con barandas, hechos de cemento. Del mismo modo se observa que las escaleras que tienen pasamanos, lo cual contribuye al desplazamiento de los niños con y sin discapacidad.</p>	<p>Sí cuenta con las barandas, están construidas de cemento y metal.</p> <p>Se puede observar que los alumnos juegan en las barandas, ya que bajan resbalándose.</p>
Veredas accesibles	<p>Sí cuenta con veredas, recorre desde la primera aula al ingresar, pasa por las secciones (1 y 2 A, 1 y 2 B, 1 y 2 C – 3 y 4 A, 3 y 4 B, 3 y 4 C), hasta el baño de niñas. Las veredas están en forma de L por el contorno del patio.</p>	<p>Todas las aulas y ambientes de la IE cuentan con veredas; éstas son amplias.</p> <p>Se percibe que muchos niños y niñas en el recreo ocupan las veredas para jugar.</p>

Características	IE N° 30216	IE N° 30012
Mobiliario para niños/as con discapacidad motriz	Los mobiliarios son bipersonales y rígidos, dificultando su uso para los niños con discapacidad motriz y el desarrollo de trabajos grupales.	El mobiliario es unipersonal, en condición óptima. Permite su movilizar de acuerdo a las actividades pedagógicas.
Baños adecuados para niños/as con discapacidad	Existen baterías de baños para niñas y niños, pero en ninguna batería existe uno especial o adecuado para niños con discapacidad motriz.	Existen baterías de servicios higiénicos de acuerdo con la ubicación de las aulas de clase; los baños están en buenas condiciones y conservados. Sin embargo, no se cuenta con servicios higiénicos adecuados para niños/as con discapacidad.
Evacuación del ambiente.	En el primer piso cuenta con espacios amplios, como el pasadizos, veredas, patio y puertas. Las puertas de las aulas son de tamaño adecuado. Sin embargo, los pasadizos de pabellón a pabellón son muy reducidos.	Sí cuenta con un ambiente de fácil evacuación, los pasadizos son amplios, están señalizados, y cuenta con dos puertas de acceso para el ingreso o salida.
La distribución de los ambientes	La distribución de los ambientes es adecuado y favorable para los/as niños/as con discapacidad porque permite desplazarse con facilidad.	Debido a que la IE es grande, el acceso a la dirección, laboratorio, biblioteca, aulas y servicios higiénicos son adecuados, sin embargo, sería necesario implementar un cafetín más debido a la lejanía para algunos alumnos.

Características	IE N° 30216	IE N° 30012
Señalización	Cuenta con algunas como: 	Sí cuenta con señalización como: 
La dimensión del aula	El aula es no cuenta con la dimensión adecuada, no permite el desplazamiento de sillas de ruedas.	Sí permite, ya que las aulas son amplias.
Iluminación en las aulas de clase	Las ventanas de todas las aulas son de tamaño grande, suficiente como para permitir el ingreso de la luz natural, además cuentan con fluorescentes ahorradores.	La mayoría de las aulas visitadas, cuentan con 02 fluorescentes que iluminan adecuadamente los salones, además tienen ventanas amplias.

Fuente: Elaboración propia. Marzo del 2015.

4.2. Discusión

Hipótesis 1:

Estandarización de los instrumentos de gestión

De la revisión del resultado de la investigación, se ha encontrado que los instrumentos de gestión de las instituciones educativas inclusivas (PEI y PAT) son estandarizados porque responde a formatos pre establecidos, proporcionados por el Ministerio de Educación para todas las escuelas en general.

“Los documentos de gestión que nos pide el Ministerio es igual para todos, muchos directores van a la tienda y todo ya está hecho, viene el PEI el PAT, el Reglamento, las rutas cambias las metas y las fechas y lo presentan, las actividades son las mismas, día del logro, jornadas de reflexión, matrícula, inicio de clase y demás actividades. Es lo que te dice la directiva de inicio de año con sus compromisos, no hay diferencias”.

(Fernández, J., director de la IE 30012. Entrevista. Enero del 2015).

De la revisión documentaria de los Proyectos Educativos Institucionales, tanto de la IE N° 30012, como de la IE N° 30216, se observó que se encuentran desarrollados utilizando un mismo formato. Aparecen en ambos los mismos principios orientadores de la educación que están contenidos en el Diseño Curricular Nacional, el diagnóstico, los objetivos estratégicos, y la propuesta de actividades está orientado por los ejes transversales de los 8 compromisos de gestión que el Ministerio de Educación ha establecido para el año 2015, la propuesta pedagógica en ambos es una copia del Diseño Curricular Nacional y existe una mención directa, de que está orientado por las rutas de aprendizaje y mapas de progreso.

A pesar de que, el mismo Ministerio señale El PEI es una herramienta de trabajo participativo, de planificación a mediano plazo que orienta las prácticas de gestión de la IE

para el logro de aprendizajes de los estudiantes. Resulta de un ejercicio de reflexión y participación de los miembros de la comunidad educativa. (MINEDU, 2015). Hoy las instituciones educativas tienen establecidos los parámetros de lo que tienen que contener el PEI, por lo que resulta muy difícil introducir modificaciones para atender adecuadamente la inclusión de los/as niños/as con discapacidad. El PAT desde su conceptualización ya está definido que se debe orientar a cumplir los compromisos de gestión propuesto por el Ministerio de Educación.

El PAT es una herramienta de gestión operativa, funcional y articuladora. Su formulación no obedece únicamente al cumplimiento administrativo; expone las acciones que desarrollará la IE para mejorar los aprendizajes. El PAT engloba todos los compromisos de gestión de la IE (MINEDU, 2015).

De la revisión documentaria se ha observado tanto en la I.E. 30012 y 30216, que sus PAT están elaborados en formato único, la relación de actividades son las mismas, en la mayoría de casos los cronogramas coinciden en las fechas, existiendo alguna diferencia en las fechas como el aniversario de la institución educativa o los días de reflexión. Existe diferencia en los porcentajes de metas que ha planteado cada institución educativa. En líneas generales ambos PAT están hechos sólo para cumplir con los 8 compromisos de gestión propuesta en la directiva de inicio de año. Este documento es está hermético que no se puede introducir nuevas actividades que garanticen la inclusión de los/as niños/as con discapacidad, ya que tiene aplicativos computacionales para evaluar el cumplimiento de las actividades propuestas, que no aceptan el ingreso de otras actividades.

La estandarización de los instrumentos de gestión viene dificultando que el director proponga un conjunto de acciones que garanticen la inclusión de los/as niños/as con discapacidad en un marco de igualdad de oportunidades.

Las directivas nacionales de gestión

Esta dimensión del análisis busca descubrir como las directivas nacionales de inicio de año escolar definen la forma de gestión que se realiza en las instituciones educativas.

En los resultados se ha encontrado, que los directores mencionan que las directivas nacionales que emite el Ministerio de Educación norma todas las acciones que se tiene que cumplir en las instituciones educativas, tanto inclusivas como aquellas que no son.

“Todos los años el Ministerio de Educación saca una directiva nacional que te dice que hacer, que programar, cuando debemos iniciar las clases, que actividades poner en PAT, como hacer tu PEI, como contratar, esta directiva es para todos aún para las instituciones educativas inclusivas”.

(Fernández, J., director de la IE 30012. Entrevista. Enero del 2015).

Está establecido que el Ministerio de Educación debe emitir una resolución ministerial aprobando la apertura del inicio del año escolar, tradicionalmente las directivas hasta el año 2011 han sido documentados declarativos, con grandes ejes para la ejecución del año lectivo. Es en el 2012 que el documento que acompaña a resolución ministerial introduce por primera vez actividades de cumplimiento obligatorio en todas las instituciones educativas teniendo su punto más alto en la R.M. N° 556 – 2014-ED, que norma las acciones de inicio del año escolar para el 2015. Esta resolución ministerial viene acompañada de un documento ampuloso en donde se define todas las acciones que las instituciones educativas deben hacer, desde la apertura del año hasta la clausura, este documento desarrolla 2 instrumentos de gestión el PEI y PAT, con todas sus actividades, orientados por 8

compromisos de gestión. De la revisión del documento, deja ya al director con muy poco margen de acción para introducir nuevas actividades que acometan otros problemas, entre ellos la ineficiente inclusión de los/as niños/as con discapacidad.

Esta directiva de inicio del año 2015 se inscribiría en la idea de Rawls, el velo de la ignorancia, la distinción en la provisión del servicio por parte del Estado implicaría una injusticia. Si el Estado genera varias formas de gestión para la provisión de un mismo servicio, esto implicaría una distinción en la forma de provisionar el servicio en donde el funcionario público se centraría en resaltar las particularidades de los que se van a beneficiar con el servicio, para generar varias formas de aprovisionamiento. Rawls señala que en la medida que el funcionario público es más consciente de las diferencias de los ciudadanos, es cuando más injusto es la prestación del servicio. Ya que las formas de provisionar el servicio van a responder a su marco valorativo en función a la diferencia que establece con cada uno de los beneficiarios. En este marco valorativo, Rawls señala que se producen las peores injusticias. Por esta razón propone el velo de la ignorancia, la forma única para la prestación del servicio. En esa línea Walzer propone “Se trata, en realidad, de promover un sistema estatal cuya religión civil produzca no solo ciudadanos heterogéneos y defensores de la tolerancia, sino también individuos que valoren y perpetúen el valor positivo de la diferencia. Michael Walzer (1998)

Aunque en la otra mirada, Honneth plantea la construcción de espacios para poner en práctica los tres principios del reconocimiento “atención afectiva, igualdad jurídica y estima social- son el núcleo normativo de una concepción de justicia porque definen las condiciones intersubjetivas de la integridad personal de todos los sujetos.” **Axel Honneth (1997).**

En conclusión, se valida la hipótesis, ya que la gestión estandarizada que viene implementado el Ministerio de Educación, a través de herramientas pre establecidas impide

que se planifiquen y ejecuten acciones que garanticen la inclusión adecuada de los/as niños/as con discapacidad. Abriéndose nuevas preguntas de investigación: ¿es necesario modificar las formas de gestión del servicio? o en realidad, ¿la política de inclusión debe virar a focalizar y compensar al niño/a con discapacidad para que pueda ser incluido adecuadamente en instituciones educativas con formas de gestión estandarizadas?

Hipótesis 2:

La implementación de una propuesta pedagógica en el aula diferenciada para el niño/a con discapacidad en un marco de desigualdad

En el análisis de los resultados de esta variable, los informantes reconocen que aplican una propuesta pedagógica diferenciada para los/as niños/as con discapacidad, fundamentalmente en el uso de materiales, recursos y metodologías pedagógicas diferentes. Poniendo énfasis en las limitaciones de aprendizaje de estos niños/as, “obligándoles” a utilizar recursos pedagógicos “sencillos” adecuados a las “capacidades” de los/as niños/as con discapacidad. Llamó la atención que el objetivo de estos materiales, recursos y metodologías pedagógicas no es logro de los aprendizajes exigidos para el grado, sino que el/la niño/a con discapacidad “haga algo en clase”.

“El desarrollo de la sesión de aprendizaje se da al nivel de capacidad del niño, con otros materiales, otras estrategias, eso vienen trabajando los profesores que tienen inscritos a sus niños... lo importante es que estén ocupados ya que ellos no van a lograr lo que pide el Ministerio de Educación para el grado”. (Román, A. Profesor de la IE N° 30012. Entrevista. Enero del 2015).

Para Not, L. (1983) el modelo educativo autoestructurante (modelo asumido por el Ministerio de Educación para el sistema educativo), postula que en este proceso complejo

de relación con su medio el sujeto es quien va construyendo su aprendizaje y dándole significación a lo aprendido. Este proceso de construcción debe manifestar las propias particularidades del alumno y su gradualidad es una respuesta del ritmo de aprendizaje del sujeto. La experimentación del aprendizaje termina siendo la estrategia principal del modelo.

La intención del proceso educativo en este modelo pedagógico, es desarrollar competencias en los/as alumnos/as (un currículo por competencias) que privilegia la acción del sujeto que aprende a través de una estrategia vivencial de experimentación del aprendizaje, cuya secuencia didáctica responda a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los/as alumnos/as (el uso de estrategias y recursos didácticos en el proceso de aprendizaje debe responder al conocimiento de cada uno de los alumnos del aula de clase) para que, finalmente, el proceso evaluativo se centre en la utilización de estas competencias por parte de los/as estudiantes en relación a sus contextos.

Es decir, el proceso de aprendizaje de un sujeto está dado por la exigencia del medio y la respuesta particular de cada sujeto. La gradualidad de la respuesta del sujeto está condicionado al ritmo de su aprendizaje, que involucra factores condicionantes multicausales.

Es decir, todos/as los/as niños/as, con discapacidad o no, aprenden de forma distinta, porque las exigencias de sus medios son diferentes, y que sus ritmos y estilos de aprendizajes no son estandarizados, por el contrario, su gradualidad obedece a forma de vida que llevan.

Por esta razón, en el proceso de implementación de una propuesta pedagógica en aula el docente planifica el uso de estrategias pedagógicas en relación a los procesos cognitivos que todos/as los/as niños/as deben cumplir y no en relación a cada particularidad. No existe posibilidad alguna que el docente desarrolle una estrategia de aprendizaje para cada uno de sus alumnos/as. Por este motivo las estrategias de aprendizaje por su naturaleza deben

operacionalizarse observando las particularidades de cada niño/a tenga o no discapacidad. En regla general se debe aplicar la misma estrategia de aprendizaje.

Por ejemplo, la lectura del cuento de la Caperucita Roja para explicar creencias sobre género, es una estrategia que el/la docente planifica para todos/as los/as alumnos/as. Al momento de operacionalizarlo, entregará el cuento en diferentes formatos (solo texto, en audio, en braille, con imágenes, en video, etc.) según cada estilo y ritmo de aprendizaje del/la niño/a con o sin discapacidad. La razón fundamental de la estrategia es la orientación de los materiales y recursos pedagógicos que utilizan los/as alumnos/as para lograr los aprendizajes requeridos para el grado.

En las escuelas inclusivas que son parte del estudio, los/as docentes implementan una propuesta pedagógica diferenciada en donde el uso de los recursos, materiales y metodologías pedagógicas que desarrollan los/as niños/as con discapacidad no están alineados a las estrategias que el/a docente ha planificado para que todos/as los/as niños/as aprendan, ni asociados a los logros de aprendizajes requeridos para el grado. Se entrega materiales y recursos pedagógicos para mantenerlos ocupados y distraídos, profundizando la exclusión de los/as niños/as con discapacidad.

Percepción del porqué asumen al niño con discapacidad con limitaciones de aprendizaje

Del análisis de los resultados se desprende que la percepción que tienen los/as docentes de los/as niños/as con discapacidad, es que son “enfermitos” “retrasados” “mongolitos” que no logran los aprendizajes requeridos para el grado, generándoles un doble trabajo. Existe un reconocimiento de sus derechos, pero un malestar por recibirlos.

“Los niños discapacitados son enfermitos con edades retrasadas, uno que tiene 15 años y presenta con capacidad de 7, hay diferentes

discapacidades lo que dicen mongolitos, falta un brazo, otros que tienen menos inteligencia, sordo mudo, sin embargo, son más hábiles que los niños normales. (Escobar, G., profesora de la IE N° 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

Demanda de un currículo diferente

Los/as docentes de las IIEE que forman parte del estudio señalan que es fundamental implementar un nuevo currículo para los/as niños/as con discapacidad, y que este exige un doble trabajo. Los/as informantes señalaron que también los especialistas de las Unidades de Gestión Educativa Local - UGELs o los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales - SAANEEs les han proporcionado adaptaciones curriculares, pero que en la práctica son lo mismo o en todo caso confusos. En línea general existe un reclamo de contar con currículos especiales para los/as niños/as con discapacidad, asociado en la idea de que ellos/as tienen limitaciones para cumplir con las competencias y capacidades requeridas para el grado.

“No podemos trabajar con los/as niños/as con discapacidad con el diseño curricular que tenemos, no están acorde a los niños discapacitados, porque ello tiene ciertas limitaciones y dificultades”. (Amado, R., profesor de la IE N° 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

“...es necesario hacer adaptaciones curriculares, necesitamos hacer indicadores diferenciados en relación a ellos”. (Tovar, N., profesora de la IE N° 30012. Entrevista. Enero del 2015).

En esta línea también se inscriben Saavedra, M., Hernández, A. y Ortega, L. (2014) quienes señalan que: “Los docentes muestran dispedagogías que dificultan el aprendizaje de los/as estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, ya que, si bien los docentes realizan

correctamente adaptaciones en la etapa de la planificación y elaboración de materiales educativos, no hacen uso de estos o hacen un uso insuficiente de ellos en las sesiones de clase”.

Para Not, L. (1983), el modelo educativo heteroestructurante, también conocido como modelo tradicional de la pedagogía, pone énfasis en los objetivos (un currículo por objetivos) que el maestro se propone frente a los/as alumnos/as; el cumplimiento de estos objetivos configura su aprendizaje. El objetivo del modelo es transmitir saberes, contenidos declarativos y normas de convivencia, a través de una secuencia didáctica de aprendizaje acumulativo, repetitivo y continuo, cuya única estrategia didáctica es de la repetición (llenar planas de ejercicios y oraciones, leer varias veces el texto, repetir varias veces el mismo examen, escribir en la pizarra varias veces, memorizar mediante la repetición la tabla de multiplicar y miles de ejemplos derivados de esta única estrategia. Para que, finalmente, la evaluación se reduzca a determinar cuánto memorizó el/la estudiante.

Este modelo exige la estandarización del conocimiento del/la alumno/a con un currículo también estandarizado, propugna un tipo ideal de alumno/a. Y aquel niño/a que no está incluido en la estandarización es rechazado por el modelo (es el que no aprende), para ellos el modelo postuló “currículos alternativos”.

Mientras que, el modelo autoestructurante postula un currículo por competencias y capacidades. Para el modelo las competencias y capacidades son únicas para todas las personas (marco curricular general) y que lo van logrando en el transcurso de toda su vida.

El logro de competencias y capacidades está organizado metodológicamente para la Educación Básica Regular en el Diseño Curricular Nacional, que es único para todos/as los/as alumnos/as.

Por esta razón, el Ministerio de Educación ha dejado de producir manuales de orientación para las adaptaciones curriculares a nivel de competencias y capacidades. Hoy

se viene discutiendo aún si es posible la construcción de currículos regionales, es por esta razón que se han puesto en *stand by* los currículos regionales elaborados en todas las regiones. A estas alturas ya es impensable las adaptaciones curriculares a nivel de instituciones educativas. Peor aún, en la actualidad se está analizando si es pertinente los procesos de diversificación a nivel de estrategias de aprendizaje, ya que el MINEDU ha estandarizado las sesiones de aprendizaje, sus estrategias, sus recursos y materiales a través de las “Rutas de Aprendizaje” y los “Mapas de Progreso”.

Por esta razón no hay justificación para exigir un nuevo currículo, teniendo presente que esta exigencia está asociada a la percepción que tienen los/as docentes de que los/as niños/as con discapacidad no pueden lograr las competencias y capacidades propuestas para el grado y; por lo tanto, es necesario programar otro currículo.

Finalmente, se valida esta hipótesis, ya que el/la docente implementa en el aula una propuesta pedagógica diferenciada, en un marco de desigualdad, esta diferencia incrementa la desigualdad del acceso y la calidad de la educación de los/as niños/as con discapacidad en relación a los/as demás niños/as. El/la docente asume que los/as niños/as con discapacidad tienen limitaciones de aprendizaje, para lograr las competencias y capacidades requeridas para el grado y; por lo tanto, la demanda un nuevo currículo no es justificado.

Hipótesis 3:

Para demostrar la hipótesis se ha realizado visitas a las instituciones educativas, permitiendo observar si estas instituciones cumplen con las Normas Técnicas para el Diseño de Locales de Educación emitidas por el Ministerio de Educación, que se establece en la R.M. N° 069-2001-MTC/15.04; así como en el Reglamento Nacional de Edificaciones (MINEDU, 2006).

En esta medida, las normas no establecen consideraciones especiales para instituciones educativas inclusivas. Por el contrario, precisa que todas las instituciones educativas del país deben contar con infraestructura adecuada para los/as niños/as con discapacidad y no tenerlo se deberán de realizar las adecuaciones necesarias.

Accesibilidad: Rampas, veredas y barandas

El Ministerio de Educación establece que el ingreso y todos los ambientes deben ser diseñados considerando criterios de accesibilidad e inclusión, permitiendo el desplazamiento y la atención de las personas con discapacidad sin barreras arquitectónicas. Se debe contemplar lo establecido en la NTE A.060 adecuación arquitectónica para personas con discapacidad física, referida a la R.M. N° 069-2001-MTC/15.04; así como la Norma A.120 del Reglamento Nacional de Edificaciones. (MINEDU, 2009).

A partir de las visitas realizadas, se puede observar que: la IE N° 30216 ha construido rampas que permiten el acceso en el primer nivel (acceso a las aulas, puerta principal) y una rampa de acceso al segundo nivel y a sus ambientes. Sin embargo, el 50% de estas rampas son muy elevadas y resbaladizas, siendo construidas sin tener en cuentas las consideraciones técnicas como estipula el MINEDU. Asimismo, la IE N° 30012, cuenta con pocas rampas de acceso a los patios principales, aulas y al exterior de la escuela, no cuenta con rampas de acceso a lugares estratégicos como la dirección, auditorio, biblioteca, servicios higiénicos ni rampas para el segundo piso, solo escaleras.

En las normas técnicas se establece que las rampas deben tener una longitud mayor de 3.00 m, deberán tener barandas en los lados libres y pasamanos en los lados confinados por paredes. (MINEDU, 2009).

En cuanto a las veredas se evidencia que las IIEE cuentan con veredas amplias de acuerdo a las medidas establecidas, las veredas rodean las aulas, ambientes administrativos y baños, esto garantiza el fácil desplazamiento de los/as niños/as con discapacidad por la IE.

En este sentido, el MINEDU (2009) señala que la construcción de las veredas debe diseñarse garantizando la existencia de un paso libre de cualquier obstáculo, deben responder al volumen y tipo de desplazamiento peatonal al que tienen que servir y deben diseñarse de modo que sigan las direcciones lógicas y naturales; el ancho mínimo de veredas principales deberá acomodar entre 4 a 6 personas una al lado de la otra (hora pico de mayor demanda. Asimismo, las veredas de tránsito regular tendrán un ancho mínimo de 1.50 m. de forma que permitan el tránsito de dos personas, una de ellas en silla de ruedas, y tendrán una altura libre de obstáculos de mínimo 2.10 m. El espacio de giro para una silla de ruedas será de mínimo 1.50 x 1.50 m (MINEDU, 2009)

En cuanto a las barandas, se observa que las escuelas cuentan con las barandas adecuadas, algunas en base a cemento y otras de metal, de un metro de altura.

Mobiliario

Para cada ambiente académico es necesario contar con el mobiliario apropiado a las funciones a realizarse en él y a las necesidades de cada alumno, se debe considerar mobiliario unipersonal y bipersonal que sea flexible y permeable a las actividades que se desarrollan dentro del aula y a las necesidades específicas de cada alumno, sean éstas de carácter grupal o dirigido. (MINEDU, 2009).

La IE N° 30216 no cuenta con el mobiliario adecuado, porque son carpetas rígidas y dificulta el uso de los/as niños/as con discapacidad; por el contrario, la IE N° 30012 si cuenta con el mobiliario adecuado.

Servicios higiénicos

Ambas escuelas no cuentan con baños destinados para niños/as con discapacidad, teniendo en cuenta que las normas señalan que: necesariamente se tendrán servicios inclusivos, preparados para alumnos con limitaciones físicas, mínimamente deberá contar con un servicio higiénico por sexo. (MINEDU, 2006).

Señalizaciones

Teniendo en cuenta que las señalizaciones desempeñan funciones importantes en cuanto a la seguridad y accesibilidad, las IIEE parte del estudio han logrado contar con estas señalizaciones que permiten ubicar fácilmente los accesos, circulaciones, zonas de seguridad, zonas de riesgo. Los avisos de información o señalización están ubicados en las circulaciones, accesos y sitios que permitan a los lectores ser observados. (MINEDU, 2009).

“Por tanto, se concluye que la IE han desempeñado esfuerzos por adecuar su infraestructura, sin embargo, aún es una cuestión pendiente en cuanto a las rampas, mobiliario y servicios higiénicos. Ésta incompleta adecuación se explicada en los escasos presupuestos que tiene la institución educativa. El Ministerio de Educación destina una cantidad de presupuesto para el mantenimiento de la institución educativa, pero como refiere la directora de la IE N° 30216, el dinero de mantenimiento no se puede utilizar para construir nuevos ambientes, solo es para realizar manteniendo sobre la infraestructura que ya existe, eso está reglamentado así, sino nos sancionan”. (Millán, M., directora de la IE N° 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

“Por otro lado, los esfuerzos por adecuar la infraestructura del plantel a la necesidad de los/as niños/as con discapacidad es el resultado de gestiones

de los directivos y la contribución de las organizaciones no gubernamentales que trabajan el tema de la discapacidad... quien nos ha apoyado es J.M Arguedianos”. (Millán, M., directora de la IE N° 30216. Entrevista. Febrero del 2015).

“La IE N° 30012 tiene una infraestructura nueva que ha sido construida sin las algunas consideraciones técnicas; en el primer piso no cuenta con rampas de acceso al patio y zona de recreación, no cuenta con rampas de acceso al segundo piso y baños para niños/as con discapacidad. A partir de información proporcionada por el director, el manifiesta que el expediente técnico obviaba las rampas de acceso de ingreso a la IE y aulas. En cuento a los baños, No había espacio para construir un baño con las dimensiones adecuadas, no entraba, esto no pudo modificar. Po ello, producto a exigencia del CONEI y reuniones con el Alcalde del distrito y la empresa constructora se hicieron algunas modificaciones. Asimismo, las señalizaciones fueron implementadas a partir del trabajo desarrollado con J.M. Arguedianos”. (Fernández, J., director de la IE N° 30012. Entrevista. Enero del 2015).

Frente a estos datos, la Defensoría del Pueblo, señala que: “[...] el 88% de los establecimientos supervisados no cuenta con un baño adaptado para el uso de personas con discapacidad”. (Defensoría del Pueblo, 2011)

Se concluye que las IIEE objetos de estudio, han experimentado un avance significativo en lo referente a la infraestructura, estas modificaciones han permitido brindar el acceso y seguridad de los/as niños/as con discapacidad; sin embargo, aún hay cuestiones pendientes que las autoridades educativas, gobiernos locales, el Ministerio de Educación y el ministerio de Vivienda, construcción y Saneamiento deberán atender.

CONCLUSIONES

- ✓ La gestión de los aprendizajes en las IIEE inclusivas N° 30216 y N° 30012 es estandarizada ya que los directores de las escuelas mencionadas implementan herramientas de gestión con formatos preestablecidos de acuerdo a las directivas nacionales que el Ministerio de Educación ha emitido; lo que impide que se programen acciones de gestión que garanticen una inclusión efectiva de los/as niños/as con discapacidad.
- ✓ Los docentes implementan en el aula una propuesta pedagógica diferenciada que, en un marco de desigualdad, ya que las estrategias, materiales y recursos pedagógicos que utiliza en forma diferente para el aprendizaje de los/as niños/as con discapacidad no están orientados al logro de las competencias y capacidades exigidos para el grado., sino para distraer o mantener ocupado a los/as niños/as con discapacidad
- ✓ Las Instituciones Educativas parte del estudio, han experimentado un avance significativo en garantizar la accesibilidad de los/as niños/as con discapacidad a la escuela, a partir de convenios de cooperación han avanzado en adecuar y/o modificar su infraestructura, aun cuando es responsabilidad del Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento, de las Municipalidades, y fundamentalmente de OINFES y PRONIED, oficinas que son parte del Ministerio de Educación. Aún está pendiente el acondicionamiento con mobiliarios, servicios higiénicos, y rampas de acceso al segundo nivel (sólo en el caso de la IE N° 20012).

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda contar con un respaldo técnico-administrativo por parte de la Universidad, para acceder a información necesaria para desarrollar la investigación; debido a que las unidades de análisis (directores y docentes) no brindan las facilidades del caso. En la investigación se solicitó, en coordinación con la asesora información relevante para la investigación, sin embargo, se tuvieron dificultades en el recojo e información, las exigencias administrativas son difíciles y onerosas para que la tesista lo solviente.
2. Las investigaciones sociales, que involucren como unidades de análisis sectores vulnerables deben contener normas éticas que impidan procesos de revictimización.
3. Los trabajos de investigación que involucren análisis de infraestructura, por más que sea básica deben estar compuestos por equipos de investigadores multidisciplinarios. Existen varios vectores de análisis en temas de infraestructura, desde el análisis de la normatividad, los procesos constructivos, la funcionalidad y el desempeño social que no puede ser abordado desde una disciplina.
4. La investigación, apertura nuevas preguntas de investigación. Por ejemplo: ¿es necesario modificar las formas de gestión del servicio o en realidad la política de inclusión debe virar a focalizar y compensar al niño o niña con discapacidad para que pueda ser incluido adecuadamente en instituciones educativas con formas de gestión estandarizadas?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L. (1999). *La teoría de la justicia de Michael Walzer frente a los retos del pluralismo y la igualdad educativa en México*. México: Revista Latinoamérica de estudios educativos 3° y 4° trimestres. Vol. XXIX, número 03 y 04.

Aguirre, M. y Marcalaya, C. (1999). *Factores que influyen en los roles de los padres frente a sus niños con discapacidad intelectual en el Centro Educativo de Educación Especial "Señor de los Milagros" Yauris – Huancayo, 1998*. Huancayo, Perú: Universidad Nacional del Centro del Perú, Facultad de Trabajo Social.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. España: Ed. Aljibe.

Ascue, S. (2005). *Educación inclusiva: Apuesta y desafío*. Foro: *abramos paso a la educación inclusiva*. Lima, Perú: Consejo Nacional de Educación, Foro Educativo.

Blanco, R. (2004). *Conceptos claves para la educación: integración e inclusión*. Foro: *abramos paso a la educación inclusiva*. Lima, Perú. Consejo Nacional de Educación, Foro Educativo.

Caballero, F. (1996). *La teoría de la justicia de John Rawls*. México: Revista Libero Fórum.

Casassus, J. (2004). *La gestión educativa en América Latina: problemas y paradigmas. La democratización de la gestión educativa*. Lima, Perú: Seminario Internacional.

Castañeda, N. y Páucar, J. (2008). *Inclusión educativa en niños y niñas con discapacidad intelectual en el nivel primario del cercado de Huancayo y El Tambo 2006*. Huancayo, Perú: Universidad Nacional del Centro del Perú Facultad de Trabajo Social.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.

Coll, C. (1994). *Psicología y Currículum.*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Congreso de la República. (1998). *Ley General de la Persona con Discapacidad Ley N° 27050*. Edición 31 de diciembre de 1998. Lima, Perú: Diario Oficial El Peruano.

Cruz, M. (Comp.). (1998). *Tolerancia o barbarie*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Defensoría del Pueblo (2001) *Informe Defensorial N° 63: Situación de la Educación Especial en el Perú: hacia una educación de calidad*. Lima, Perú.

Defensoría del Pueblo (2011). *Informe Defensorial N° 155: Los niños y niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria*. Lima, Perú.

De Zubiria, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá, Colombia: Editorial Fundación Alberto Merani, 19ª edición.

De Zubiria, J. (2008). *¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa?* Lima, Perú: Instituto de Pedagogía Popular, Informe N° 71.

Elster, J. (1994). *Justicia local*. España: Editorial Gedisa.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF (2013). *Estado Mundial de la Infancia, Niños y Niñas con Discapacidad*. Estados Unidos de América.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Crítica*. Barcelona, España.

Marchesi, A. Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. España: UNESCO (OEI) de España.

Ministerio de Educación. (2003). *Ley General de Educación Ley N° 28044*. Lima, Perú.

Ministerio de Educación. (2005). *Plan Piloto por la inclusión progresiva de los niños/as y adolescentes con discapacidad*. Lima, Perú.

Ministerio de Educación. (2006). *Normas Técnicas para el Diseño de Locales Escolares de Primaria y Secundaria*. Lima, Perú.

Ministerio de Educación. (2009). *Normas Técnicas para el Diseño de Locales de Educación Básica Regular*. Lima, Perú.

Ministerio de Educación. (2015). *Marco de Buen Desempeño del Directivo. Directivos construyendo escuela*. Lima, Perú.

Ministerio de Educación. (2015). *Resolución Ministerial N° 572-2015-MINEDU*. Lima, Perú.

Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Núñez, A. (2008). *Atendiendo la diversidad dentro de un ambiente inclusivo*. Puerto Rico: Centro de Investigaciones Educativas.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO Representación en el Perú. (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Lima, Perú.

Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Saavedra, M., Hernández, A. y Ortega, L. (2014). *Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del II Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010*. Lima, Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú - Unidad de Posgrado en Gerencia Social.

Tobar, L. (1994). *La educación inclusiva o la revolución escolar*. UNESCO

Villegas, E. (2012). *Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres Instituciones Educativas de Ventanilla*. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola Facultad de Educación.

Walzer, M. (1998). *Tratado sobre la Tolerancia*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

ANEXOS

MATRIZ DE COHERENCIA:

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS
Problemas general	Objetivo General:	Hipótesis General
¿Cuáles son los aspectos que caracterizan la situación actual de las IIEE inclusivas N° 30216 y N° 30012?	Conocer la característica de la situación actual de las IIE inclusivas N° 30216 y N° 30012.	Los aspectos que caracterizan la situación de las IE Inclusivas N° 30216 y N° 30012 son la gestión de los aprendizajes, la propuesta pedagógica y la infraestructura.
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas
1. ¿La gestión de los aprendizajes en las IIEE inclusivas N° 30216 y N° 30012 garantiza la inclusión de los/as niños/as con discapacidad?	1. Conocer la gestión de los aprendizajes en las IIEE inclusivas N° 30216 y N° 30012 que garantizan la inclusión de los/as niños/as con discapacidad.	1. La gestión de los aprendizajes en las IIEE inclusivas N° 20216 y N° 30012 no garantiza la inclusión de los/as niños/as con discapacidad porque el director implementa los instrumentos de gestión en forma estandarizada de acuerdo a directivas nacionales.
2. ¿Cómo el docente implementa la propuesta pedagógica en el aula para el niño/a con discapacidad?	2. Analizar la implementación de la propuesta pedagógica en el aula para el niño/a con discapacidad.	2. El docente implementa una propuesta pedagógica en el aula diferenciada para el niño/a con discapacidad en un marco de desigualdad, porque asume al niño/a con limitaciones de aprendizaje y demanda un currículo diferenciado.
3. ¿Cuál es la condición de la infraestructura física de las IIEE inclusivas N° 30216 y N° 30012?	3. Identificar la condición de la infraestructura física de las IIEE inclusivas N° 30216 y N° 30012.	3. Las IE Inclusivas N° 30216 y N° 30012 no tienen una infraestructura física adecuada porque no cuentan con rampas, barandas, veredas, mobiliarios, baños adecuados y señalizaciones.

PREGUNTAS CLAVES DE CADA INSTRUMENTO

Guía de entrevista:

- 2.1. ¿Cómo es la gestión de los aprendizajes que se implementa en la IE?
- 2.2. El modelo gestión de los aprendizajes que implementa la IE garantiza la inclusión de los/as niños/as con discapacidad? ¿Por qué? ¿cómo?
- 2.3. ¿El PEI y el PAT incluye la educación inclusiva de los/as niños/as con discapacidad? ¿de qué manera?
- 2.4. ¿Las directivas emitidas por el MINEDU incluyen la educación inclusiva de los/as niños/as con discapacidad? ¿de qué manera?
- 2.5. ¿Cómo se implementa la propuesta pedagógica en su aula?
- 2.6. ¿Los procesos pedagógicos desarrollan la inclusión de los/as niños/as con discapacidad? ¿Cómo se desarrolla?
- 2.7. ¿Cómo es el proceso de aprendizaje del niño/a con discapacidad? ¿Por qué?
- 2.8. Para la implementación de su propuesta pedagógica ¿requiere adaptaciones o un nuevo currículo para el niño/a con discapacidad? ¿por qué?
- 2.9. ¿Cómo es la situación de infraestructura de la IE? ¿se realizaron modificaciones o adaptaciones?

Ficha de observación:

- Rampas
- Veredas
- Barandas
- Mobiliario

- Señalizaciones
- Servicios higiénicos

Ficha de registro:

¿Cómo está organizado el PEI?

¿Qué actividades estratégicas se planificadas en el PEI?

¿Cuáles son los principios orientadores del PEI?

¿Qué actividades se han programado en el año lectivo?