

La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia del COVID-19

Ramos Bonilla, Gabriela; Cueto, Santiago

Veröffentlichungsversion / Published Version

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ramos Bonilla, G., & Cueto, S. (2021). *La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia del COVID-19*. (Documentos de Investigación, 119). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-94470-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.0>

La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia del COVID-19

119

Gabriela Ramos Bonilla
Santiago Cueto
Claudia Felipe

Documentos de Investigación 119

La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia del COVID-19

Gabriela Ramos Bonilla*
Santiago Cueto
Claudia Felipe

* Gabriela Ramos Bonilla es docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Santiago Cueto y Claudia Felipe son, respectivamente, investigador principal e investigadora asistente del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú

Teléfono: 247-9988

www.grade.org.pe



Esta publicación cuenta con una Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional.

Publicación electrónica. Primera edición. Lima, septiembre de 2021

En concordancia con los objetivos de GRADE, el propósito de la serie Documentos de Investigación es difundir oportunamente los estudios que realizan sus investigadores y suscitar el intercambio con otros miembros de la comunidad científica que permita enriquecer el producto final de la investigación, de modo que esta apruebe sólidos criterios técnicos para el proceso político de toma de decisiones.

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE, SODIS u otros auspiciadores. Los autores declaran que no tienen conflicto de interés vinculado a la realización del presente estudio, sus resultados o la interpretación de estos. Este estudio ha sido preparado para la Sociedad y Discapacidad – SODIS.

Directora de Investigación: María Balarin

Asistente de edición: Diana Balcázar Tafur

Corrección de estilo: José Luis Carrillo

Diseño de carátula: Elena González

Diagramación: Amaurí Valls / Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-10617.

ISBN: 978-612-4374-45-6

CENDOC / GRADE

RAMOS BONILLA, Gabriela; CUETO, Santiago y Claudia FELIPE

La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia del COVID-19. Lima: GRADE, 2021. (Documentos de Investigación, 119).

EDUCACIÓN ESPECIAL, COVID-19, PERÚ

ÍNDICE

PRINCIPALES ABREVIACIONES	7
RESUMEN	9
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	13
I. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	23
2. MARCO CONCEPTUAL	25
2.1. Discapacidad	25
2.2. Enfoques para la educación de estudiantes con discapacidad	28
3. METODOLOGÍA	35
3.1. Estrategia metodológica cuantitativa	35
3.2. Estrategia metodológica cualitativa	37
3.3. Consideraciones éticas	42
4. HALLAZGOS	45
4.1. Hallazgos del componente cuantitativo	50
4.1.1. <i>Estadísticos descriptivos</i>	50
4.1.2. <i>Estimación de los factores asociados a la asistencia para estudiantes con discapacidad</i>	54
4.2. Hallazgos del componente cualitativo	60
4.2.1. <i>Medidas para garantizar la presencia del servicio</i>	60
4.2.1.1. Matrícula, traspaso y contacto de estudiantes e inicio del año escolar	61
4.2.1.2. Capacitación de docentes y especialistas	67

4.2.1.3. Disponibilidad del servicio SAANEE y otros especialistas no-docentes	80
4.2.1.4. Acceso a TIC, conocimientos sobre su uso y un espacio de trabajo en casa	87
<i>4.2.2. Medidas para garantizar la participación del proceso educativo</i>	100
4.2.2.1. Diagnóstico de las NEE del estudiante y elaboración de planes educativos individualizados	101
4.2.2.2. Adaptación de sesiones de aprendizaje y materiales de trabajo	104
4.2.2.3. Participación de las familias en el proceso de aprendizaje	121
4.2.2.4. Participación del estudiante en espacios de interacción social con compañeros en el aula y en actividades de la IE	140
4.2.2.5. Disponibilidad de servicios complementarios de protección	145
<i>4.2.3. Evaluación de logros de aprendizaje</i>	149
4.2.3.1. Seguimiento del progreso del aprendizaje y retroalimentación del estudiante con discapacidad	150
4.2.3.2. Evaluación de los aprendizajes y registro de niveles de logro	155
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	165
6. RECOMENDACIONES	177
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
ANEXOS	191

PRINCIPALES ABREVIACIONES

CEBE	Centro de Educación Básica Especial
CONADIS	Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad
CREBE	Centros de Recursos Educación Básica Especial
DD.HH.	Derechos Humanos
DEBE	Dirección de Educación Básica Especial
DL	Decreto Legislativo
DRE	Dirección Regional de Educación
DU	Decreto de Urgencia
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
EBE	Educación Básica Especial
EBR	Educación Básica Regular
ENAH0	Encuesta Nacional de Hogares
IE	Institución Educativa
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
MINEDU	Ministerio de Educación
NEE	Necesidades educativas especiales
PCD	Persona con discapacidad
PRITE	Programa de Intervención Temprana

RM	Resolución Ministerial
RVM	Resolución Viceministerial
SAANEE	Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales
SAE	Servicio de Apoyo Educativo
SIAGIE	Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa
TEA	Trastorno del espectro autista
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

RESUMEN

Debido a la crisis del COVID-19, el año 2020 el Ministerio de Educación (MINEDU) dispuso el cierre de todas las instituciones educativas (II. EE.). Esta disrupción obligó a los servicios de educación básica a adecuarse para garantizar el derecho a una educación a distancia accesible y de calidad a todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad. Con ese fin se creó la estrategia *Aprendo en Casa* para la generación de nuevas normas, servicios, programas de capacitación, productos educativos —como programas de televisión y radio— y proponer modificaciones curriculares, pedagógicas y de evaluación.

La investigación que presentamos empleó una metodología mixta con el objetivo de analizar cómo la emergencia sanitaria del COVID-19 ha variado la forma en que se ofrecen servicios educativos inclusivos en el sector público, y la capacidad de ejercer el derecho a la educación de los y las estudiantes con discapacidad del nivel primario en las modalidades de Educación Básica Especial (EBE) y Educación Básica Regular (EBR), denominadas escuelas inclusivas. Para ello, desde el componente cuantitativo, usando la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHG), se halló que más estudiantes entre 6 y 13 años de edad reportaban asistir a la escuela el año 2020, comparado con el 2019. Sin embargo, el estudio cualitativo encontró que este acceso era en muchos casos precario. Así, se analizaron las medidas establecidas por el MINEDU para garantizar la presencia del servicio, la participación efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad y la

evaluación de sus logros de aprendizaje. Se comparó lo que establecieron estos documentos con la forma en que se implementaron localmente en dos regiones del país y las limitaciones que demostró esta estrategia. Finalmente, se dio cuenta de las numerosas estrategias autogestionarias que implementaron actores de la comunidad educativa para responder a los vacíos de intervención y problemáticas locales, lo cual demuestra la agencia y determinación de estos actores, así como las falencias y limitaciones de la estrategia Aprendo en Casa.

ABSTRACT

Due to the COVID-19 crisis, in 2020 the Ministry of Education ordered the closure of all schools. This disruption forced basic education services to adapt to accessible and quality distance education for all students, including students with disabilities. To this end, the *Learning at Home* strategy was created to generate new norms, services, training programs, educational products—such as television and radio programs—and propose curricular, pedagogical and evaluation modifications.

This study used a mixed methodology with the aim of analyzing how the health emergency of COVID-19 has changed the way in which inclusive educational services are offered in the public sector and the ability to exercise the right to education of students with disabilities at the primary level in the modalities of Special Basic Education (EBE) and Regular Basic Education (EBR), called inclusive schools. For this, from the quantitative component, using the ENAHO, it was found that more students between 6 and 13 years of age reported attending school in 2020, compared to 2019. However, the qualitative study found that this access was in many cases of very poor quality. We analyzed the measures established by MINEDU to guarantee the presence of the service, the effective participation of students with special educational needs associated with disability, and the evaluation of their learning achievements. What these documents established was compared with the way in which they were implemented locally in two regions of the

country and the limitations that this strategy demonstrated. Finally, we report the numerous self-management strategies implemented by actors of the educational community to respond to intervention gaps and local problems, which shows the agency and determination of these actors, as well as the shortcomings and limitations of the Learning at Home strategy.

INTRODUCCIÓN

La normativa en que se enmarcan los diversos servicios del sistema educativo peruano presenta un enfoque inclusivo, siguiendo el modelo de derechos humanos de la discapacidad (Bregaglio y Constantino, 2021). Este enfoque plantea que las instituciones educativas deben adaptar sus culturas, políticas y prácticas a las diferentes necesidades educativas de cada estudiante y al contexto social en que vive. Asimismo, propone un currículo común para todos, pero enseñanza diferenciada o individualizada que tome en cuenta las características particulares del estudiante, así como sus necesidades educativas especiales (NEE) referentes a su condición de discapacidad (UNICEF, 2014; Ley N.º 29973; MINEDU, 2020).

En el caso de los estudiantes con discapacidad, se establece la necesidad de usar técnicas y materiales educativos adaptados, incluyendo modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados. Por ello, todo niño o niña con discapacidad tiene derecho a acceder a las II. EE. de la Educación Básica Regular (EBR), que deben adoptar este enfoque educativo, y los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) solo servirían para la atención de estudiantes con discapacidad severa o múltiple.

A pesar de la existencia de este marco normativo y los esfuerzos hechos durante los últimos años por transformar el sistema educativo, el Perú aún continúa presentando numerosos desafíos para garantizar el acceso a una educación de calidad en igualdad de oportunidades, así

como para permitir la permanencia, participación y aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. Por ello, las PCD, que representan el 10,4% de la población nacional (INEI, 2019), continúan siendo uno de los grupos que presenta mayores barreras de acceso al sistema educativo. En su documento “Perfil sociodemográfico de la población con discapacidad, 2017”, el INEI (2019) evidencia que existe una brecha de 6,1 puntos porcentuales en el acceso a la educación entre los niños y niñas de entre 6 y 11 años con y sin discapacidad, quienes presentan un porcentaje de cobertura del 90,3% y 96,4% respectivamente. Esta brecha es permanente en todos los rangos de edad desde los 3 a los 16 años, es decir, durante toda la educación básica.

A las barreras educativas mencionadas se han referido ya informes elaborados por la Defensoría del Pueblo (2001, 2007, 2011) en lo que concierne a la falta de acceso a mobiliario, materiales y espacios educativos adaptados a las necesidades de las PCD; además, estos informes han advertido la necesidad de apoyo, asesoramiento y capacitación de directivos y docentes para la aplicación práctica del enfoque de inclusión educativa. Distintos investigadores han puesto asimismo en evidencia que, a pesar de que existe normativa que busca la inclusión educativa de personas con discapacidad, esta no suele ser aplicada integralmente en la mayoría de escuelas peruanas. Estos estudios han explorado cómo la pobreza es una barrera crucial de acceso a una educación inclusiva de calidad para los y las estudiantes con discapacidad (Fernández, 2007). Asimismo, han indagado sobre los factores que limitan a los niños y niñas con discapacidad en su establecimiento de relaciones sociales en la escuela (Calderón, 2012), las barreras actitudinales y falta de capacitación de docentes —especialmente los de la EBR— (Tovar, 2013; Cueto y otros, 2018). También se han analizado los logros y expectativas educativas de este grupo de estudiantes (Cueto y otros, 2017; Cueto y otros, 2018). Sin embargo, como lo indican

Cueto, Miranda y Vásquez (2016), los estudios acerca de esta temática siguen siendo escasos en el país.

La pandemia de COVID-19 ha supuesto un desafío extraordinario para la continuidad de un aprendizaje de calidad, en particular para los estudiantes que sufren mayor riesgo de marginación, como aquellos con discapacidad (World Bank Group, 2020). Debido a esta crisis sociosanitaria, durante el año 2020 el Gobierno peruano —y los de muchos países alrededor del mundo—¹ dispuso el cierre de todas las instituciones educativas y que todas las modalidades educativas se realicen de manera remota. Esta disrupción ha obligado a los servicios de educación básica a adecuarse rápidamente a esta nueva realidad para asegurar que todos los niños y niñas continúen estudiando, mitigando los efectos negativos de la pandemia y el cierre de escuelas. Para ello, el MINEDU creó la estrategia Aprendo en Casa, que se enmarca en un conjunto de nuevas medidas que buscaban regular el servicio educativo a distancia durante el periodo de emergencia sanitaria y social, realizando modificaciones curriculares, pedagógicas y de evaluación. Esta estrategia integra además una serie de servicios, programas de capacitación y productos educativos para estudiantes de la EBR y la EBE, como programas de televisión y radio y una plataforma web.²

Implementar la modalidad de educación remota durante un periodo de crisis social, económica y sanitaria, y en un contexto en el que

-
- 1 Según un estudio de la CEPAL (2020b) que usó data proporcionada por 33 países de América Latina y el Caribe, 32 países suspendieron las clases presenciales en todas las instituciones educativas de distintos niveles, y la población estudiantil afectada llegó a superar los 165 millones de acuerdo con la información oficial de la UNESCO. Solo 29 países de la región establecieron formas de continuidad de los estudios a distancia.
 - 2 Este tipo de estrategia que combina distintos formatos educativos no ha sido implementado en todos los países de ALC. Según un estudio de la CEPAL (2020b), solo 22 países ofrecieron programas educativos a distancia en ambas modalidades (fuera de línea y en línea), y 4 contaron solo con modalidades exclusivamente en línea y 2 con modalidades solo fuera de línea.

ya existían barreras educativas críticas para el acceso a la educación de estudiantes con discapacidad, es un gran desafío, y aún no se conoce con certeza sus resultados y efectos sobre este grupo particular de estudiantes del Perú. A pesar de la escasez actual de investigaciones sobre esta temática, resaltamos los trabajos de Bregaglio y Constantino (2021), y el de la Defensoría del Pueblo (2020), por realizar evaluaciones sobre las medidas educativas dictadas por el Gobierno en favor de las PCD. Los primeros concluyeron que, si bien la normativa emitida acerca del servicio educativo no presencial incluyó el enfoque inclusivo pensando en la población con discapacidad, en la mayoría de casos ello quedó en la formalidad, debido a que no siempre hubo un aparato estatal con la capacidad de implementar adecuadamente las medidas promulgadas, o esto se hizo paulatinamente. Sin embargo, la revisión de Bregaglio y Constantino (2021) se limita al análisis normativo y no indaga por su cumplimiento efectivo. Por su parte, la Defensoría del Pueblo (2020), a través de la recopilación de testimonios de familias de estudiantes con discapacidad, concluyó que durante el primer año de pandemia persistieron limitaciones en el servicio educativo público, lo cual desfavoreció el acceso a la educación de calidad. Se mencionaron principalmente las deficiencias y desorganización para brindar asistencia técnica a docentes inclusivos, la falta de capacitación en educación inclusiva de estos últimos y una ausencia de atención y apoyo a la EBR, a comparación de la EBE para la implementación de lineamientos que promuevan la inclusión de estudiantes con NEE.

Aun así, numerosos informes internacionales (UNICEF, 2020b; Naciones Unidas, 2020a; Naciones Unidas, 2020b; CEPAL, 2020a; World Bank Group, 2020) y algunos estudios recientes realizados en otras regiones del mundo, como Inglaterra (Canning y Robinson, 2021), Escocia (Couper-Kenney y Riddell, 2021), Italia (Parmigiani y otros, 2021), Australia, España (Moreno, Tejada y Díaz, 2020), China

(Jia y Santi, 2021), Uganda (Bannink y otros, 2021), Estados Unidos, Alemania y México (Murillo y Duk, 2020; Pozas, Letzel y Schneider, 2021), advierten que la crisis del COVID-19 y el cierre de las II. EE. pudieron haber afectado desproporcionalmente a los y las estudiantes con discapacidad. Estos indican que pudo haber agudizado las barreras y brechas de acceso a la educación entre estudiantes sin discapacidad —también llamados “regulares”— y con discapacidad, quienes mostrarían mayores obstáculos para acceder a estas oportunidades. Asimismo, estos informes e investigaciones enfatizan que este último grupo de estudiantes podría presentar mayores limitaciones para reincorporarse a las clases una vez que se reanuden, y corren un mayor riesgo de abandonar la educación durante las interrupciones del aprendizaje. Los documentos mencionados indican que la exclusión de los estudiantes con discapacidad de la educación a distancia se debería a diversos factores:

- Los programas de aprendizaje remotos y los formatos en que son comunicados no suelen ser asequibles a estudiantes con discapacidad.
- Los docentes no suelen estar capacitados para apoyar a los niños con discapacidad de forma remota.
- Falta de apoyo del Estado a los familiares/cuidadores de niños con discapacidad, razón por la cual existe una sobrecarga de tareas de cuidado y educativas.
- Familias sin tiempo o sin preparación para acompañar los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad debido a que no cuentan con las habilidades y técnicas pedagógicas, por presentar bajos niveles educativos, no estar familiarizados con la educación a distancia o contar con discapacidades.
- Estudiantes y docentes sin acceso a internet o a dispositivos tecnológicos necesarios, y que no saben usar las TIC.

Sobre este último tema, García y otros (2020) agregan que no se debe perder de vista que las limitaciones evidenciadas en la aplicación de la educación inclusiva durante la pandemia no solo están asociadas al acceso a dispositivos sino también a problemas pedagógicos y curriculares ya existentes. Por ello, es alarmante que solo 14 países de la región hayan brindado capacitación a los docentes en el uso y manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en este contexto (CEPAL, 2020b).

Adicionalmente, los estudios e informes internacionales mencionados advierten que el aislamiento social y algunas características de la educación remota pueden generar un impacto negativo sobre la salud física y emocional de estos estudiantes. Se menciona que el confinamiento es capaz de producir estrés y ansiedad debido a la falta de interacción con sus pares y a la variación de las rutinas, que puede agravar la situación de personas con ciertos tipos de discapacidad, principalmente aquellas con trastorno del espectro autista (TEA) (World Bank Group, 2020; Patel, 2020). Todo esto aparece en el estudio etnográfico de Canning y Robinson (2021), que examina las experiencias de educación remota de familias y niños con autismo durante la pandemia del COVID-19 en el Reino Unido. Esta investigación demostró que este periodo ha afectado el bienestar de este grupo de niños debido a la disrupción de las divisiones entre la escuela y el hogar, lo cual desordena sus rutinas cotidianas. Asimismo, resaltó como puntos críticos que, durante el periodo de pandemia, hubo mayores dificultades para establecer relaciones con los docentes y otros estudiantes en un espacio virtualizado, lo que se tradujo en un retroceso en las capacidades de socialización de los niños y niñas con TEA.

A ello se suma que la importancia de establecer relaciones sociales entre docentes y estudiantes con discapacidad, así como entre compañeros de estudios para tener resultados de aprendizaje óptimos,

fue resaltada por un grupo de trabajos cualitativos. Por ejemplo, la investigación cualitativa de Page y otros (2021) en Australia, que buscaba identificar los desafíos y aspectos clave para fomentar la conexión de los estudiantes con discapacidad durante la educación a distancia, concluyó que este grupo de niños y niñas disminuyó su vinculación escolar durante la pandemia debido a la reducción de oportunidades de interacción y socialización, lo cual los puso en riesgo de aislamiento. Esta desvinculación con la escuela, compañeros y docentes también afectó sus resultados de aprendizaje, en vista de la disminución de su asistencia a la escuela, cumplimiento en la elaboración de tareas, debates en aula y evaluaciones. Sin embargo, trabajos cualitativos como el de Pozas, Letzel y Schneider (2021) en México demostraron que los estudiantes con discapacidad pudieron generar estrategias de interacción digital durante la pandemia que les ayudaron a sortear estas dificultades, con lo que demostraron su capacidad de agencia y resistencia. Además, el estudio cualitativo de Couper-Kenney y Riddell (2021) en Escocia evidencia que el aprendizaje digital no permitió una verdadera inclusión de los estudiantes con discapacidad y propició la atomización y aislamiento de sus docentes y compañeros. Por ello, se preguntan si este tipo de educación logró seguir los principios fundamentales de la educación inclusiva.

El cierre de escuelas implicó también que muchos estudiantes con discapacidad no tuvieran acceso a servicios complementarios, como alimentación y exámenes médicos, o a mecanismos de orientación en caso de violencia, maltrato y abandono. Por ello, se considera que pudo afectar asimismo su estado nutricional y aumentar los casos de abuso no reportados durante el confinamiento (CEPAL, 2020a; CEPAL, 2020b; Naciones Unidas, 2020a; UNICEF, 2020b; World Bank Group, 2020). Por ejemplo, el estudio de Bannink y otros (2021) en Uganda, además de evidenciar que uno de los aspectos más desafiantes

para las familias de estudiantes con discapacidad durante la pandemia fue garantizar la participación de estos niños y niñas a través de la modalidad de educación remota, demostró que las medidas de prevención gubernamentales pusieron en peligro sus finanzas, seguridad alimentaria y acceso a servicios de salud y medicamentos para el tratamiento de sus enfermedades crónicas preexistentes, como el VIH. Ello ha provocado un deterioro aún mayor de la salud de estos niños, y la regresión de avances logrados en el desarrollo de sus capacidades a través de terapias ocupacionales, de fisioterapia y habla.

En ese sentido, esta investigación emplea una metodología mixta —cuantitativa y cualitativa— con el objetivo de analizar el impacto de la emergencia sanitaria del COVID-19 sobre la forma en que se ofrecen servicios educativos inclusivos públicos y la capacidad de ejercer el derecho a la educación de los y las estudiantes con discapacidad del nivel primario en las modalidades de EBE y EBR en el Perú. Diseñamos el estudio de modo que se pudiera identificar desafíos y aprendizajes obtenidos durante la crisis y que estos sirvan como insumo para construir o revisar políticas e intervenciones educativas que ayuden a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en los próximos años, creando un sistema educativo más inclusivo que no deje a nadie atrás, siguiendo el lema de *building back better* (construir mejor que antes) propuesto por UNICEF (2020b) y los principios de la Agenda de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) al 2030.

Este documento está dividido en siete secciones. La primera es esta introducción. Las secciones 1, 2 y 3 exponen las preguntas de investigación y el marco conceptual que guían el estudio, así como la estrategia metodológica y consideraciones éticas tomadas en cuenta en el recojo, análisis y presentación de la información brindada por los participantes.

Posteriormente, la sección 4 presenta los hallazgos cuantitativos y cualitativos del estudio, divididos en secciones que permitan dar cuenta de distintos subprocesos y componentes del servicio educativo que recibieron niños y niñas con discapacidad de la EBE y EBR de forma remota durante el año 2020. De esta forma, primero se describen y analizan las medidas tomadas por el MINEDU para posibilitar el servicio de forma remota y durante un periodo de crisis social; en segundo lugar, se presentan y analizan las medidas tomadas por el sector para garantizar la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad y la atención de sus NEE; y, en tercer lugar, se detalla la forma en que se evaluaron los logros de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad durante el año lectivo 2020.

Finalmente, las últimas secciones (5 y 6) presentan las conclusiones y recomendaciones de esta investigación.

1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación estuvo orientada por una pregunta principal y cuatro secundarias. Como se puede observar a continuación, se buscó analizar cómo la emergencia sanitaria del COVID-19 ha variado la forma en que se ofrecen servicios educativos inclusivos en el sector público y la capacidad de ejercer el derecho a la educación de los y las estudiantes con discapacidad del nivel primario en las modalidades de EBE y EBR, denominadas escuelas inclusivas.

Ilustración 1 Preguntas de investigación

Pregunta principal				
¿Cómo se ha modificado la forma en que se ofrecen servicios educativos inclusivos públicos de nivel primario de las modalidades de EBE y EBR dada la emergencia sanitaria del COVID-19 durante el año escolar 2020 y cómo se ha afectado el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad?				
Preguntas secundarias	¿En qué medida la emergencia sanitaria del COVID-19 ha afectado la presencia a nivel nacional de estudiantes con discapacidad en la educación de nivel primario del sector estatal?	¿Cuáles han sido las medidas tomadas por el MINEDU para adecuar los servicios de educación inclusiva de estudiantes con discapacidades durante la emergencia sanitaria del COVID-19?	¿Cómo han implementado los directores y docentes de las escuelas públicas de nivel primario de las modalidades EBR y EBE las medidas de adecuación del servicio de educación inclusiva propuestas por el MINEDU durante la emergencia sanitaria del COVID-19?	¿Cómo ha afectado la emergencia sanitaria del COVID-19 la participación y logros educativos de los estudiantes con discapacidad de las escuelas públicas de nivel primario de las modalidades EBR y EBE?

2. MARCO CONCEPTUAL

En esta sección se definen y discuten los principales conceptos que enmarcan la investigación y que guiaron el recojo de información y su posterior análisis. En ese sentido, se definen los conceptos de discapacidad, el enfoque de inclusión educativa y sus componentes para garantizar el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad; así como las distintas modalidades educativas del país.

2.1. Discapacidad

A lo largo del tiempo, la discapacidad y su origen han sido definidos de distintas formas. Estas concepciones o modelos explicativos son el caritativo, el médico y el social o biopsicosocial.

En primer lugar, el *modelo caritativo* considera la discapacidad como “un castigo o una tragedia, usualmente atribuidos a una intervención divina” (UNICEF, 2014: 11). En ese sentido, se lo liga a creencias religiosas que hacen percibir a la persona con discapacidad como un ser necesitado y que provoca lástima. Por ello, los demás tendrían que cuidarla con amor y misericordia, siguiendo valores religiosos en búsqueda de la salvación divina.

En segundo lugar, el *modelo médico* define la discapacidad como un atributo individual, esto es, el producto de una limitación, deficiencia o carencia de la persona ocasionada por enfermedades o razones

médicas (Cueto y otros, 2018: 19-20). Este modelo busca la rehabilitación o normalización de las PCD con ayuda de profesionales de la salud para que puedan ser integradas a la sociedad (UNICEF, 2014: 12).

En contraposición a las perspectivas anteriores, el *modelo social o de derechos humanos* establece que la discapacidad viene de la interacción de las condiciones de salud del individuo y su ambiente o contexto social y cultural. A pesar de que las personas presenten una o más condiciones médicas, deficiencias o limitaciones, su dificultad o incapacidad de participar plenamente en sociedad reside en su entorno. Es la sociedad la que identifica esas condiciones de salud como desventajas y despliega barreras actitudinales, ambientales e institucionales que impiden la inclusión del individuo y el ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones. Por el contrario, también puede aceptarla y realizar los ajustes que faciliten el desenvolvimiento de estas personas en su medio físico y social (Cueto y otros, 2018: 19-20; UNICEF, 2014: 12).

El modelo de derechos humanos de la discapacidad ha sido adoptado por lineamientos normativos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (Naciones Unidas, 2006), y guía la normativa y política nacional peruana en la materia. Esta perspectiva compromete al Estado y la sociedad a “tomar medidas dirigidas a remover barreras que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás personas” (Reglamento de la Ley 29973) prestando servicios apropiados —como servicios educativos— que aseguren que sus necesidades sean tomadas en cuenta (Palacios, 2008: 103-104; Bregaglio y Constantino, 2021).

Los tipos de limitaciones funcionales contempladas en la Ley de PCD (Ley 29973) son: físicas, mentales, intelectuales o sensoriales de carácter permanente, y pueden presentarse en diferentes grados,

desde leve y moderado a severo y múltiple (MINEDU, 2020: 5-7; ver ilustración 2). Sin embargo, internacionalmente se considera la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud), aprobada por la OMS el 2001, con una versión para niños, niñas y adolescentes de 2007.³ La CIF no pone énfasis en la clasificación de las personas como *con* o *sin* discapacidad, sino en los factores personales o ambientales que facilitan o limitan las actividades, participación, y funciones y estructuras de la persona en su contexto social. Hollenweger (2014) presenta una versión del documento y sus aplicaciones, en el que sugiere el sentido en que se puede usar la CIF: “las clasificaciones y evaluaciones están orientadas hacia el beneficio de las personas en lugar de perpetuar situaciones de menosprecio o discriminación” (p. 19). También advierte sobre los beneficios y riesgos del uso de clasificaciones:

La identificación temprana de los niños y niñas con discapacidad es importante para crear entornos favorables y ofrecer apoyo para la participación. Sin embargo, la identificación conlleva riesgos de discriminación. Los docentes, por ejemplo, tienden a esperar menos de los estudiantes con discapacidad y, como consecuencia, no les otorgan las mismas oportunidades de aprendizaje que a los estudiantes sin discapacidad. (p. 27)

3 La CIF es una de las tres clasificaciones para conceptualizar la salud y el bienestar (las otras dos son la Clasificación Internacional de Intervenciones en Salud y la Clasificación Internacional de Enfermedades).

Ilustración 2

Tipo de discapacidad y definiciones en la Ley de PCD

<i>Física</i>	Afectación en el aparato locomotor, focalizada particularmente en las extremidades, órganos o músculos del cuerpo. Impide a la persona que la presenta, de forma permanente e irreversible, moverse con funcionalidad plena.
<i>Trastorno del espectro autista (TEA)</i>	Déficits persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos, así como patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos, intereses o actividades. Estas características se presentan en los primeros años de vida y se clasifican por niveles de gravedad.
<i>Intelectual</i>	Déficits en el funcionamiento intelectual y adaptativo antes de los 18 años. El funcionamiento adaptativo se refiere a las habilidades necesarias para la vida cotidiana, comunicación, sociales, de regulación emocional, académicas, capacidad para trabajar de manera autónoma.
<i>Sensorial-visual</i>	Carecen de visión totalmente (ceguera) o parcialmente pero no puede corregirse con ayudas ópticas, lentes de contacto o intervención médica (baja visión).
<i>Sensorial-auditiva</i>	Han perdido la capacidad auditiva de manera parcial (hipoacusia) o total (sordera).

Fuente: MINEDU (2020: 5-7). Elaboración propia.

2.2. Enfoques para la educación de estudiantes con discapacidad

La educación de PCD ha sido abordada a través de distintos enfoques a lo largo del tiempo, que tienen relación directa con los modelos usados para entender la discapacidad mencionados anteriormente y, por lo tanto, proponen formas de relación distintas entre escuela y estudiantes con discapacidad.

El primero es el *enfoque de exclusión*, ligado al modelo caritativo. Considera que las PCD no pueden ingresar al sistema educativo, pues sus limitaciones funcionales las hacen ineducables (Defensoría del Pueblo, 2019: 38).

El segundo es el *enfoque de segregación*, que se basa en el modelo médico. Clasifica a los estudiantes en función de su limitación funcional

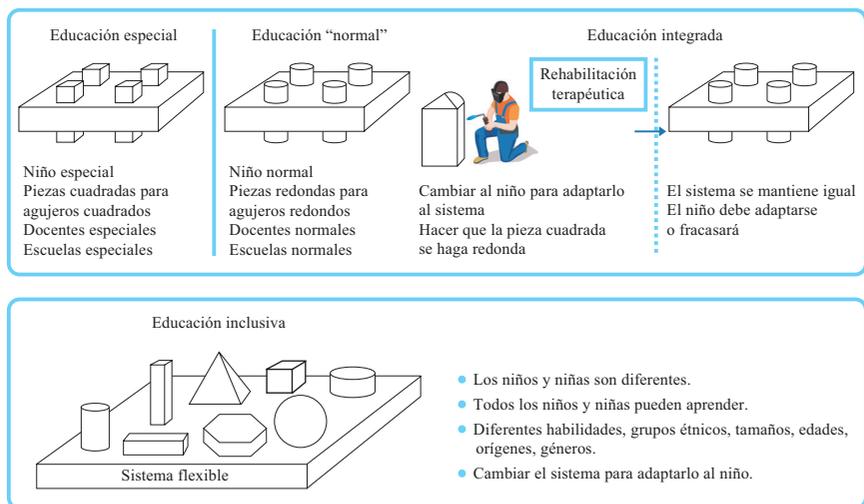
o deficiencias y los ubica en escuelas especializadas que fueron diseñadas para responder a esa limitación en particular. Es decir, los separa de las y los estudiantes sin discapacidad, también llamados “normales/regulares” (UNICEF, 2014: 18-19; Cueto y otros, 2018: 20).

Posteriormente, aparece el *enfoque de integración*, que busca permitir el acceso de los estudiantes con discapacidad al sistema educativo regular. Supone que este tipo de estudiante debe adaptarse al sistema educativo o “normalizarse” para alcanzar su desarrollo, participación y éxito en la institución sin que esta deba hacer ajustes o brindarle apoyos adicionales (Cueto y otros, 2018: 21; UNICEF, 2014: 18).

Finalmente, surgió el *enfoque de inclusión*, basado en el modelo social y que representa una transformación importante en materia de educación al buscar que los y las estudiantes no solo aprendan a ser y conocer, sino también a convivir con la diferencia para la eliminación de la exclusión social (UNESCO, 1997; Echeita y Ainscow, 2011). Según este enfoque —llamado también Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)—, las instituciones educativas deben adaptar sus culturas, políticas y prácticas a las diferentes necesidades educativas de cada estudiante y el contexto social en que vive. Propone un currículo común para todos, pero también una enseñanza individualizada o flexible que tome en cuenta las características individuales del estudiante, como sus capacidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje, motivaciones y experiencias, así como sus necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a su condición de discapacidad; y el contexto familiar y local (Ley 29973 y Reglamento) (UNICEF, 2014: 20; MINEDU, 2020: 3; Cueto y otros, 2018: 9; Constantino, Bregaglio y Cueva, 2016: 16).

Ilustración 3

Explicación de las diferencias entre la educación segregada o especial, integrada e inclusiva



Fuente: UNICEF (2014).

Modalidades del sistema educativo del Perú

El sistema educativo peruano se basa en el enfoque de inclusión recién presentado. Cuenta con tres modalidades de educación básica: la Educación Básica Regular (EBR), la Educación Básica Especial (EBE) y la Educación Básica Alternativa (EBA). A continuación, se definen las primeras dos, ya que serán las analizadas en esta investigación.

Por un lado, la EBR es una modalidad que abarca los niveles de educación inicial (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 16 años). Está dirigida a todos los niños, niñas y adolescentes que pasan, oportunamente, por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva. Las instituciones educativas

básicas regulares públicas de todo nivel deben guiarse por un enfoque inclusivo, por lo que están en la obligación de reservar un mínimo de dos vacantes para estudiantes con discapacidad física, sensorial, e intelectual leve y moderada.⁴

Por otro lado, la EBE busca facilitar el desarrollo integral de la población con discapacidad. Se imparte a través de las modalidades de intervención temprana (PRITE) para niños de 0 a 3 años, educación inicial y primaria a través de los Centros de Educación Básica Especial (CEBE). Estos servicios están dirigidos a la atención de los estudiantes de 3 a 20 años con necesidades especiales asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad, pues se supone que estos estudiantes no pueden ser atendidos en las instituciones de la EBR.

Adicionalmente, las escuelas de la EBR que cuentan con estudiantes con discapacidad deberían recibir el acompañamiento del Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (en adelante, SAANEE).⁵ Este es un servicio itinerante e interdisciplinario dirigido por los CEBE para apoyar y asesorar a las instituciones

4 Norma técnica aprobada mediante la Resolución Ministerial N.º 665-2018-MINEDU, artículo 5.7.3.

5 El 11 de mayo del año 2021, se realizó una modificación al Reglamento de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, que cambia la provisión del servicio de los SAANEE indicando que deberán ser reemplazados en el año 2022 por el Servicio de Apoyo Educativo (SAE) (Decreto Supremo N.º 011-2012-ED). Este nuevo servicio, a comparación del SAANEE, se implementa en todos los niveles, modalidades y etapas del sistema educativo y no solo en la EBR; y deberá ser implementado de forma progresiva por un periodo de cuatro años. Asimismo, está conformado por dos niveles de servicios de apoyo educativo: interno y externo. Por un lado, el SAE externo se organiza a un nivel regional o local en las UGEL o DRE y brinda soporte a las II. EE. de su jurisdicción con la finalidad de fortalecer la educación inclusiva en su ámbito territorial; por otro lado, el SAE interno se organiza en cada IE y tiene por objetivo fortalecer “las condiciones institucionales para la atención a la diversidad y las capacidades de toda la comunidad educativa, promoviendo políticas institucionales orientadas al desarrollo de la cultura y prácticas inclusivas”. El SAE interno está conformado por el director/a y agentes educativos como profesionales docentes, psicólogos, promotores, mediadores (tales como guías intérpretes para sordoceguera, intérpretes en lengua de señas peruana, modelos lingüísticos, entre otros), terapeuta, tecnólogos u otros.

educativas de la EBR en la inclusión de estudiantes con discapacidad. Los especialistas del SAANEE realizan actividades de sensibilización con la comunidad educativa, además de evaluaciones psicopedagógicas a los estudiantes con discapacidad; capacitan y asesoran a los docentes en el diseño de planes de trabajo específicos o de orientación individual para atender las necesidades educativas especiales (NEE) de sus estudiantes (adaptación curricular, metodológica/pedagógica y de materiales); monitorean la implementación de dichos planes y hacen seguimiento a los logros educativos de los estudiantes (MINEDU, 2012).

En ese sentido, el sistema educativo peruano presenta, a nivel normativo, un enfoque de educación inclusiva que busca garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de los/as estudiantes con discapacidad del país. Derecho entendido como la garantía de la presencia de una oferta educativa pertinente, así como el ingreso y permanencia del estudiante en la escuela, su participación plena del proceso educativo a través de adecuaciones curriculares, pedagógicas y de acceso; y el alcance de logros de aprendizaje previstos por la institución medidos en función de su diversidad de potencialidades. Si bien es cierto que ha habido mejoras de enfoque que han permitido que la educación de niños y niñas con discapacidad ya no sea únicamente competencia de la educación especial y se fomenta la coordinación con la EBR y, también, se ha felicitado el aumento de presupuesto en el sector público destinado a EBE en los últimos años, se ha criticado que aún exista esta división entre EBR y EBE. Como lo mencionan Echeita y Ainscow (2011), hay todavía un debate entre quienes consideran que mantener servicios “especializados” segregados como los de los CEBE es “una manera idónea de ofrecer conocimientos, equipos y apoyo especializados a grupos particulares de niños de quienes se considera que sus necesidades son difíciles de satisfacer en tales aulas ordinarias o regulares”, como es el caso de los estudiantes con discapacidades severa y múltiple; y quienes

interpretan esta opción como una forma de mantener situaciones de exclusión social (Constantino, Bregaglio y Cueva, 2016: 72-73).

Debido a la disrupción inesperada provocada por la emergencia sanitaria del COVID-19, el Estado peruano decidió tomar medidas para brindar continuidad al servicio educativo sin poner en riesgo la salud de la comunidad educativa. Por ello, dispuso que todas las modalidades se lleven a cabo de manera remota o a distancia, incluidas la EBR y la EBE. Esta modalidad educativa es caracterizada por el artículo 27 de la Ley General de Educación (Ley 28044) como aquella en la que los actores del proceso educativo interactúan simultánea o diferidamente, es facilitada por medios tecnológicos y es aplicable a todas las etapas del sistema. Tiene como objetivo complementar, reforzar o reemplazar la educación presencial, y contribuye a ampliar la cobertura y las oportunidades de aprendizaje. Además, tiene un sistema de tutoría que promueve, organiza, orienta, motiva y evalúa a los usuarios. En ese contexto se creó la estrategia Aprendo en Casa, que se enmarca en un conjunto de nuevas medidas que buscaban regular el servicio educativo a distancia durante el periodo de emergencia sanitaria y social, realizando modificaciones curriculares, pedagógicas y de evaluación. Asimismo, esta estrategia integra una serie de servicios, programas de capacitación y productos educativos para estudiantes de la EBR y la EBE, como programas de televisión y radio y una plataforma web.

En esa línea, esta investigación buscó analizar cómo el contexto de emergencia social y sanitaria ocasionado por el COVID-19 afectó el año 2020 la relación entre escuela y estudiantes, evaluar las estrategias usadas por el servicio educativo público para adecuarse a este nuevo contexto y las nuevas necesidades y problemáticas de los estudiantes con discapacidad y sus familias, así como garantizar el ejercicio del derecho a una educación inclusiva de manera efectiva.

3. METODOLOGÍA

La investigación empleó una estrategia metodológica mixta, es decir, una que combina métodos cuantitativos y cualitativos. Esa combinación brinda una mirada holística o integral de la problemática que se va a tratar, pues posibilita el análisis de aspectos macro y microsociales.

Ilustración 4 Estrategia metodológica

Estrategia metodológica mixta	
Método cuantitativo Se analizaron bases de datos estadísticas secundarias representativas de la población estudiantil a nivel nacional elaboradas por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), para hallar los factores asociados con el acceso a educación en el contexto de emergencia sanitaria por el COVID-19.	Método cualitativo La aplicación de diversas técnicas de recojo de información cualitativas permitió analizar aspectos normativos de las medidas generadas por el Estado respecto a la educación en el contexto del COVID-19 durante el año 2020, así como describir y analizar la aplicación de estas normativas y orientaciones en realidades concretas recogiendo las experiencias vividas y percepciones de actores diversos.

3.1. Estrategia metodológica cuantitativa

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) realizada por el INEI. Específicamente, se trabajó con los datos de los años 2019 y 2020. Esta encuesta brinda información acerca de las características de los hogares peruanos, como aquellas relativas a condiciones de vida y acceso a educación.

Según el INEI, la información anual tiene distintos niveles de inferencia: nacional, nacional urbano, nacional rural, 24 departamentos, costa urbana, costa rural, sierra urbana, sierra rural, selva urbana, selva rural y área metropolitana y de Lima y Callao. La encuesta se realizó en los meses de enero a diciembre de 2020 a los miembros del hogar mayores de 12 años.⁶ Se aplicó el método de la entrevista directa, que se complementó durante el 2020 con llamadas telefónicas para reducir la exposición física. Los temas incluidos fueron: características de la vivienda y del hogar, características de los miembros del hogar, educación, salud, empleo, gastos, programas sociales, participación ciudadana, entre otros. En este estudio se usarán los datos referidos a las características de la vivienda y del hogar, características de los miembros del hogar, y la información sobre educación y salud.

Muestra del estudio

Para analizar la probabilidad de acceso a la educación a distancia a algún programa de primaria o educación básica especial, se trabajó con cada miembro del hogar que estuviera cursando la primaria, esto es, cuyas edades fluctúan entre los 6 y los 13 años.⁷ Se trabajó con un total de 14 076 personas en 2019 y 14 391 en 2020. De estos, el 1,6% presentaba algún tipo de discapacidad en 2019 y 1,9% en 2020. Para elaborar las preguntas relacionadas con discapacidad, el INEI adaptó el cuestionario realizado por el Grupo de Washington,⁸ al que se agregó la palabra “permanente” en la pregunta y se redujeron las opciones

6 La información de los menores de 12 años fue brindada por la persona responsable del hogar.

7 Edades calculadas al 31 de marzo.

8 https://www.cdc.gov/nchs/washington_group/wg_questions.htm

de respuesta. Las preguntas específicas se encuentran en la tabla 1. Estas diferencias explican la brecha entre los porcentajes con discapacidad presentados antes y los recién mencionados.

Tabla 1
Preguntas sobre discapacidad utilizadas en la ENAHO

¿Tiene usted limitaciones de forma permanente para:

1. Moverse o caminar, para usar brazos o piernas?
 2. Ver, aun usando anteojos?
 3. Hablar o comunicarse, aun usando lenguaje de señas u otro?
 4. Oír, aun usando audífonos?
 5. Entender o aprender (concentrarse y recordar)?
 6. Relacionarse con los demás, por sus pensamientos, sentimientos, emociones o conductas?
-

Fuente: Cuestionario ENAHO.

Durante la pandemia no se han publicado encuestas focalizadas en personas con discapacidad que alcancen representatividad nacional. La ENAHO, por otra parte, no permite hacer análisis específicos de acuerdo con la severidad de la discapacidad o el tipo de discapacidad, dadas las características del muestreo. De ahí que se haya optado por realizar un modelo que considere tanto a personas con cualquier tipo de discapacidad, incluyendo severa o múltiple, agrupándolos, como a personas sin discapacidad, para comparar su acceso a la escuela durante los años 2019 y 2020.

3.2. Estrategia metodológica cualitativa

Esta investigación también contempló un componente cualitativo de tipo transversal y de estudio de casos. Las técnicas de recojo de

información empleadas fueron la revisión documental y la entrevista semiestructurada en profundidad.

En primer lugar, se utilizó la técnica de revisión documental para la identificación, selección y análisis de normativa, documentos y comunicaciones oficiales del Estado entre los días 11 de marzo y 3 de diciembre del año 2020 vinculados a la realización de adecuaciones del servicio educativo para estudiantes con discapacidad del nivel primario en las modalidades de EBR y EBE. De esta manera, se analizaron 14 documentos normativos emitidos por la Presidencia, el MINEDU y el Poder Legislativo, así como 5 orientaciones y protocolos y 14 comunicaciones o noticias oficiales producidas por el MINEDU. El listado y características de estos documentos se encuentra en el *Anexo 1* de este informe.

En segundo lugar, se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada en profundidad de forma remota a representantes de instituciones vinculadas a la defensa de los DDHH de las PCD y miembros de la comunidad educativa.

Ilustración 5 Actores entrevistados



Se entrevistó así a representantes de distintos sectores de gobierno vinculados a la temática de PCD y educación inclusiva como la Dirección de Educación Básica Especial (MINEDU), CONADIS (MIMP) y Defensoría del Pueblo, además de organizaciones de PCD para conocer su opinión acerca de las medidas brindadas por el MINEDU durante el año 2020 para garantizar el ejercicio del derecho a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. Además, se contactó y entrevistó a miembros de la comunidad educativa de dos regiones del país y cuatro instituciones educativas de las modalidades EBR y EBE —especialistas de las DRE, SAANEE, Servicio de Apoyo Virtual a las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad, directores, docentes, estudiantes con discapacidad y familias— para conocer sus experiencias particulares en la aplicación y uso de la estrategia Aprendo en Casa. En total, se efectuaron 33 entrevistas, cuyo detalle aparece en el *Anexo 2*.

Tabla 2
Cantidad y tipo de miembros de la comunidad educativa entrevistados

Actores	Región 1		Región 2		Total
	CEBR	CEBE	CEBR	CEBE	
<i>Especialista en Educación Básica Especial de la DRE</i>	1		1		2
<i>Directora de la IE</i>	1	1	1	1	4
<i>Docentes</i>	1	1	1	1	4
<i>Servicio de Apoyo Virtual a las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad</i>	-	-	-	-	1
Personal de SAANEE	2	0	1	0	3
Estudiantes con discapacidad	2	2	2	2	8
Familiar o apoderado/a	2	2	2	2	8

Elaboración propia.

La selección o estrategia de muestreo fue de tipo intencional y no-probabilístico; también se utilizó la técnica de ‘bola de nieve’ con el fin de contactar a los distintos entrevistados. Para seleccionar a los miembros de la comunidad educativa, se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- Las instituciones educativas seleccionadas no debían ser parte de ninguna intervención realizada por organizaciones privadas u organizaciones no gubernamentales.
- Las instituciones educativas atendieron a más de un estudiante con discapacidad del nivel primario durante la crisis del COVID-19 en el año 2020.
- Los/as estudiantes seleccionados presentan discapacidades de grados leve-moderado en las II. EE. de la EBR y severo o múltiple en las II. EE. de la EBE. Se procuró que los/as estudiantes presenten distintos tipos de discapacidad (física, intelectual, TEA, auditiva o visual).

De esta forma, este estudio seleccionó dos regiones del país que permitieran observar cómo la estrategia Aprendo en Casa se aplicó en realidades sociales distintas.

Tabla 3
Características de las regiones y casos seleccionados

Aspectos comparativos	Características de las regiones 1 y 2
<i>Relación con el gobierno central y formación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La denominada “Región 1” presenta un contexto de mayor comunicación y apoyo económico por parte del gobierno central en comparación con la “Región 2”. Además, la primera región muestra mayor capital humano formado en materia de inclusión educativa tanto en la DRE, UGEL e instituciones educativas que la Región 2. Sin embargo, aún se encuentran barreras actitudinales en los docentes y directivos de la EBR.

► **Aspectos comparativos** **Características de las regiones 1 y 2**

Características socioeconómicas de las familias

- Las familias de la Región 1 viven en áreas urbanas de bajos recursos de su ciudad, mientras que algunas familias entrevistadas de la Región 2 se encontraban viviendo en áreas rurales de forma temporal, ya que se habían movilizado a estos espacios por la pandemia. En ambas regiones se entrevistó a familias de recursos económicos medios y bajos. Las familias de menores recursos de la Región 1 se dedicaban al comercio ambulatorio de productos y alimentos, mientras que las familias de la Región 2, de menores ingresos, se ocupaban en actividades agrícolas por jornada o trabajos eventuales de lavado de ropa y limpieza del hogar. Finalmente, se entrevistó a padres y madres con niveles educativos diversos en ambas regiones. Sin embargo, las familias participantes de la Región 1 habían culminado la educación básica o estudiado una carrera técnica, mientras que las familias de estudiantes de EBE de la Región 2 no contaban con ningún tipo de educación formal y las de la EBR fueron familias con grados educativos superiores universitarios o técnicos.
-

Acceso y uso de TIC

- Se entrevistó a familias con mayor y menor acceso a estos recursos en ambas regiones. Sin embargo, en la Región 2 se hallaron casos extremos, en tanto algunas familias no poseían ningún dispositivo tecnológico que posibilitara su comunicación y acceso a la educación remota y tuvieron que adquirirlo durante el año 2020; y, debido a que los padres de familia no sabían leer o escribir, tuvieron más dificultades en el uso de estos dispositivos. Adicionalmente, la Región 2 presentó mayores problemas de conectividad debido a que contaba con una banda ancha de señal inestable y poca capacidad de internet en la localidad.
-

Estudiantes

- Se analizaron los casos de 8 estudiantes de la EBE y EBR del nivel primario, quienes tuvieron distintos tipos de discapacidad. Los estudiantes de la EBR entrevistados tenían síndrome de Down, discapacidad auditiva y trastorno del espectro autista. Mientras que los estudiantes de EBE presentaron distintas formas de discapacidad severa (TEA) y múltiple que combinaron la discapacidad motora e intelectual.
-

La aplicación de una metodología mixta, así como de una gran gama de técnicas de recojo de información y fuentes, nos ha permitido triangular distintas perspectivas sobre el fenómeno por estudiar. Sin

embargo, consideramos que este estudio presenta algunas limitaciones como producto de la coyuntura en que se ha realizado la investigación y que esperamos superar pasada la crisis sanitaria. Sería importante aplicar técnicas de recojo de información como la observación participante para obtener mayores datos vinculados al aprendizaje remoto en niños/as con discapacidad, especialmente con quienes tienen dificultades intelectuales.

Asimismo, durante la aplicación de entrevistas a estudiantes con discapacidades diversas fue evidente que la misma guía o cuestionario no era adecuado para todos por igual. Al advertir esta situación, se decidió preparar antes de cada entrevista una pequeña conversación con el/la docente y apoderado/a del estudiante para conocer más acerca de las características de este y acordar la mejor manera de aplicar la técnica. Teniendo en cuenta las particularidades de cada caso, se hicieron adecuaciones personalizadas al cuestionario y la forma en que sería aplicado. Por ello, no se aplicó una guía estandarizada, pero sí se exploraron los mismos temas centrales. En los casos en que se justificara, se pidió al cuidador/a principal del estudiante que nos acompañara en la entrevista para brindar más confianza o ayudar a transmitir alguna idea del niño/a. En el caso de estudiantes con discapacidad intelectual y con dificultades de lenguaje, se complementó la entrevista con registros de video o fotografía brindados por la familia para retratar la experiencia educativa durante la pandemia.

3.3. Consideraciones éticas

La ENAHO es una encuesta disponible públicamente que no tiene información individualizada, lo que permite respetar el anonimato de los participantes.

En cuanto a la metodología cualitativa, se aplicaron distintas estrategias para garantizar la participación voluntaria, informada y segura de las personas que fueron parte de la investigación. En primer lugar, se ejecutó un protocolo de consentimiento informado oral a todos/as los/as participantes del estudio. En el caso de los estudiantes menores de edad, se pidió el consentimiento a sus padres o apoderados. Adicionalmente, se aplicó un asentimiento oral a los estudiantes, consistente en un documento similar al consentimiento informado pero que empleaba lenguaje más sencillo. Este documento tuvo la intención de informar sobre los fines del estudio a los niños y niñas, así como asegurarnos de que ellos/as tengan el deseo de participar respetando su autonomía. Finalmente, se anonimizaron los datos de todos los participantes creando códigos o pseudónimos para reemplazar las identidades o nombres y otros datos que permitan su identificación, como el lugar donde viven o trabajan.

4. HALLAZGOS

El 11 de marzo del año 2020, el director general de la Organización Mundial de la Salud (OMS), doctor Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunció que el COVID-19 debía ser caracterizado como una pandemia debido a su nivel de extensión en el mundo.⁹ Ese mismo día, el Gobierno peruano declaró que el país se encontraba en emergencia sanitaria debido al brote del mencionado virus y estableció una serie de medidas con el objetivo de prevenir y controlar su propagación (DS N.º 008-2020-SA). Una de estas medidas establecía que el Ministerio de Educación daba por suspendidas todas sus actividades educativas en entidades tanto públicas como privadas de manera momentánea.

Pocos días después, el 15 de marzo de 2020, se autorizó al MINEDU a dictar disposiciones normativas y orientaciones que resulten pertinentes para que las instituciones educativas públicas y privadas, en todos sus niveles, etapas y modalidades, presten el servicio educativo utilizando mecanismos no presenciales o remotos (DU N.º 026-2020; artículo 21). Así, de manera implícita, se indicaba que las modalidades de EBE y EBR que atienden estudiantes con discapacidad darán inicio al año escolar de forma remota. Sin embargo, al inicio de la emergencia sanitaria, estas medidas habían sido pensadas como excepcionales y temporales, pues no se conocía con certeza el periodo de tiempo por el cual serían aplicadas.

9 Noticia tomada de <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

El 1 de abril de 2020, el MINEDU dispone el inicio del año escolar para las II. EE. públicas de Educación Básica —como las de la EBR y EBE— a través de la implementación de la estrategia denominada Aprendo en Casa a partir del 6 de abril de 2020 en la modalidad remota (RM N.º 160-2020-MINEDU). Debido a ello, algunas semanas después el Estado peruano —impulsado por CONADIS y la acción de organizaciones de PCD— emitió un documento de gran importancia para visibilizar y asegurar el ejercicio del derecho de las PCD a la educación inclusiva durante esta crisis: el Decreto Legislativo N.º 1468 estableció que el Estado debía priorizar la continuidad de los servicios educativos para las PCD en sus diferentes etapas, niveles, modalidades, formas y programas, al tiempo que enfatizó que esos servicios educativos debían ser brindados en formatos y medios al alcance de los usuarios, considerando las adaptaciones, y procurando el acceso a los recursos educativos y apoyos que fueran necesarios (artículo 4.6).

Estos aspectos fueron recogidos en diferentes documentos normativos que buscaron guiar la implementación de este servicio. La mayoría de ellos fueron publicados por el MINEDU durante el mes de abril del año 2020 y complementados por otras orientaciones brindadas posteriormente, en julio y octubre:

- El 2 de abril de 2020, se brindaron disposiciones para el trabajo remoto de los profesores con el fin de asegurar el desarrollo del servicio educativo de las II. EE. públicas frente al brote del COVID-19 (RM N.º 088-2020-MINEDU).¹⁰
- El 25 de abril de 2020, se emitió un documento que profundizó en algunos aspectos mencionados en el anterior documento y

10 Este documento fue posteriormente derogado el 21 de mayo de 2020 para incluir algunas modificaciones debido a que, para esa fecha, se estableció que se continuaría trabajando bajo esta modalidad durante todo el año y no solo por unos meses, como se había pensado anteriormente (RM N.º 197-2020-MINEDU).

brindaba orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica (RVM N.º 00093-2020-MINEDU). En este segundo documento ya se establece claramente que se brindaría el servicio educativo en modalidad remota hasta el 22 de diciembre de 2020, es decir, durante todo el año escolar.

- A fines del mes de abril e inicios de mayo de 2020, se emitieron normativas que posibilitaban el traspaso de estudiantes de II. EE. privadas a públicas de la EBR y EBE de manera extemporánea y de forma remota debido a la emergencia sanitaria. Asimismo, durante este periodo el MINEDU declaró a la prensa nacional que los estudiantes de EBR y EBE no repetirían de año escolar, aunque ello no estaba especificado en los documentos normativos anteriores.
- A mediados de julio de 2020, se emite una nueva norma técnica denominada “Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica” (RVM N.º 133-2020-MINEDU), que deroga la anterior emitida en 2019, debido a la nueva coyuntura.
- A inicios del mes de octubre, el MINEDU emite un documento que brindaba orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la EBR en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19 (RVM N.º 193-2020-MINEDU). Este aspecto había sido tocado de manera superficial en el mes de abril (RVM N.º 093-2020-MINEDU) y necesitaba ser aclarado, especialmente en lo concerniente a la promoción guiada de estudiantes.

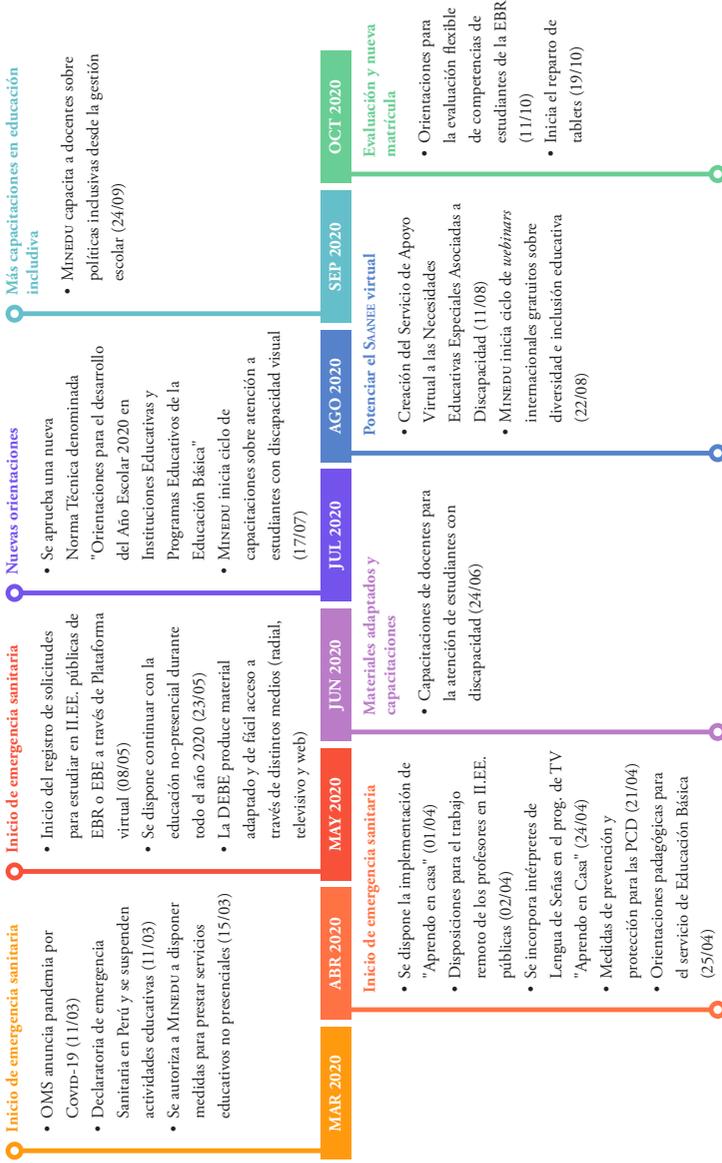
Los citados documentos fueron de suma importancia, porque brindaron una serie de orientaciones que permitían la presencia del servicio a nivel nacional, buscaban asegurar el acceso y la participación de los estudiantes y establecían algunos principios con los cuales evaluar sus logros de aprendizaje, tomando en cuenta a los y las estudiantes con

discapacidad, así como a quienes viven en áreas rurales y cuentan con poca conectividad. Estos documentos normativos y acciones realizadas por el MINEDU son enumerados en la ilustración 6.

Como se observará a lo largo de este informe de investigación, la Dirección de Educación Básica Especial (DEBE) del MINEDU fue la instancia encargada de liderar la atención de las NEE de estudiantes con discapacidad a través de una modalidad educativa remota y de hacer cumplir lo establecido por estos documentos respecto a la educación inclusiva. Encargar esta responsabilidad a la DEBE demuestra que el MINEDU aún tiene una mirada limitada de lo que implica la educación inclusiva, únicamente enfocada en los estudiantes con discapacidad y como un área de intervención paralela a la de la EBR. Esta perspectiva, que aún se mantiene en los distintos niveles de gobierno del sector, generó que se responsabilice a solo un especialista de la DRE o UGEL de la inclusión de estudiantes con discapacidad en las distintas modalidades educativas, asumiendo las coordinaciones sobre la atención de las NEE de estudiantes de la EBR con los equipos SAANEE y la totalidad de las II. EE. de EBE de su jurisdicción durante una situación de crisis social. Ello generó una carga de trabajo muy pesada para las profesionales entrevistadas —que no siempre fue valorado— e impactó en la calidad y tipo de servicio educativo que recibieron estudiantes con discapacidad de ambas modalidades.

A continuación, este capítulo expone los hallazgos de los componentes cuantitativo y cualitativo de esta investigación. El primero de ellos nos brindará una mirada panorámica sobre los impactos que ha tenido la pandemia en el acceso a la educación de estudiantes con y sin discapacidad del país, comparando la información de los años 2019 y 2020 brindada por la ENAHO. Esta información también abre nuevas preguntas sobre lo acontecido en materia de educación inclusiva durante el contexto del COVID-19, lo cual es explorado en mayor

Ilustración 6 Documentos normativos y acciones realizadas por el MINEDU



Fuente: Documentos normativos emitidos por MINEDU en relación a la educación no-presencial durante el año 2020.

profundidad a través del componente cualitativo de este estudio. Por ello, la segunda parte de este capítulo expone esos hallazgos, los cuales analizan aspectos normativos de las medidas generadas por el Estado respecto a la educación de niños y niñas con discapacidad de las modalidades EBE y EBR durante el año 2020; además, se describe y analiza la aplicación de estas normativas y orientaciones en realidades concretas recogiendo las experiencias vividas y percepciones de actores diversos de la comunidad educativa de dos regiones del país.

4.1. Hallazgos del componente cuantitativo

4.1.1. Estadísticos descriptivos

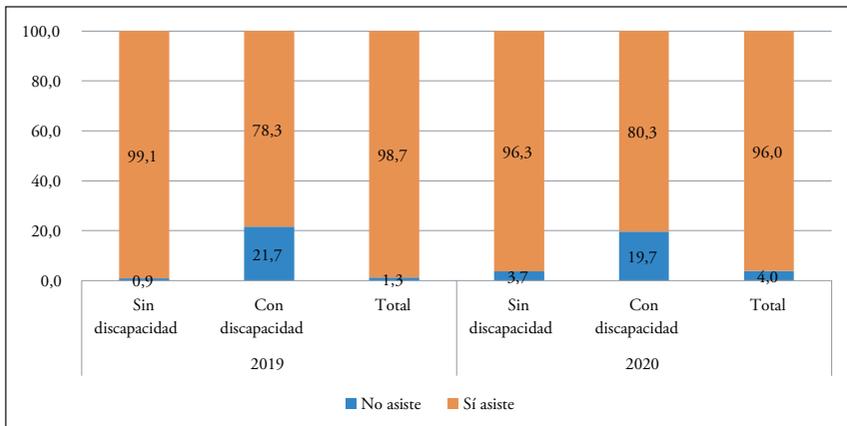
Durante el año 2020, la desigualdad en la asistencia¹¹ a la educación permanece entre aquellas personas con y sin discapacidad, como se observa en la ilustración 7. De aquellas en edad escolar que presentan alguna discapacidad, solo el 80,3% asistía a algún programa educativo de primaria o EBE, comparado con el 96,3% de los que no tenían discapacidad y sí asistían. Esta brecha de acceso era similar a la de años anteriores recientes; sin embargo, en el 2020 se puede notar un ligero incremento en el porcentaje de estudiantes con alguna discapacidad que accedieron a las clases remotas. En el grupo sin discapacidad, se

11 Para la variable asistencia en 2019 se considera a la persona que estaba matriculada y que contestó que sí a la pregunta: “Actualmente, ¿asiste a algún centro o programa de educación básica o superior?”. Para 2020, se consideró a la persona que estaba matriculada y contestó que sí a la pregunta: “¿Asiste a algún centro o programa de educación básica o superior bajo la modalidad de educación a distancia?”.

Siguiendo la metodología de ESCALE, se excluye de la muestra a los encuestados de enero a marzo.

observa un mayor porcentaje que no accede a clases remotas el 2020. Si se calcula la asistencia a algún programa de educación para las personas con discapacidad entre 3 y 5 años, se encuentra que esta asistencia es menor (60,5% en 2019 y 58,7% en 2020). Asimismo, considerando las edades normativas de secundaria (de 12 a 17 años), también se encuentra una disminución del acceso para personas con discapacidad: a 68,1% en 2019 y 52,9% en 2020. Así, el grupo con edad para asistir a la educación secundaria es el más afectado por la pandemia.

Ilustración 7
Asistencia a algún programa de educación (6 a 13 años)



Fuente: ENAHO (2019 y 2020).

Se usa el factor de expansión.

Si se comparan las tasas de asistencia por ámbito urbano y rural, se constata una mayor asistencia de estudiantes con discapacidad en ambas zonas, aunque el incremento es mayor en áreas urbanas. En contraste, estudiantes sin discapacidad cayeron en su asistencia en ambas zonas, aunque la reducción es mayor en las rurales. Esto, como se verá más adelante, porque manifestaban tener grandes dificultades

para conectarse. La explicación puede estar en la pregunta de la ENAHO, que se refería a “asistencia” en términos generales; puede que muchas familias la hayan interpretado en un sentido amplio, vinculado con tener algún contacto con el docente o acceso a cualquier medio, como el WhatsApp. En la sección cualitativa se detallan las barreras encontradas por los estudiantes con discapacidad.

Tabla 4
Asistencia a algún programa de educación (6 a 13 años), por área

Área	Asiste	2019			2020		
		Sin discapacidad	Con discapacidad	Total	Sin discapacidad	Con discapacidad	Total
Rural	No	1,2	19,6	1,5	4,8	19,8	5,1
	Sí	98,8	80,4	98,5	95,2	80,2	94,9
Urbano	No	0,9	22,7	1,2	3,3	19,7	3,6
	Sí	99,1	77,3	98,8	96,7	80,3	96,4

Fuente: ENAHO (2019 y 2020).

Se usa el factor de expansión.

Para aquellas personas que participaron de algún programa educativo a distancia durante el 2020, se encontró que el medio más usado para acceder a estas clases fue el WhatsApp. El segundo medio más empleado por personas con discapacidad es alguna plataforma virtual o página web, seguido de la televisión. Como se puede observar en la tabla 5, la televisión, sin embargo, es el segundo medio más usado para los estudiantes que no presentan discapacidad, lo que podría deberse a que los programas de televisión preparados para los estudiantes con discapacidad no fueron adaptados o diseñados acorde a las necesidades de estos estudiantes, como se explicará con mayor profundidad a través del estudio cualitativo.

Tabla 5
Medio con el que accede al contenido de las clases a distancia

Medio	Sin discapacidad	Con discapacidad	Total
WhatsApp	65,0	67,5	65,1
Televisión	48,8	33,1	48,6
Plataforma virtual / página web	29,7	43,2	29,9
Llamada telefónica	29,5	31,1	29,5
Radio / equipo de sonido	17,9	14,5	17,9
Correo electrónico	2,8	2,5	2,8
Otro	2,3	1,0	2,3

Fuente: ENAHO (2020).

Nota: estudiantes que tienen entre 6 y 13 años. Pregunta de respuesta múltiple. Se usa el factor de expansión.

Respecto al desarrollo de las clases, en la tabla 6 se puede observar que más de la mitad de los que asisten a algún programa de educación las ha recibido mediante documentos, videos e interacción con el docente. Los documentos se habrían enviado principalmente a través del WhatsApp. Además, a pesar de que un bajo porcentaje de estudiantes no contaron con acompañamiento del docente, esta proporción es mayor para aquellos que presentan alguna discapacidad. No obstante, en general, se registran porcentajes similares entre los estudiantes con y sin discapacidad respecto a las formas cómo se han desarrollado las clases a distancia. Por último, si bien es positivo que la mayoría de estudiantes reportaran haber recibido algún tipo de acompañamiento de sus docentes, debemos preguntarnos sobre la forma, frecuencia y calidad de este seguimiento, aspecto que será abordado en el componente cualitativo de esta investigación y que demuestra que los/as profesores/as no tuvieron lineamientos claros para realizar estas tareas.

Tabla 6
Desarrollo de las clases a distancia

Desarrollo de las clases a distancia	Sin discapacidad	Con discapacidad	Total
Documentos (textos, cuadros, etcétera)	75,1	76,9	75,1
Interacción con el profesor	62,2	68,6	62,4
Videos	55,1	58,1	55,2
Mensajes de audio	36,8	41,8	36,9
Mensajes de texto	33,0	31,9	32,9
Sin acompañamiento al estudiante	2,8	3,5	2,8
Otro	0,5	0,5	0,5

Fuente: ENAHO (2020).

Nota: estudiantes que tienen entre 6 y 13 años. Pregunta de respuesta múltiple. Se usan factores de expansión.

4.1.2. Estimación de los factores asociados a la asistencia para estudiantes con discapacidad

Para hallar la probabilidad de acceso a educación¹² de la población en edad escolar primaria (6 a 13 años), se hizo una regresión de variable dependiente dicotómica, específicamente un modelo Probit. La variable se define como *asiste o no asiste a algún programa de educación*, considerando que en 2019 fue presencial y en 2020 se dio de forma remota.

La variable explicativa de interés es la presencia de alguna discapacidad. Además, se han incluido otras que estarían relacionadas con el acceso educativo, cuyo efecto es controlado en el modelo para estimar la contribución particular de presentar una discapacidad. Así,

¹² Se considera educación pública y privada.

se consideraron variables de características del hogar, como zona de residencia, educación del jefe de hogar, índice de hacinamiento, sexo del jefe de hogar y características del estudiante, como lengua materna y sexo. Los coeficientes de la regresión indican el aumento (signo positivo) o disminución (signo negativo) en puntos porcentuales en la probabilidad de asistencia.

Tabla 7
Modelo Probit: asistencia a algún programa de educación a distancia durante los años 2019 y 2020 para estudiantes en edad de seguir la educación primaria

Variables ¹³	Efectos marginales	
	2019	2020
Edad	-0,1 ***	0,0
Tiene alguna discapacidad	-2,5 ***	-6,9 ***
Hombre	0,0	-0,4
Educación del jefe de hogar: base primaria incompleta o menos		
Primaria completa o secundaria incompleta	0,8 **	0,9
Secundaria completa o más	1,2 ***	2,7 ***
Jefe de hogar: (Mujer)		
Hombre	0,7 **	0,8
Índice de hacinamiento	-0,2 ***	-0,3 **
Zona de residencia: (Selva rural)		
Selva urbana	0,1	6,1 ***
Sierra rural	0,3	9,0 ***
Sierra urbana	0,7 ***	9,5 ***
Costa rural	0,5	6,5 ***
Costa urbana	-0,1	6,7 ***
Observaciones	14 076	14 391

Se muestran efectos marginales en porcentajes. Se consideran personas de 6 a 13 años.

*** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$

13 En el *Anexo 3* se detalla la definición de las variables usadas en la regresión.

En el modelo se encuentra que, para el 2019, la variable edad tiene signo negativo y es significativa; es decir, mientras mayor sea el niño/niña, es más probable que no asista a algún programa educativo. Sin embargo, no se encuentra significancia en el coeficiente de 2020, lo que podría explicarse por el hecho de que más niños y niñas de menor edad han dejado de asistir a algún programa de educación.

La variable de interés que indica si una persona tiene alguna discapacidad resultó negativa y significativa al 1% en ambos años. Este efecto es mayor en 2020, cuando se encuentra que si una persona en edad escolar primaria presenta alguna discapacidad, disminuye 6,9 puntos porcentuales su probabilidad de asistir a algún programa escolar respecto a una persona que no tiene discapacidad. Estos resultados indicarían que, a pesar del ligero aumento de la asistencia en el 2020 para personas con discapacidad, esta característica es aún un factor de gran importancia en la posibilidad de acceso a la educación.

Respecto a las variables concernientes a las características de hogar, se encontró que una mayor educación del jefe de hogar aumenta la probabilidad de acceder al sistema educativo, particularmente entre los que han completado la secundaria o tienen mayor nivel educativo. Esto se explicaría por el hecho de que esta variable es una posible aproximación al nivel socioeconómico del hogar, y es más probable que se tenga acceso a medios que permitan la educación ya sea presencial o a distancia. También es posible que familias más educadas valoren más la educación y, por tanto, trabajen más para que todos sus hijos e hijas continúen educándose durante la pandemia. Asimismo, como se verá más adelante en el análisis cualitativo, la estrategia Aprendo en Casa implicó que los padres y madres de familia asumieran mayores responsabilidades en la enseñanza de sus hijos, por lo que quienes contaban con una mayor educación se vieron en mejores condiciones para brindar una guía pedagógica a los/as estudiantes y permitir que estos continúen sus estudios.

Otra variable que resulta significativa en ambos años es el índice de hacinamiento: a mayor cantidad de personas por habitación, se reduce en 0,2 y 0,3 puntos porcentuales la probabilidad de acceder a educación remota para 2019 y 2020, respectivamente. Esta variable tiene relevancia en el contexto actual, pues la educación se ha realizado en los mismos hogares; así, cuando los miembros del hogar son muchos, es probable que tengan menor acceso o tiempo de acceso a los distintos medios de comunicación o tecnologías, así como a espacios donde poder estudiar con comodidad. Además, esta característica indica dónde es más difícil superar una situación de enfermedad, ya que no es posible el distanciamiento social dictado por el Gobierno.

El área y la región fueron variables de control que a la vez permiten visualizar que las regiones sierra y costa presentan mayor probabilidad de acceso a la educación virtual que la selva rural; es particularmente en esta zona, pero en general en zonas rurales, donde habría que generar mayores o mejores mecanismos para estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, como se podrá apreciar al tratar el componente cualitativo, existen menores recursos digitales y menor conectividad o acceso a medios en las zonas rurales. Esperamos que esta situación mejore con la distribución de tabletas por parte del Estado durante el año 2021.

Dada la importancia de contar con tecnologías de la información y comunicación en la educación remota de 2020, se realizó otra estimación incluyendo la tenencia de radio, televisión y computadora. Según los Censos Nacionales 2017, existe una diferencia en el acceso a teléfonos celulares entre los hogares con algún miembro con discapacidad (80,9%) y los hogares sin personas con discapacidad (84,8%). Los porcentajes de acceso a computadora o laptop para estos hogares son 33,3% y 33,9% respectivamente (INEI, 2019: 109).

Tabla 8

Modelo Probit: asistencia a algún programa de educación a distancia durante los años 2019 y 2020 para estudiantes en edad de asistir a la educación primaria (incluyendo acceso a medios)

Variables	Efectos marginales	
	2019	2020
Edad	-0,1 ***	0,0
Tiene alguna discapacidad	-2,2 ***	-6,6 ***
Hombre	0,0	-0,3
Educación del jefe de hogar: base primaria incompleta o menos		
Primaria completa o secundaria incompleta	0,6 *	0,7
Secundaria completa o más	0,9 ***	2,0 ***
Jefe de hogar: (Mujer)		
Hombre	0,5 **	0,7
Índice de hacinamiento	-0,1 ***	-0,2
Tiene radio	0,3 ***	1,5 ***
Tiene televisión	0,5 ***	0,9 *
Tiene computadora	0,3	2,1 ***
Zona de residencia: (Selva rural)		
Selva urbana	-0,1	4,7 ***
Sierra rural	0,1	7,0 ***
Sierra urbana	0,3 **	7,1 ***
Costa rural	0,2	4,8 ***
Costa urbana	-0,5 *	4,7 ***
Observaciones	13 920	14 325

Se muestran efectos marginales en porcentajes. Se consideran personas de 6 a 13 años.

*** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$

Como se puede observar, el coeficiente de la variable, que indica si el o la estudiante presenta alguna discapacidad, disminuye respecto al anterior modelo; este sigue siendo negativo y significativo al 1% en ambos años. Es la variable que tiene la mayor relación negativa, lo que indica que se deben hacer mayores esfuerzos para que esta característica no sea un impedimento para el acceso a la educación.

Respecto a las demás variables analizadas, se muestra que la mayor educación del jefe de hogar continúa siendo significativa y positiva para la probabilidad de asistencia a clases. Por otro lado, el índice de hacinamiento pierde significancia en el nuevo modelo. Esto indicaría que las variables de tenencia de tecnologías de la comunicación e información (televisión, radio o computadora) capturan el efecto de esta variable. Se observa también que la tenencia de alguno de estos medios aumenta la probabilidad de asistencia educativa, y que los coeficientes de estas variables son mayores en 2020. Esto se debería a la alta difusión de su uso en la educación a distancia.

El componente cuantitativo presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la ENAHO no es una encuesta representativa de la población con discapacidad; sin embargo, permite tener una mirada panorámica del tema. Otra limitación posible de la encuesta es que, para la pregunta de asistencia a un programa educativo, los encuestados pueden tener definiciones distintas. De esta manera, es posible que un estudiante afirme que el docente se ha comunicado alguna vez con él, pero no se conoce la frecuencia o la calidad de estas interacciones. Para comprender esta dinámica, en el componente cualitativo se profundiza en estos temas.

En tal virtud, se enfatiza la necesidad de continuar con el recojo de información representativa de esta población. La única y última encuesta realizada para estos fines fue la Encuesta Nacional de Discapacidad, de 2012. Se resalta la importancia de contar con información actualizada y representativa.

4.2. Hallazgos del componente cualitativo

4.2.1. Medidas para garantizar la presencia del servicio

Esta sección presenta las medidas emitidas por el MINEDU para garantizar que el servicio educativo para PCD de la Educación Básica Regular y la Educación Básica Especial esté activo y preparado para ejecutarse a través de la modalidad remota durante el año 2020, lo cual será contrastado con las experiencias y percepciones de distintos actores de la comunidad educativa de dos regiones del país; también, las formas en que estos se organizaron para hacer frente a los vacíos de intervención estatal y los propios desafíos de su coyuntura local.

En ese sentido, primero se analizará la forma en que se realizó el proceso de matrícula, contacto y traspaso de estudiantes de escuelas privadas a públicas a inicios del año escolar. Posteriormente, se describirá el proceso de capacitación de directivos, docentes y especialistas SAANEE con el fin de prepararlos para afrontar el reto de brindar educación inclusiva a distancia. Luego, se describirá la forma en que los equipos del SAANEE y otros apoyos no-docentes (terapistas y psicólogos) se organizaron para brindar sus servicios durante el año escolar. Y, finalmente, se analizará la disponibilidad de recursos y dispositivos que habiliten el acceso a la educación remota con los que contaban los estudiantes, sus familias y docentes (TIC, conocimientos sobre su uso y el tener acceso a un espacio donde estudiar en el hogar).

4.2.1.1. Matrícula, traspaso y contacto de estudiantes e inicio del año escolar

a. Matrícula

Cuando se decretó el inicio de la emergencia sanitaria en el país, ya se había realizado el proceso de matrícula de estudiantes. Por ello, no se brindaron mayores orientaciones sobre este tema en los documentos normativos citados anteriormente, y ninguna de las escuelas o familias analizadas mostró problemas en esta área.

No obstante, la representante del MINEDU explicó que durante el inicio del año 2020 se redujo el número de estudiantes con discapacidad que accedieron a la educación. A su vez, la Defensoría del Pueblo (2020) indicó que, analizando los datos del Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE), se estimaba que 15% de los estudiantes que asistían a un CEBE y el 9% de quienes acudían a una institución educativa de la EBR no pudieron acceder a la educación. Estos datos parecieran contradecirse con los resultados del componente cuantitativo expuesto anteriormente, que indicaban que la proporción de estudiantes con discapacidad que accedieron a algún programa educativo durante el año 2020 fue de 80,3%, cifra mayor que la del año 2019 (78,3%). Puede que al inicio del año escolar 2020 haya sido menor, y que haya ido regularizándose con el transcurrir de los meses. Como ya se mencionó, los datos de la ENAHO corresponden a todo el año escolar 2020.

b. Traspaso de estudiantes e inscripción de estudiantes nuevos

A fines de abril e inicios de mayo de 2020, se emitieron normativas que posibilitaban el traspaso de estudiantes de II. EE. privadas a públicas

de la EBR y EBE de manera extemporánea y de forma remota. El traspaso de estudiantes de escuelas privadas a públicas se debió a diversas razones:¹⁴

- Un gran número de estudiantes de escuelas privadas reportaron que no podían continuar pagando por sus matrículas y mensualidades debido a la crisis laboral y económica que afrontaba el país.
- Algunas II. EE. privadas quebraron o decidieron no brindar el servicio educativo de modo virtual.
- Durante la presencialidad, algunas II. EE. privadas exigían a las familias del estudiante con discapacidad que asistiera con un acompañante pedagógico para ser aceptado. Como esto ya no podía hacerse en la modalidad remota, les dijeron que el estudiante no podía continuar recibiendo clases en la IE, ya que la escuela no podría hacer las adecuaciones necesarias.

En ese contexto, el MINEDU implementó una plataforma virtual para el registro de estas solicitudes de matrícula¹⁵ y brindó disposiciones para su procesamiento,¹⁶ con pautas para el registro adecuado de niños y niñas con discapacidad. Sobre este tema, la representante del MINEDU declaró que se calcula que más de 1100 estudiantes con discapacidad se trasladaron de la educación básica privada a la pública.

El proceso de traslado a través de la plataforma virtual no fue una experiencia positiva para todos los estudiantes y sus familias. Muchos tuvieron dificultades para el acceso y uso de las tecnologías y el internet. Como consecuencia, algunas familias desertaron y sus hijos no

14 Información recolectada de las entrevistas a los representantes del MINEDU, Defensoría del Pueblo y organizaciones de PCD.

15 RM N.º 178-2020-MINEDU.

16 RM N.º 193-2020-MINEDU.

accedieron al servicio educativo. Otras pidieron apoyo de organizaciones de PCD y personal de las UGEL y DRE de sus regiones. Ocurrió también que, luego de llenados sus datos, un gran número de familias indicó que la UGEL nunca se comunicó con ellas para asignarles una IE, razón por la cual no pudieron recibir educación escolarizada durante el año 2020. La representante de una organización de PCD relata el caso de un estudiante con discapacidad de la ciudad de Ica:

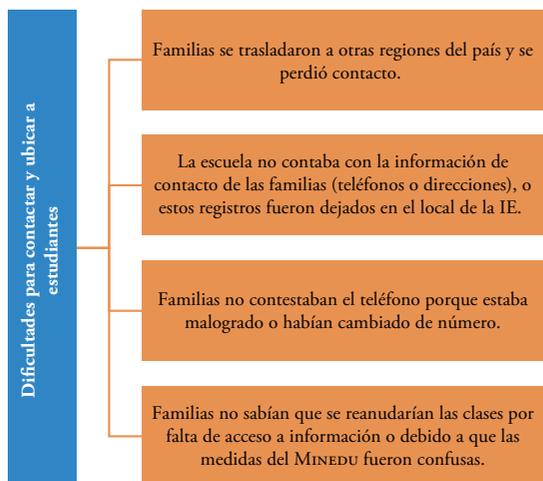
El personal de la UGEL se comunicó con la familia y le dijo que conseguirían una escuela, pero pasó septiembre y esto no sucedió. Nosotros mandamos cartas para que le hicieran caso a la familia con nuestro respaldo institucional. La directora, que supuestamente iba a aceptar el ingreso del estudiante, no quiso aceptarlo luego de que habló con la mamá y supo que el niño tenía síndrome de Down. Dijo que no tenía vacantes pero que iba a contactarse con otras colegas que podían tener vacantes. Y así llegó noviembre y tampoco tuvimos comunicación. La mamá se agenció para contratar a una profesora externa. Así como le sucedió a ella ha habido reportes en otras regiones y también en Lima. (Representante de organizaciones de PCD)

Otra representante de una organización de PCD denunció que algunas II. EE. impidieron la matrícula de estudiantes con discapacidad que ingresaban por primera vez a la escuela y que no contaban con un certificado de discapacidad. Esto iba en contra de lo declarado por el MINEDU, que había indicado que este documento no era un requisito durante el estado de emergencia y bastaba con entregar una declaración jurada.

c. Contacto de estudiantes para el inicio del año escolar

Cuando se declaró que se iniciaría el año escolar el 6 de abril, se indicó a los directivos y docentes de cada IE que debían contactar a sus estudiantes y familias para coordinar con ellos la forma de trabajo en la modalidad remota a través de la estrategia Aprendo en Casa. Ubicar y contactar nuevamente a sus estudiantes fue un trabajo complicado o incluso imposible de realizar debido a la coyuntura. La siguiente figura ilustra las razones.

Ilustración 8 **Dificultades para contactar y ubicar a estudiantes** **al inicio del año escolar 2020**



Información obtenida de las entrevistas a representantes de MINEDU, organizaciones de PCD, REG 1_DRE; REG2_DRE; REG2_DIR_EBR; REG1_DIR_EBE; REG2_DOC_EBR.

Una representante de las organizaciones de PCD manifestó que contactar a los estudiantes con discapacidad fue aún más complicado

que a otros; en su experiencia, parecía que muchas escuelas no le dieron prioridad a este grupo. Esto obedece a que los registros de las II. EE. de la EBR no siempre daban cuenta de la condición de discapacidad de los estudiantes, o a que el grupo de estudiantes con discapacidad en cada escuela suele ser muy pequeño, por lo que es común que pase desapercibido. Algunas escuelas lograron ubicar a los estudiantes a través de sus compañeros y amigos, pero este grupo de alumnas y alumnos suelen tener una red amical más pequeña:

Por ejemplo, este estudiante que está en quinto o en segundo de secundaria [y no tiene discapacidad], no lo he podido contactar, pero tiene su amigo que se llama Juan y Juan le puede pasar la voz. En cambio, Miguel que tiene discapacidad... como nadie se habla con él, no sé dónde vive, no sabemos quién es. Entonces, esta red de amigos que ha servido de ayuda para los maestros para ir contactando a los chicos, no suele existir para las personas que tienen discapacidad y no se les ha contactado. (Representante de organizaciones de PCD)

Por ello, muchos estudiantes con discapacidad perdieron semanas o meses de clases; incluso, un grupo no pudo acceder a la educación el 2020. Por ejemplo, la especialista de la DRE de una de las regiones analizadas en este estudio (Región 2) explicó que los y las docentes de las EBE y EBR hicieron grandes esfuerzos por contactar a sus estudiantes con discapacidad. Sin embargo, ella solo pudo ubicar a un primer grupo a mediados de abril y no fue sino hasta julio cuando se reportó que se había logrado contactar a un 80% o 90% de estudiantes de EBE. La especialista consideró que el grupo más difícil de contactar fue el compuesto por los estudiantes con discapacidad de la EBR, debido a que su conexión con sus docentes solía ser más lejana y a que son instituciones con una mayor cantidad de alumnos.

Así, la representante de organizaciones de PCD consideró que fue un error del MINEDU no haber creado una estrategia de ubicación y contacto de estudiantes de forma coordinada con instituciones que trabajen de manera cercana con esta población, pues ellas manejan bases de datos que pudieron ser de ayuda, y habrían podido apoyar en la elaboración de una mejor estrategia de comunicación para las PCD.

d. Matrícula 2021 y retorno de estudiantes

Durante la entrevista a la representante del MINEDU, declaró que la DEBE ha lanzado una campaña de cierre de brechas educativas que consistió en identificar a las PCD que no accedían a la educación e invitarlas a participar del sistema educativo. Luego, acompañar su inscripción y matrícula siguiendo las medidas brindadas por el MINEDU sobre este proceso para el año 2021.¹⁷

El anterior documento indica que la UGEL deberá garantizar que el estudiante encuentre una vacante en una IE y, si no lo lograba, debía reportarlo a la DRE correspondiente. Luego, se debía elaborar un plan de acogida y tener un servicio de apoyo para los estudiantes en las instituciones, asegurando que el sistema no los volviera a excluir. Sobre esto último, la Defensoría del Pueblo sugirió que se explicita que la UGEL debía actuar de oficio al tomar conocimiento de la posibilidad de que los estudiantes queden excluidos del sistema educativo para acelerar procesos (Defensoría del Pueblo, 2020).

17 Resolución Ministerial N.º 447-2020-MINEDU, publicada en el diario *El Peruano* el 11 de noviembre de 2020.

4.2.1.2. Capacitación de docentes y especialistas

a. Un problema preexistente: escasa formación en educación inclusiva y uso de TIC

Brindar educación inclusiva remota fue un gran reto para toda la comunidad educativa, pues hasta antes del año 2020 aún existía insuficiente capacitación del Estado a los docentes en educación inclusiva y uso de tecnologías de información y comunicación (TIC). Como nos dijeron los docentes de la EBR entrevistados, ellos no habían sido formados en educación inclusiva durante su instrucción universitaria.

Las regiones analizadas en este estudio mostraron situaciones distintas respecto a esta problemática. Una de ellas (la Región 1) exhibió un mayor avance en la formación de directivos y docentes en temas vinculados a la educación inclusiva. Las docentes y directoras de los CEBE analizados presentaban una larga experiencia y vasto conocimiento en el tema, algo reconocido y valorado por los padres de familia de la institución. También los docentes de la EBR mostraron haber sido capacitados y sensibilizados por las especialistas del SAANEE. Sin embargo, las especialistas de esta región explicaron que algunos docentes de la EBR sienten que no están formados para atender las NEE de los estudiantes con discapacidad y consideran que realizar las adaptaciones implicaba una mayor carga laboral que no deseaban asumir. Ambas situaciones se evidencian en los siguientes testimonios de dos especialistas SAANEE de esta región:

Antes no había mucha sensibilización. Para ellos [los docentes de la EBR] era un fastidio, una carga y algo que se les dificultaba. (...) En el 2019 pude trabajar con muchos docentes y hay algunos muy comprometidos y les sirvió mucho lo que se les dio. Yo les enseñé a

socializar el psicopedagógico y el POI para que ellos también conocieran al estudiante inclusivo y lo que necesitaba. Se les daba estrategias de trabajo y cómo adaptar sus sesiones. Y así los maestros y maestras entendieron un poquito cómo encaminar y saber llegar a sus estudiantes. (Región 1_SAANEE 2)

Aún existe esa pared que ellos mismos [los docentes] crean. (...) [Si bien] había algunas docentes que llevan años trabajando con estudiantes inclusivos, y tenían estrategias y herramientas, muchos otros docentes presentan barreras actitudinales. Más que rechazo era temor. Y había un buen grupo que lo hacía por obligación, porque la norma decía que había que incluirlos y ya. Pero no era porque les nazca o porque creían que era su derecho. Ellos pensaban que tenían que hacer un doble trabajo, que elaborar material adicional para el estudiante con discapacidad. De ahí surgía la desidia, el fastidio de “por qué me tocó a mí el chico inclusivo”. (Región 1_SAANEE 1)

En cambio, la segunda región analizada (la Región 2) evidenció mayores problemas en esta área. La representante de la DRE explicó que directivos, docentes de la EBE y EBR, e incluso personal de las UGEL y especialistas del servicio SAANEE, quienes suelen ser docentes de inicial, primaria y secundaria, carecen de capacitación y especialización en la materia. En el caso de EBR, esta falta de capacitación e interés de los docentes en sus estudiantes con discapacidad fue reconocida por los padres de familia entrevistados, como se puede observar en los siguientes testimonios. Ambos mencionan cómo algunos docentes evitaban trabajar con sus hijos y los dejaban salir de clase, lo cual perjudicó su avance académico.

¿Qué opina de la educación que brinda esta institución educativa?

Regular. Tuvo una profesora que no se preocupaba por mi hijo. Antes de que él vaya a la escuela, yo le hacía escribir los números en casa. Pero cuando se fue a la escuela, yo le encontraba en otros salones, en el jardín, y a la profesora igual le daba. Y él se olvidó de escribir, no sé qué pasó. Me escribía hasta el 10 y el abecedario completo.

¿Cuánto tiempo estuvo con esa profesora?

Estuvo cuatro años, de primero a cuarto de primaria.

¿Usted considera que los docentes de la escuela están preparados para trabajar con niños con discapacidad?

Les falta capacidad para trabajar con ese tipo de niños. Mayormente, en todos los colegios. (Región 2_Madre de estudiante con síndrome de Down de la EBR)

Contrariamente, si bien la directora de EBE entrevistada en esta región —que ha trabajado en esta modalidad educativa por 17 años— consideró que hasta el momento el MINEDU había mostrado poco apoyo e interés por la educación de niños y niñas con discapacidad de su localidad, ella y su equipo de docentes hicieron distintas gestiones por iniciativa propia para continuar brindando el servicio de la mejor manera posible y capacitarse. Mencionó haber tenido que autoformarse leyendo las normativas vigentes en educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, pedir donaciones a negocios locales e instituciones para adquirir materiales, aliarse con una ONG con el fin de recibir instrucción en la materia y apoyo económico para costear actividades de capacitación a padres de familia en extrema pobreza y que vivían en zonas alejadas, así como aliarse con la Municipalidad

para que les provea de movilidad para los estudiantes que vivían en zonas alejadas de la IE. Todos estos esfuerzos fueron reconocidos y valorados por los padres de familia y estudiantes entrevistados, quienes consideraban que este CEBE y sus docentes brindaban una educación de calidad y afectuosa.

Sumado a ello, la mayoría de entrevistados resaltó que los docentes no estaban preparados para implementar estrategias de enseñanza a esta población de forma remota, ya que no contaban con experiencia previa ni suficientes conocimientos sobre el uso de TIC. Implementar la estrategia Aprendo en Casa fue así considerado un “doble reto” o “doble trabajo”. Debido a ello, al inicio del año escolar 2020 la mayoría de docentes mostró mayor inseguridad y en algunos casos fastidio al brindar el servicio educativo.

b. Capacitaciones durante el año 2020

Los documentos normativos emitidos en abril de 2020 establecen que los docentes, directivos y especialistas de SAANEE debían participar en la formación virtual que generaría el MINEDU para prepararlos para enfrentar las particularidades y desafíos de la educación a distancia. Sin embargo, no se mencionan capacitaciones respecto a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad de manera específica. A pesar de ello, se observó que la Dirección de Educación Básica Especial (DEBE-MINEDU) ha realizado numerosos talleres, *webinars* y capacitaciones virtuales con esta temática entre junio y septiembre de 2020. Estas capacitaciones contemplaron temáticas como la Diversidad e inclusión educativa,¹⁸ Lengua de señas peruana, Uso de software para

18 Nota de prensa “MINEDU iniciará ciclo de *webinars* internacionales gratuitos sobre diversidad e inclusión educativa”: <http://prensa-oficial-estado.deperu.com/2020/08/minedu-iniciara-ciclo-de-webinars.html>

estudiantes con discapacidad y neuro-diversidad, Diseño universal para el aprendizaje-DUA¹⁹ y Estrategias para la atención de estudiantes con sordoceguera²⁰ y discapacidad visual.²¹

A pesar de que la mayoría de entrevistados consideró que estos *webinars* y capacitaciones fueron de gran calidad y una experiencia positiva, se criticaron algunos aspectos. En la Región 1, una de las docentes de EBE consideró que los contenidos brindados eran muy básicos y criticó que solo los equipos SAANEE tuvieran capacitaciones en las que se profundizaba más en la temática. En la Región 2, la directora de EBE y coordinadora de especialistas de SAANEE indicó que hubo dificultades para participar de estas sesiones de formación porque no se informó de ellas a tiempo, lo cual podría mostrar una falta de comunicación entre el MINEDU y las II. EE. y especialistas de regiones fuera de Lima. También criticaron que los contenidos estaban descontextualizados, de modo que eran imposibles de aplicar a la realidad de su localidad debido a que implicaban la utilización de herramientas tecnológicas que no posee la mayoría de familias con las que trabajan. Finalmente, la especialista SAANEE de esta región cuestionó que estos *webinars* fueran la única capacitación que recibió en el 2020.

Además, las DRE, UGEL, el servicio de SAANEE y las mismas II. EE. de la EBR y EBE analizadas decidieron realizar capacitaciones y talleres de formación por iniciativa propia, dada la necesidad de los

19 Nota de prensa “MINEDU capacita a más de 34 mil personas en atención a estudiantes con discapacidad”: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/188332-minedu-capacita-a-mas-de-34-mil-personas-en-atencion-a-estudiantes-con-discapacidad>

20 Nota de prensa “Capacitarán a 900 docentes que atienden a estudiantes con sordoceguera”: <https://elperuano.pe/noticia/98816-capacitaran-a-900-docentes-que-atienden-a-estudiantes-con-sordoceguera>

21 Nota de prensa “MINEDU inicia ciclo de capacitaciones sobre atención a estudiantes con discapacidad visual”: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/212306-minedu-inicia-ciclo-de-capacitaciones-sobre-atencion-a-estudiantes-con-discapacidad-visual>

docentes y directivos de sus localidades. Estas capacitaciones desarrollaron temas que no fueron contemplados por la DEBE, como el uso de TIC, el análisis de la normativa nueva emitida en el año 2020, la elaboración de material adaptado y el soporte socioemocional. Asimismo, se utilizaron metodologías no solamente expositivas sino también a modo de taller.

Sobre los talleres en educación inclusiva

Se realizaron talleres a través de las DRE y UGEL de las dos regiones analizadas, para lo cual se establecieron alianzas con otras instituciones. Para el uso de las TIC, la Región 1 se asoció con la Fundación Telefónica para atender a 240 docentes, y la Región 2 pidió financiamiento a empresas mineras de la región para contratar expositores extranjeros.

En la Región 1 se comentó sobre la experiencia de ser parte de talleres de capacitación realizados por la DRE en los que participaron y compartieron experiencias docentes de toda la región de forma virtual. En la Región 2, una docente de la EBE criticó el hecho de que las sesiones de formación brindadas por la DRE y UGEL se hubieran enfocado únicamente en docentes inclusivos de la EBR y dejaran de lado a los de la modalidad EBE, que también trabajan con estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad. Paradójicamente, fue notorio que la mayoría de los docentes de la EBR de esta región no participaron de las sesiones de capacitación de la DEBE, DRE o UGEL, por lo que su principal fuente de formación fueron los equipos SAANEE. La especialista de SAANEE los reunía para brindarles orientaciones y mostrarles videos de los *webinar* realizados por la DEBE.

Sobre los talleres de TIC

Los directivos y docentes explicaron que la mayoría no contaba con conocimientos básicos en el uso de programas de computación de Microsoft (Word, Excel o Power Point), programas de edición de imágenes y creación de videos, necesarios para elaborar materiales de clase y hacer adaptaciones creativas de los brindados por la estrategia Aprendo en Casa. Tampoco conocían en profundidad sobre el uso de aplicaciones y redes sociales como WhatsApp, Zoom o Google Meets, indispensables para comunicarse con los estudiantes y sus familias, así como para enviar y recibir información.

Si bien las UGEL hicieron talleres —que en ocasiones duraron meses— sobre esta temática, muchos docentes y directivos consideraron que sus contenidos eran muy sofisticados y avanzados para ellos. Las brechas de conocimientos tecnológicos entre varios de los docentes y directivos entrevistados eran muy profundas, por lo que algunas II. EE. de la EBR y EBE decidieron implementar sus propios talleres internos, que fueron liderados por los docentes de aula virtual de la escuela.

Sobre los talleres de manejo socioemocional

Las DRE y las UGEL de ambas regiones consideraron necesario brindar este tipo de herramientas a docentes, directivos y especialistas de SAANEE, pues todos los miembros de la comunidad educativa estaban atravesando numerosas dificultades laborales y familiares producto de la emergencia sanitaria. Por ejemplo, se menciona como factores de estrés el tener que enfrentarse a una situación de trabajo nueva para la cual no estaban preparados, no contar con un horario de trabajo ordenado, tener que combinar tareas de cuidado familiar y responsabilidades

laborales, lidiar con el estrés de gestión de la institución educativa de forma remota, etcétera.

Estas capacitaciones fueron valoradas positivamente por los entrevistados de ambas regiones, quienes las consideraron cruciales para el correcto desempeño de su labor durante el año 2020, en vista de que podían usar estos conocimientos para brindar soporte socioemocional a los padres de familia y estudiantes de sus II. EE. Así lo revela el siguiente testimonio de una especialista de SAANEE:

Lo que sí me ayudó fue el soporte emocional porque sí llegó un momento en que (grita)... que te preguntas: ¿qué hago?! La mayoría de los docentes necesitaban eso [talleres de manejo emocional] por la tensión. No es lo mismo poder trabajar de 8 a. m. a 1 p. m., que trabajar de 8 a todo el día. No es lo mismo tener un horario establecido. Yo terminaba antes a la 1 p. m. y a las 2:30 de la tarde ya estaba en mi casa y me dedicaba a mi esposo, a mis hijos y dejaba la parte laboral a un lado. No seguía trabajando a menos que fuera algo excepcional. Realmente no era común no tener un horario como no lo he tenido el año pasado. El año pasado he trabajado 24 horas por 5 días a la semana. En lo presencial, sí podía dosificar mi tiempo y todo eso. (Región 1_SAANEE 2)

Sobre los talleres de autcapacitación en normativas

Los docentes y directivos de los CEBE de ambas regiones consideraron necesario conocer con mayor detenimiento los documentos normativos emitidos durante el año 2020 por el MINEDU, pues contenían grandes cambios en su forma de trabajo y enseñanza. Por ello, se organizaron internamente para leerlos, contextualizarlos y generar estrategias para llevarlos a cabo. Por ejemplo, discutieron cómo realizar una

retroalimentación de manera adecuada y de forma remota, y buscaron trabajar colaborativamente:

Yo, a mis maestros he capacitado en lo que es la retroalimentación, el currículo nacional para volvernos a empapar de ello. Hay muchos profesores del ministerio que nos dicen “hagan la retroalimentación”. Pero ¿a nosotros los pobres acaso nos capacitaron en la retroalimentación o en qué consiste? No. Entonces, nosotras mismas nos hemos empapado de en qué consiste la retroalimentación (...) Sí sería mucho más bonito que nos tomen en cuenta. (Región 2_Directora EBE)

Nosotros como CEBE hemos realizado dentro del equipo temáticas donde nos informaban cómo debemos desarrollar el trabajo remoto con nuestros estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad. Entre nosotros como equipo hacíamos nuestro intercambio de experiencias y decíamos: “bueno, yo tengo esta dificultad, qué hago”. Entonces, semanalmente hemos tenido la reunión virtual (...) Nos hemos brindado estrategias, pero a nivel de sede. (Región 2_Docente EBE)

Como se puede observar en el siguiente cuadro, en el 2020 hubo grandes diferencias entre las regiones 1 y 2 respecto de su forma de capacitación a docentes y directivos. En la Región 1, que cuenta con mayores recursos, la DRE y la UGEL ofrecieron una mayor cantidad y variedad de oportunidades, complementadas por los CEBE y EBR, principalmente para profundizar en el uso de TIC. En la Región 2, la oferta de espacios de formación fue más limitada y recayó principalmente en los propios CEBE para la formación de docentes de EBE y en los SAANEE en el caso de los docentes de EBR.

Tabla 9
Capacitaciones y talleres por temas e instituciones que las proveyeron

Temáticas	Nacional	Región 1				Región 2			
	MINEDU-DEBE	DRE y UGEL	SAANEE y servicio virtual	CEBE	EBR	DRE y UGEL	SAANEE y servicio virtual	CEBE	EBR
<i>Inclusión educativa</i>	X	X	X			X (para la EBR)	X	X	
<i>Uso de TIC</i>		X	X	X	X		X	X	
<i>Elaboración de materiales adaptados</i>		X				X (CREBE)			
<i>Soporte socio-emocional</i>		X				X			
<i>Normativas nuevas</i>				X				X	

Fuente: basada en entrevistas a MINEDU, DRE, UGEL, CEBE y EBR de regiones 1 y 2.

Adicionalmente, la DEBE-MINEDU diseñó guías sobre diversos temas: el trabajo remoto, la atención de estudiantes con distintos tipos de discapacidad, el trabajo de SAANEE, CREBE y CEBES. Esto fue valorado positivamente, debido a que brindó una guía clara para la implementación de la estrategia Aprendo en Casa con estudiantes con discapacidad; sin embargo, se criticó que estos documentos fueran socializados tardíamente. En la Región 1 se indicó haber recibido estas guías en el mes de julio, y en la Región 2, en octubre, cuando ya se encontraban a mediados o fines del año escolar, respectivamente.

Por último, se pudo observar que la mayoría de iniciativas de formación y autoformación en educación inclusiva fueron generadas por instancias relacionadas con las EBE en los niveles de gobierno nacional, regional y local del MINEDU, y además fueron más comunes en las II. EE. de EBE que en las de EBR. Por ejemplo, se estimaron los espacios de formación virtual (*webinars*) del MINEDU como una propuesta únicamente vinculada a la Educación Básica Especial, por haber sido promovidos por la DEBE. De ahí que en las DRE y UGEL se pensara que la organización y difusión de estas actividades era responsabilidad exclusiva de las especialistas de EBE, y que estaban dirigidas solo a docentes de esa modalidad educativa:

El año pasado, se ha trabajado webinars desde la DEBE sobre el DUA, estrategias con TDAH. Y [los demás especialistas de la DRE] lo toman como que es mío. Yo les digo: “es que no es mío, es suyo también”. Mientras que el especialista de la EBR, EBA y ETP no interioricen que la inclusión también es parte de [sus funciones, no podremos hablar de una inclusión real]. La DRE apoyaba a difundir los webinars del MINEDU entre las UGEL. (Región 1_DRE)

Fue un poco discordante que salgan [los webinars] de la EBE y no de la EBR, porque le comunica al maestro que estaban dirigidos a los maestros de EBE. Se debería tener un abordaje colaborativo acerca de cómo se comunica esto. Pero sí había esta percepción y algunos maestros me decían: “no voy a ir porque esto es para los de EBE porque lo está haciendo la DEBE”. (Representante de organizaciones de PCD)

c. La virtualidad y sus potencialidades para la formación de docentes

Estas capacitaciones y *webinars* han sido calificados por el MINEDU como una experiencia muy positiva. Se identificaron grandes potencialidades del uso de TIC para la formación de directivos y docentes a futuro.

En primer lugar, la virtualidad permitió contar con las exposiciones de renombrados expertos nacionales e internacionales. En segundo lugar, eventos de este tipo hacen posible la participación de una gran cantidad de interesados, lo que demuestra que este es un tema de interés y que hay necesidad de formación. Como señaló la representante del MINEDU, se hicieron *webinars* internacionales sobre culturas, prácticas inclusivas y Diseño Universal de Aprendizaje, que reunieron a más de 100 mil personas.

En tercer lugar, estos espacios de formación y encuentro virtual fueron considerados como una valiosa oportunidad para afianzar las relaciones de trabajo entre funcionarios de distintos niveles de gobierno, especialistas y docentes de diferentes regiones del país. Se generaron así espacios para compartir experiencias de trabajo con estudiantes con discapacidad, construir redes de contactos a través de redes sociales para seguir compartiendo información pertinente y sentirse directamente vinculados con autoridades con quienes participaron en reuniones virtuales, algo imposible o muy complicado en la presencialidad, por la distancia, el costo económico, la burocracia, etcétera.

Y, en cuarto lugar, a pesar de que aprender a usar estas nuevas herramientas tecnológicas fue un proceso difícil para los docentes y directivos, quienes lo describieron como “aprender a golpes o cocachos o a la fuerza”, los hizo desarrollar nuevas capacidades que todos los entrevistados valoraron positivamente al punto que dicen que las continuarán

utilizando en el futuro. Los siguientes son los testimonios de un docente que ahora se siente mucho más preparado para afrontar los retos de la educación a distancia en el 2021 y la directora del CEBE de la Región 1, para quien esta nueva experiencia le ha hecho pensar que se podría brindar sesiones remotas y enviar material en formato digital a los estudiantes cuando no puedan ir a clases por motivos de enfermedad o a aquellos que no van a la escuela por encontrarse muy lejos:

Me he arriesgado yo a tratar de ingresar [y experimentar con distintas herramientas digitales] como he podido. Me he desconfigurado varias veces el celular y la computadora, pero ya aprendí. Para mí fue todo un reto, pero lo logré al final porque la necesidad me hizo aprender a la fuerza. Ha sido fuerte, pero este nuevo año [2021] va a ser un poco más suave porque ya al menos conozco un poco más.
(Región 1_Docente EBE)

Si no hubiera sucedido la pandemia, ¿tú crees que hubiéramos aprendido todo esto? Yo, por ejemplo, como directivo, tengo colegas que saben de la 'a' a la 'z' en la tecnología, pero yo no tanto. Yo estaba en lo clásico, pero a la fuerza he aprendido porque yo tenía que dar el modelo. Yo tenía que ser la primera y estando ahí, ahí, ahí, yo también he aprendido y he aprendido un montón. Ahora cuando los niños que están mal en la casa, que tienen la gripe y no pueden venir, no van a tener excusa para no aprender. La maestra le va a poder mandar la clase por WhatsApp, incluso puede hacerle la videollamada cuando ella está haciendo la clase y la niña o el niño lo va a poder mirar.
(Región 1_ Directora EBE)

Sin embargo, en el 2020 la cantidad de actividades de formación resultó abrumadora para algunos docentes y directivos. Por ello, como

lo mencionó una especialista de SAANEE, “tuvieron que sacar cita con estos docentes” para que pudieran asistir a sus sesiones de formación.

Finalmente, los especialistas de la DRE, directivos y docentes de ambas regiones sugirieron nuevos contenidos que quisieran continuar desarrollando en el futuro:

- Los especialistas SAANEE deberían capacitarse en el Currículo Nacional de Educación (CNE), como han hecho los docentes de EBR. Se consideró una debilidad que los SAANEE no conocieran cabalmente este documento, porque trabajan con especialistas de la EBR que saben mucho sobre esta temática.
- Más capacitaciones tipo taller con una metodología de trabajo personalizada y no expositiva.
- Capacitaciones que aborden las distintas metodologías de trabajo que deben implementarse por tipo de discapacidad.
- Capacitaciones en inclusión educativa y discapacidad para todos los docentes de la EBR, porque cualquier docente debería estar preparado para atender a este tipo de estudiante.
- Talleres que tengan como objetivo mantener viva la vocación de servicio del maestro, cualidad muy relevante en el contexto de la pandemia.
- Capacitación en metodologías de enseñanza a padres.

4.2.1.3. Disponibilidad del servicio Saanee y otros especialistas no-docentes

Los documentos normativos emitidos en abril de 2020 indicaban que se debía asegurar que el servicio de SAANEE y apoyos (terapistas, psicólogos educativos, mediadores y trabajadores sociales) trabajasen de manera remota. A continuación, se describe cómo esto se llevó a cabo en las regiones analizadas.

a. Disponibilidad de servicio de SAANEE

A pesar de que el servicio de SAANEE continuó activo de manera remota, presentó una gran brecha de atención: según el Censo Educativo (2020), solo el 25,3% de escuelas EBR con al menos un estudiante con NEE recibe dicha atención. Esta brecha es aun mayor en las zonas rurales del país, donde solo se atendió al 11,5% de escuelas rurales frente al 41,9% de escuelas urbanas.

Debido al problema de cobertura mencionado, en agosto de 2020 se creó un servicio complementario: el Servicio de Apoyo Virtual a las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad,²² que contribuyó a aumentar la cobertura del SAANEE trabajando con directores y docentes de 12 mil EBR (27 040 estudiantes) que nunca habían contado con el servicio de SAANEE; se debe destacar que 6 mil de las nuevas EBR atendidas están ubicadas en áreas rurales (Defensoría del Pueblo, 2020).

El equipo a cargo de este nuevo servicio estuvo conformado por 5 monitores, 20 psicólogos y 20 docentes especialistas en educación básica especial e inclusiva. Cada uno tuvo alrededor de 100 II. EE. a su cargo y trabajó con ellas bajo distintas modalidades. A la mayoría de estas escuelas (70 aproximadamente) solo se les capacitó en educación inclusiva y en cómo atender a los estudiantes con discapacidad brindándoles módulos e invitándolas a espacios de formación virtuales. A otro grupo, más reducido (30 aproximadamente), se les brindó asistencia técnica de manera más cercana.

Este servicio fue calificado de manera positiva por alrededor de 90% de directivos y docentes atendidos, según los registros de la

22 Nota de prensa “MINEDU dará asesoría virtual a más de 10 000 escuelas inclusivas”: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/287240-minedu-dara-asesoria-virtual-a-mas-de-10-000-escuelas-inclusivas>

DEBE. Además, se consideró una forma de visibilizar la existencia y las necesidades de los estudiantes con discapacidad de muchas instituciones educativas de la EBR del país que no habían sido intervenidas con anterioridad y de sensibilizar a una mayor cantidad de II. EE. sobre la importancia de que sean tomados en cuenta. Sin embargo, se critica que este apoyo no haya llegado al inicio del año escolar, en el momento en el que los docentes lo necesitaban con mayor urgencia, sino cuando ya habían superado la ansiedad y logrado generar sus propias estrategias de trabajo.

La representante del MINEDU opinó que la virtualidad demuestra grandes ventajas para brindar servicios de asesoría técnica y acompañamiento de escuelas y docentes a través del servicio SAANEE, por lo que piensa que estos aprendizajes y estrategias se deben mantener y fortalecer luego de que la crisis termine. Por ello, para el 2021 se desea fortalecer a los equipos SAANEE para las EBR inclusivas, y se está contemplando crear un servicio virtual similar para los CEBE y PRITE.

En relación con este potencial para ampliar el servicio a través de la virtualidad, la Región 2 presentó estrategias propias para ampliar la cobertura de los SAANEE en su localidad debido a la mayor necesidad de atención durante el año 2020. La representante de la DRE explicó que se propuso que un grupo de SAANEE voluntarios brinden talleres virtuales a 80 o 100 instituciones de la EBR en simultáneo que normalmente no eran atendidas por este servicio. Estos talleres brindarían estrategias pedagógicas, conocimientos sobre las necesidades educativas especiales, material adaptado, etcétera. Los docentes del SAANEE tomaron el material producido por la DEBE y otros conocimientos propios para compartirlos.

Finalmente, las entrevistas realizadas evidenciaron que el servicio de SAANEE sufrió algunas transformaciones en su forma de operar durante el año 2020 para poder adecuarse a las nuevas dinámicas generadas por la pandemia y el trabajo en el contexto virtual.

Antes de la pandemia (2019), las especialistas de SAANEE solían visitar a un grupo de instituciones educativas a su cargo durante la semana para trabajar con las docentes durante sus horas colegiadas. Estas profesionales hacían observaciones de aula para apreciar el comportamiento del estudiante y si el abordaje de la docente era el adecuado o se debía hacer alguna modificación para que aprenda mejor. Luego de sus observaciones, hablaban con la docente para comunicarle sus hallazgos y hacerle sugerencias pedagógicas; con frecuencia llevaban consigo material adaptado para el estudiante del aula que socializaban con el docente al iniciar las sesiones de clase. También capacitaban a los docentes en temas de *bullying*, discapacidad, inclusión educativa y cómo realizar adecuaciones curriculares y metodológicas.

Durante el año 2020, las especialistas del SAANEE sintieron un cambio en los docentes en relación con su forma de trabajo y cómo lo valoraban. Los maestros y maestras de la EBR demandaron con mayor urgencia el servicio de SAANEE, porque tuvieron muchas dudas acerca de cómo trabajar de manera virtual con estudiantes con discapacidad. Sus principales dificultades consistían en cómo generar conexión con sus estudiantes de manera individual fuera del dictado de clases y qué estrategias emplear para verificar que los estudiantes realmente estaban aprendiendo. Asimismo, las especialistas de SAANEE se comunicaron con los docentes de forma virtual a través de llamadas y mensajes de WhatsApp o videollamadas por Zoom. Al ser nueva, la utilización de estos medios de comunicación transformó la forma cómo se relacionaban el servicio de SAANEE y los docentes. Hubo una clara mejora, pues pudieron dialogar con mayor frecuencia que antes y realizar adaptaciones de sesiones y materiales de trabajo con anticipación, algo que no sucedía durante la presencialidad; también fue posible dejar evidencia o registro de los acuerdos a los que llegaban, lo que hizo más eficiente el trabajo.

Pero también hubo casos en los que la virtualidad empeoró el trabajo entre ambos. Algunas especialistas relataron que la no presencialidad generó que algunos docentes eviten el contacto con ellas para no responsabilizarse del trabajo con estudiantes con discapacidad de sus aulas, algo que no podían evitar durante el periodo de educación presencial con tanta facilidad.

b. Otros apoyos no-docentes: terapeutas y psicólogos

Respecto a la presencia de otros apoyos, la representante del MINEDU declaró que durante el año 2020 no se ha podido garantizar que todos los estudiantes con discapacidad reciban terapias y asistencia psicológica. Sin embargo, la DEBE creó videos en la web de Aprendo en Casa en los que los especialistas brindaron orientaciones básicas a los estudiantes de EBE y sus familias. Tal vacío fue advertido por estas últimas, quienes demandaban este apoyo.

En las entrevistas se explicó que todos los CEBE debían contar con un equipo multidisciplinario de no docentes —un psicólogo, terapeutas del lenguaje, ocupacional y físico— que tienen la obligación de brindar acompañamiento grupal a los estudiantes. En el 2020, algunas II. EE. han continuado brindando talleres grupales para las familias de forma remota mediante el uso de Zoom, o produjeron videos con orientaciones generales para desarrollar ejercicios o actividades en casa. De ser necesario, los tecnólogos se comunicaron por videollamada con los padres y estudiantes para brindarles apoyo de manera individual. Asimismo, los especialistas no-docentes han continuado ofreciendo asesorías a los docentes para sus adaptaciones pedagógicas.

La miss siempre nos decía por WhatsApp que iban a haber (...) y ya luego nos conectábamos con el psicólogo. Y él nos preguntaba cómo

iba con los chicos, qué decisiones había tomado. En este transcurso del año pasado sí ha habido varias ocasiones que nos han contactado con el psicólogo, y con muchas personas más. La terapeuta física siempre mandaba videos, para que ya lo pudieran revisar en casa. (...) Ya la terapia de lenguaje ya no. Sí le pregunté a la miss, y ella me dice que le haga masajes en el rostro, cositas así. (Región 1_Familia de estudiante de EBE 2)

En la Región 2 se presentó una situación más heterogénea. Algunas II. EE. que contaron con terapeutas y psicólogos no pudieron realizar videollamadas a los estudiantes y sus familias debido a la poca conectividad y acceso a TIC, por lo que optaron por capacitar a los docentes para que estos replicaran la información con los padres en sus visitas domiciliarias. Otras II. EE. de la EBR no contaron con apoyo de especialistas no-docentes para sus estudiantes con discapacidad, pues el servicio de SAANEE en la región no siempre está compuesto por un equipo multidisciplinario, como se observó en la Región 1:

Nosotros en el equipo SAANEE no tenemos psicólogos, no tenemos terapeutas. Los 18 somos profesores de inicial, primaria y creo que hay uno de educación física y una profesora de (...) filosofía. (...) no teníamos el apoyo de psicólogos para algunos casos. Nos gustaría tener un equipo transdisciplinario con más especialistas para hacer un trabajo más fácil, pero no es nuestra realidad. (Región 2_SAANEE)

Finalmente, las terapias de lenguaje, ocupacionales o de comportamiento no se pudieron realizar en las Oficinas Municipales de Atención a las PCD-OMAPED, los centros de salud u hospitales hasta que se crearon protocolos de atención al final del año 2020, lo cual ha preocupado a muchas familias. Muchas otras no han buscado este tipo

de servicios por temor a que los estudiantes se contagien de COVID-19 en los establecimientos médicos o porque perdieron contacto con los especialistas durante la pandemia. Esta situación es retratada por los siguientes testimonios:

Dejaban de recibir su terapia del lenguaje, su terapia física, eso ha sido una realidad hasta la fecha. La mamá decía: “a mi niño yo ya no lo puedo llevar a su rehabilitación al hospital porque los casos de COVID son un montón. Entonces, yo no lo voy a exponer”. De manera virtual es bien complicado porque lo tendría que realizar el padre de familia, y si tú no conoces cosas que son fundamentales, por más que quieras no se puede. Terapia física no puede dar cualquiera, no es solamente coger y mover. (Región 2_Representante de la DRE)

Mi hija estaba en terapias en la OMAPED. Había una doctora que le estaba haciendo sus terapias físicas para sus piecitos, pero ya como hubo la pandemia y perdimos el celular, la comunicación también con la señorita. (Región 2_Familia de estudiante de EBE1)

Antes de la pandemia estaba llevándola [a OMAPED], pero empezó la pandemia y ya no le llevaba. De ahí venía una señorita aquí a mi casa a hacer terapias hasta que la directora le dijo que ya no podía. Era terapia física, hacía mover partes de su cuerpo. Quisiera que vengan a hacerle la terapia porque ya no puedo hacerlo en la casa, ya no tenía fuerza casi, y como pesa tanto ya me dolía mi brazo. (Región 2_ Familia de estudiante de EBE2)

4.2.1.4. Acceso a TIC, conocimientos sobre su uso y un espacio de trabajo en casa

a. Dispositivos tecnológicos, conectividad y conocimientos de uso de TIC de los estudiantes

Los documentos normativos emitidos en abril de 2020 contemplaban brindar un servicio que se amoldase a los recursos con los que cuentan la familia y el estudiante para garantizar que todos puedan acceder a la educación remota. Por ello, se indica al director y docentes que deben llevar a cabo un diagnóstico de la capacidad de conectividad de los estudiantes y se brindan orientaciones para el trabajo con alumnos y alumnas con acceso a dispositivos e internet; en el caso de los que no lo tienen, se les decía que la comunicación se haría a través de la radio y la televisión, o que usarían medios de comunicación comunal.

Las entrevistas realizadas informan que solo un pequeño grupo de estudiantes tuvo acceso a dispositivos tecnológicos (computadora o tableta), y únicamente en zonas urbanas y en familias de mayores recursos. El principal dispositivo usado para acceder a la educación durante el año 2020 fue el teléfono celular, aunque no en todos los casos se contó con celulares inteligentes que tuvieran internet, distintas aplicaciones, redes sociales y herramientas de video y fotografía: algunas familias contaban con celulares “antiguos” que solo podían recibir y realizar llamadas o mensajes de texto. Adicionalmente, un problema muy común en las familias fue que solo contaban con un dispositivo que debía ser compartido por todos los miembros del hogar.

El uso de la televisión o de la radio fue complementario cuando las familias tenían un celular inteligente; pero cuando disponían solo de un celular antiguo o no tenían ninguno, fueron la televisión y la radio los canales de información y acceso a la educación principales,

mientras que el celular solo era usado para la comunicación con los docentes o especialistas de SAANEE.

Respecto a la capacidad de hacer llamadas y acceder a internet, los entrevistados de ambas regiones analizadas relataron que un grupo numeroso de familias no contó con suficiente saldo para llamadas o internet debido a problemas económicos. Esto ocurrió especialmente cuando se les impidió trabajar debido a las medidas de inmovilización decretadas durante los primeros meses de emergencia sanitaria. Asimismo, en algunas localidades de la Región 2 hubo problemas de conectividad que hicieron de internet una red inestable y de capacidad limitada. Inclusive, algunas zonas de esta región tuvieron problemas para captar la señal de radio donde se emitía el programa Aprendo en Casa, de lo que dan fe los siguientes testimonios:

Donde hubo mayores problemas fue en la conectividad con los papás. Porque muchos de ellos tenían los celulares, pero la conectividad fue una dificultad. La principal preocupación de las familias era la parte de solvencia económica. ¿Cómo sacar a sus hijos adelante? Y encima tú les pides que tenga conectividad. Algunos se recargaban los teléfonos con 5 soles, 10 soles para poder acceder a las clases. (Región 1_SAAANEE 2)

La mayor dificultad que se me ha presentado es que los papás no tenían dinero para ponerle al celular, para hacer la carga [para tener internet y saldo para llamadas]. (...) Por ejemplo, cuando hemos estado encerrados totalmente y los papás no trabajan, me decían: "no me va a alcanzar para poner carga a mi celular, entonces no voy a poder [seguir las sesiones de clase]". (Región 1_Docente de EBE)

En lo que atañe a los conocimientos sobre el uso de TIC de las familias y estudiantes, se indicó que ambos habían hecho uso limitado

de los dispositivos tecnológicos que poseían y mostraron muchas dificultades en esta área. Fueron las familias con bajo nivel educativo las menos familiarizadas con el uso de TIC, lo que representó un obstáculo al inicio del año escolar para los docentes, ya que dificultaba su trabajo y sus comunicaciones:

Fue un reto... fue bastante difícil porque había papás que no te manejaban el celular más que para contestar el teléfono. Yo abrí un [grupo de] WhatsApp para comunicarme con todos mis alumnos y por ese medio les he estado enviando [mensajes y el material de las sesiones]. Pero me fue difícil [trabajar de esta manera] porque los papás no manejaban [esta aplicación]. (Región 1_Docente de EBE)

La mayoría de las familias son de zona rural. Si hablamos del tema de educación, también tienen solo primaria en algunos casos, y en algunos casos son analfabetos. Entonces, tienen problemas con el manejo del celular, imagínate lo que es la computadora. Esto es más problemático en el caso de los CEBE, porque los estudiantes no son los que acceden directamente a la tecnología, sino a través de las familias. (Región 2_Representante de la DRE)

Finalmente, esta problemática no solo limitó las capacidades de los estudiantes para estudiar de manera autónoma, sino también sus oportunidades de socialización con otros estudiantes durante el periodo de aislamiento social.

b. Efectos de las barreras de acceso tecnológico en la enseñanza remota

Cuanto menor era el acceso a dispositivos tecnológicos, telefonía móvil y conectividad, menor resultaba también la diversidad de recursos

que los docentes podían utilizar en la enseñanza remota a los estudiantes con y sin discapacidad.

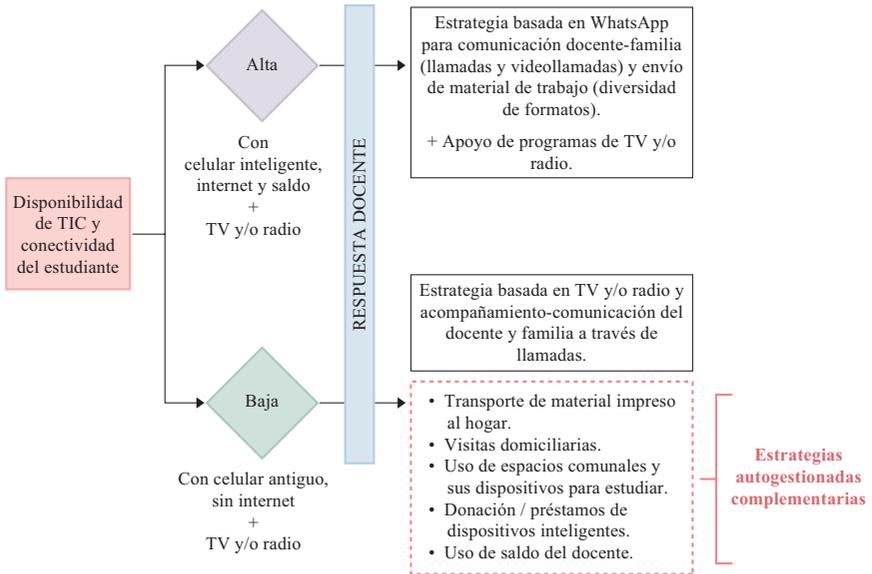
Cuando se tuvo acceso a un teléfono inteligente, saldo para llamadas e internet, los docentes pudieron trabajar con los estudiantes a través de mensajes de texto, llamadas y videollamadas por WhatsApp. Así como enviarles documentos, imágenes, audios y videos por este medio. A veces se pedía a los estudiantes que siguieran los programas de TV o radio de Aprendo en Casa, o los docentes enviaban estos contenidos por WhatsApp para que pudieran ser vistos de forma asincrónica. Sin embargo, la mayoría de docentes prefirió el envío de material adaptado a sus estudiantes.

En cambio, cuando las familias no tenían un celular inteligente, las opciones de trabajo se reducían aún más, y los docentes tuvieron que centralizar su estrategia en las sesiones brindadas por TV y radio de Aprendo en Casa, sin poder hacer mayores adecuaciones a estos materiales; solo usaban las llamadas de voz por celular para brindar orientaciones a los padres y hacer seguimiento.

Cuando las familias carecían de acceso a dispositivos inteligentes, esta última forma de trabajo resultó muy limitada y no tuvo buenos resultados. La situación fue más crítica para los estudiantes con discapacidad, pues limitaba el acceso a información accesible y adaptada al restringir la diversidad de formatos y recursos educativos. Por ello, la mayoría de docentes optó por generar estrategias autogestionadas para sobrellevar esta situación y evitar la deserción de estudiantes. Estas estrategias fueron: a) Transportar material impreso (fichas de las sesiones) a los hogares de los estudiantes; b) Realizar visitas domiciliarias esporádicas para brindar orientaciones y hacer seguimiento a los avances de alumnos y alumnas; c) Usar sus propios datos y saldo para hacer llamadas a sus estudiantes; d) Capacitar a los padres de familia en el uso de TIC.

Ilustración 9

Estrategias de trabajo con familias con diferente disponibilidad de TIC y conectividad



Las mencionadas estrategias autogestionadas complementarias fueron posibles gracias al apoyo de distintos actores de la comunidad. En el transporte de material impreso contribuyeron autoridades locales como los tenientes gobernadores, rondas campesinas, la Policía, el programa Qaliwarma o docentes que caminaban largas distancias para encontrar a sus estudiantes en las chacras durante las labores de cosecha de sus familias. En estas visitas se trataron de mantener los protocolos de protección ante el COVID-19. Este tipo de estrategias es observado en la siguiente cita:

Le voy a ser sincera. Tampoco nuestro trabajo no ha sido tampoco pura conectividad porque ante un problema tenemos que buscarle

una solución. Nuestros colegas tenían esa actitud de poner de su bolsillo para sus motos, para que lo llenen de gasolina sus motos y nos hemos ido a las casas de los niños con el protocolo correspondiente: tapándonos con el tapabocas, llevándoles también tapabocas a ellos porque mis colegas han confeccionado. Hemos hecho eso también, o sea, no podemos tampoco [decir que no vamos a poder trabajar] porque no hay conectividad y listo, no. A nuestras posibilidades buscamos la solución. (Región 2 _ Directora de EBE)

Las donaciones de equipos celulares fueron realizadas gracias al apoyo de la comunidad para casos específicos de familias en situación de pobreza. Asimismo, los docentes entrevistados relataron que tuvieron que convencer a miembros de la familia de los estudiantes o a vecinos de prestar sus dispositivos en algún momento del día o la semana para usarlos como canal de comunicación con los estudiantes y sus padres. Sin embargo, como se ve en los siguientes testimonios, esta estrategia no siempre fue efectiva:

He trabajado con todos excepto con uno. La mamá me dijo: “señorita, no tengo teléfono, radio ni televisión, solamente tengo teléfono fijo”. Entonces, ella no trabajó conmigo durante marzo, abril o mayo. (...) Entonces, le pregunté si vivía con alguien que tenga un teléfono celular. Estaba una sobrina y le dije: “(...) Te voy a anotar en el WhatsApp del aula, pero solo quiero que una vez a la semana, cuando tengas tiempo, entres y le muestres a tu tía qué estoy haciendo”. Pero esta señora no mandaba ningún tipo de evidencia, a pesar de que la llamaba. Ya en julio no me volvió a contestar. (Región 1_ Docente de EBE)

Como le digo, hay familias que no cuentan ni siquiera con un celular digamos para comunicarte, pero sí buscaban. Dejaban dicho: “ya, dile

a la profesora que tal día yo voy a tener el celular”. Establecíamos un día o dos días a la semana para ya entablar la comunicación con ellos y ya indicarles qué es lo que deberían hacer y ya de vuelta hacerles el seguimiento de cómo lo desarrollaron. (Región 2_ Docente de EBE).

Las estrategias mencionadas emplearon los recursos de la IE y de los propios docentes. Aunque fueron necesarias, evidencian deficiencias de la estrategia Aprendo en Casa y, en ocasiones, pusieron en peligro a los docentes y estudiantes. Los siguientes testimonios ilustran el caso de una docente que decidió hacer visitas domiciliarias a sus estudiantes para poder llevarles materiales y comunicarse con ellos; también el caso de un docente de la EBR que decidió no hacerlo debido al temor de contagiarse a pesar de ser presionado por padres de familia para que llevase materiales de forma física:

Nos daban un foldercito con sus papelitos, colores nos dieron para hacer sus trabajos. Lo traían las profesoras a la casa. La directora, otras veces otra profesora, una vecita nomás vino la profesora a visitar a dejar papeles me dijo. Libros, también me han dado libros. Sí he comprado yo así que piden así contadito nomás, cosas para hacer así trabajos, pintar. (Región 2_Familia de la estudiante de EBE2)

No se ha podido llevarles el material a sus casas porque no estaba permitido. Hemos tenido problemas con estudiantes de 2.º de secundaria porque la mamá no tenía celular. A ella le enviamos en forma física periódicamente. Algunos padres con niños con discapacidad no podían entender que el docente no le pueda enviar un material en físico por la situación de contagio (...) Hay muchos docentes que son de riesgo y no podían arriesgarse a salir y otros que estaban fuera de la ciudad tampoco. Hemos tratado de enviarlos dentro de nuestras posibilidades, nuestras limitaciones. (Región 2_Directora de EBR)

Adicionalmente, los docentes tuvieron que capacitar a los padres de sus estudiantes en el uso de TIC para poder trabajar con ellos las sesiones de clase de forma remota. Sin embargo, debido a los propios vacíos de conocimiento de los docentes en esta temática, esta tarea resultó complicada y demandante.

Finalmente, algunas familias de estudiantes generaron sus propias estrategias para afrontar las dificultades mencionadas. Por ejemplo, los miembros de la familia o red de amigos/vecinos con mayor conocimiento tecnológico enseñaron a los padres de familia a usar algunas funciones de sus dispositivos para poder comunicarse con los docentes y registrar y enviar evidencias de aprendizaje. Y algunos padres, a pesar de contar con limitados recursos económicos, buscaron maneras de comprar o pedir prestados celulares más modernos y otros artefactos como televisores o radios. Hubo incluso quienes comenzaron a aprender a leer y escribir para poder ayudar a sus hijos en sus estudios y utilizar las TIC. A continuación, se exponen los casos de dos familias entrevistadas:

La madre de una estudiante de la EBE de la Región 2 explicó que, cuando comenzó la pandemia, ella solo contaba con un celular antiguo (“solo de teclitas para contestar llamadas”) y un radio que su madre le había regalado para que sigan las clases de Aprendo en Casa. A pesar de que ella seguía las clases por radio, la señora decidió comprar un celular inteligente con mucho esfuerzo, ya que ella trabajaba como peona en chacras ajenas por jornal. El celular era necesario para comunicarse con la docente de su hija y poder acceder a los diferentes recursos que esta le enviaba durante el año escolar a través de WhatsApp (videos, imágenes, audios, etcétera) para que su hija haga sus tareas y para que luego ella pueda enviar las evidencias de que estas fueron realizadas. Sin embargo, ella no sabía utilizar el celular porque no sabía leer o escribir y nunca había usado un artefacto de

este tipo. A lo largo de los meses, sus hermanos le ayudaron a descargar los recursos digitales que enviaba la docente, hacer registros de las evidencias de aprendizaje de su hija; le enseñaron a utilizar algunas funciones del celular y, además, le enseñaron a leer y escribir algunas palabras. Sin embargo, las comunicaciones con la docente son generalmente a través de audios por WhatsApp y llamadas. (Anotaciones de cuaderno de campo sobre madre del estudiante de EBE1 de la Región 2)

La madre de la estudiante de EBE2 de la Región 2 explicó que ella seguía las clases de Aprendo en Casa por televisión y radio que su hermano le regaló al inicio del año escolar. Ella sabía sintonizar la radio, pero no usar el televisor, por lo que su nuera que vivía al lado le ayudaba. La señora, que era trabajadora del hogar, tuvo que comprar un celular inteligente, pero debido a que era analfabeta y no había usado nunca este aparato, no sabía cómo registrar las evidencias de aprendizaje de su hija tomando fotos o videos. Por ello, pidió ayuda a sus vecinos. Ellos le leían las instrucciones que la docente enviaba al WhatsApp y enviaban las evidencias de aprendizaje de la estudiante. (Anotaciones de cuaderno de campo sobre madre del estudiante de EBE2 de la Región 2)

Esta problemática no es desconocida para el MINEDU y, aunque en los primeros documentos emitidos por el sector al inicio de la emergencia sanitaria aún no se mencionaba la posibilidad de proveer de tecnologías o acceso a conectividad a los estudiantes ni a los docentes, en junio se anunció el inicio de compra de tabletas —que incluían cargadores solares y planes de datos— para estudiantes y docentes²³

23 Nota de prensa “MINEDU inicia proceso de compra de más de un millón de tablets para estudiantes y docentes”: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/183648-minedu-inicia-proceso-de-compra-de-mas-de-un-millon-de-tablets-para-estudiantes-y-docentes>

(DL N.º 1465). Las tabletas que serían entregadas a estudiantes con discapacidad incluirían software accesibles o aplicativos para facilitar su aprendizaje.²⁴ Para la selección de estas aplicaciones, la DEBE-MINEDU realizó consultas a organizaciones de PCD y a CONADIS.

Estos productos se empezaron a distribuir apenas desde el mes de octubre de 2020 y se previó la entrega total antes del inicio del año escolar de 2021, aunque al momento de escribir este estudio se siguen repartiendo. Se ha priorizado la entrega al área rural debido a la brecha digital. Su entrega sería focalizada y se ha priorizado a estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º grado de nivel primaria, y 1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º grado de nivel secundaria; II. EE. que cuenten con mayor proporción de estudiantes sin cobertura de internet, ni acceso a equipos informáticos en sus hogares; II. EE. ubicadas en zona de frontera, Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM) y Huallaga; servicios educativos interculturales bilingües (EIB) y servicios de secundaria en alternancia, secundaria con residencia estudiantil y secundaria tutorial. Una vez seleccionados los servicios educativos, se aplican los criterios a nivel individual para identificar a los estudiantes y docentes beneficiarios (Defensoría del Pueblo, 2020). Finalmente, la representante de organizaciones de PCD advirtió que es necesario acompañar la entrega de dispositivos con un proceso de capacitación de docentes, padres y estudiantes en su uso, así como la

24 Las aplicaciones seleccionadas fueron pensadas para estudiantes con distintos tipos de discapacidad. "Para estudiantes con discapacidad visual: Google Talk back, audioguía con comentarios hablados de cada menú y vibración según se realiza la navegación. Para estudiantes con discapacidad auditiva: Google Live Transcribe, que permite transcribir a texto todo lo que escucha; y utiliza los modelos de reconocimiento de voz. Para estudiantes con discapacidad intelectual y Trastorno del Espectro Autista (TEA): Dictapicto, aplicativo que busca mejorar el acceso a la información de las personas con TEA y facilita la comprensión del entorno. Adicionalmente, señala, se cuenta con el aplicativo 'Día a día', el cual permite llevar un seguimiento de las tareas diarias de forma fácil e intuitiva, dando mucha relevancia a los elementos visuales y ofreciendo distintas opciones de personalización" (Defensoría del Pueblo, 2020).

asesoría de los docentes acerca de cómo incorporar este recurso tecnológico en el diseño de sesiones de clase.

Respecto a la entrega de tabletas y su focalización, los entrevistados presentaron distintas dudas. Algunos no estaban seguros de si los estudiantes de la EBE y de las ciudades las recibirían. Se entendió que la mayor demanda de estos dispositivos venía de los estudiantes de zonas rurales, pero era conocido asimismo que una gran cantidad de estudiantes urbanos también deberían recibirlos. Además, consideraron que era fundamental que las familias de los estudiantes con discapacidad severa o múltiple recibieran los dispositivos, pues sus docentes debían comunicarse de forma oral y visual con ellos y sus padres.

c. Dispositivos tecnológicos, conectividad y conocimientos de uso de TIC de los docentes y SAANEE

La falta de equipos tecnológicos y de acceso a conectividad también fue un problema para los docentes. Como los estudiantes, los docentes tuvieron dificultades para desarrollar su trabajo debido a que la calidad y capacidad del internet eran deficientes. Algunos no contaban con computadoras con las cuales elaborar los materiales de sus sesiones o debían compartir sus dispositivos con otros miembros de su hogar, lo cual dificultó sus labores:

Tuvimos el gran reto de trabajar con docentes con poca conectividad. Entonces, hay días en que no se ubican, no entran las llamadas porque hay una tormenta, porque hay vientos fuertes, porque ya no llegó la señal. (...) Además, algunos docentes no tenían una computadora. Hay docentes que literalmente me han escrito las sesiones en hojas y me han hecho las adaptaciones en hojas y me han tomado una foto

y me la han mandado porque no tienen una computadora porque la computadora que utilizaban era del colegio y el colegio está cerrado. (Especialista del Servicio de Apoyo Virtual a las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad)

Yo, por ejemplo, no tenía computadora y no había tiendas abiertas como para poder comprar una. He tenido que esperar hasta julio para poder comprar una. Tenía que compartir mi celular con mi hijo que estudiaba. Y eso que me ha sucedido a mí, les ha sucedido a miles de familias. ¡Imagínate! Yo me tenía que amanecer porque mi hijo estudiaba en la mañana y apenas él dejaba el celular yo me ponía a hacer mis adaptaciones y mis cosas (...) Ha sido súper complicado. (Región1_SAANEE 1)

Como ya se mencionó, los docentes y especialistas de SAANEE utilizaron sus computadoras, celulares y saldo para comunicarse con sus estudiantes. Esto implicó para ellos un gasto adicional que no fue cubierto por varios meses de 2020. Solo en septiembre se anunció que el MINEDU contrataría planes de telefonía y datos para celulares de docentes, directivos y personal directamente vinculado a la atención de estudiantes de escuelas públicas.²⁵ Muchos especialistas esperan que esto se mantenga durante el 2021; también desearían que se otorgasen mayores apoyos respecto al acceso a TIC.

25 Nota de prensa “Minedu contratará planes de telefonía y datos para celulares de más de 400 mil docentes de escuelas públicas”: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/302134-minedu-contratara-planes-de-telefonía-y-datos-para-celulares-de-mas-de-400-mil-docentes-de-escuelas-publicas>

d. Espacio de estudio en casa

Sobre el espacio empleado para el estudio en el hogar, muchos docentes y terapeutas ocupacionales de los CEBE —guiados por lo dispuesto por el MINEDU— han orientado a sus estudiantes para crear estos lugares en sus casas que sientan propios, valiosos, que les den orden y que los motiven a trabajar. En su opinión, esto es sumamente importante para los estudiantes con discapacidad, ya que su finalidad no es solo ornamental, sino establece normas de convivencia en su interacción educativa, les ayuda a recordar el propósito de sus actividades y le da sentido a la situación que atraviesan durante la pandemia.

Todos los entrevistados explicaron que adecuar el espacio doméstico para el estudio fue complicado, porque la mayoría de estudiantes del país vive en hogares hacinados. Sin embargo, los estudiantes y sus familias transformaron sus espacios comunes o patios en lugares de estudio por algunas horas al día para reconocer que era momento de estudiar. Por ejemplo, las familias de la Región 1 y algunas de la EBR de la Región 2 contaban con hogares con varias habitaciones, por lo que dispusieron un espacio en los dormitorios o salas para que los estudiantes pudieran estudiar en una mesa sentados. En el caso de familias con menores recursos y que vivían en zonas rurales (REG2), las condiciones del espacio de estudio fueron aún más precarias. Una docente explicó que los hogares de muchos de sus estudiantes no tenían servicios básicos, mobiliario que facilite el estudio, como una mesa o silla, y solo se contaba con una habitación. Esta situación de hacinamiento limitó severamente su educación, como ya se advirtió al tratar los hallazgos del componente cuantitativo. Debido a estos problemas, la docente explicó que ella y sus compañeros decidieron llevarles mobiliario y materiales a quienes se encontraban en peor condición, incluso usando sus propios recursos económicos o materiales:

Nosotros en la institución (CEBE) tenemos adaptaciones. Claro, no está al 100%, pero quizá hay más calidad que en el hogar. Les brindamos al menos los servicios básicos a nuestros niños. Pero respecto a eso hay una gran diferencia porque ahorita en el domicilio es totalmente diferente. La mayoría de familias son de clase económica baja y no hay esas condiciones para que los puedan atender o brindarles por lo menos lo básico a los niños. (...) el padre de familia tiene un poco de vergüenza en mostrar el lugar donde los niños hacen los trabajos porque muchas veces hay un solo cuarto que está dividido (...) o tienen el espacio, pero no tienen una mesa, no tienen material para trabajar con los niños. Los niños severos han estado en su cama, o simplemente un colchón en el piso. (Región 2_Docente de EBE)

Sin embargo, estar en casa no siempre fue considerado una limitación. En el caso de los estudiantes de EBE, esto se vio como una oportunidad para aplicar conocimientos aprendidos en la escuela en el contexto de su propio hogar, ya que sus aprendizajes están asociados a ser independientes y realizar actividades de la vida diaria. Asimismo, una de las estudiantes de EBE de la Región 2 tuvo la oportunidad de estudiar junto a sus primos y tíos en casa de su abuela en el campo, de modo que se creó un ambiente de trabajo y socialización.

4.2.2. Medidas para garantizar la participación del proceso educativo

Esta sección presenta las medidas emitidas por el MINEDU para garantizar que el servicio educativo de la EBR y EBE permita la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad a través de la modalidad remota durante el año 2020. Ello será contrastado con las

experiencias y percepciones de distintos actores de la comunidad educativa de dos regiones del país, así como con las formas en que estos se organizaron para hacer frente a los vacíos de intervención estatal y los propios desafíos de su coyuntura local.

En ese sentido, primero se analizará la forma en que se realizaron los diagnósticos de las NEE de los estudiantes con discapacidad y se elaboraron planes educativos individualizados de forma remota. Luego se describirá cómo se adaptaron las sesiones de aprendizaje y los materiales educativos para que fueran accesibles a los estudiantes. Posteriormente, se mostrará cómo se capacitó y orientó a las familias para que pudieran guiar el proceso de aprendizaje en casa de los estudiantes. Y, por último, se detallará la manera en que se brindaron los servicios complementarios de protección durante el 2020; es decir, cómo se realizó la prevención, la identificación y el reporte de casos de violencia familiar, y se ofrecieron los servicios alimentarios de Qaliwarma y el programa de salud escolar.

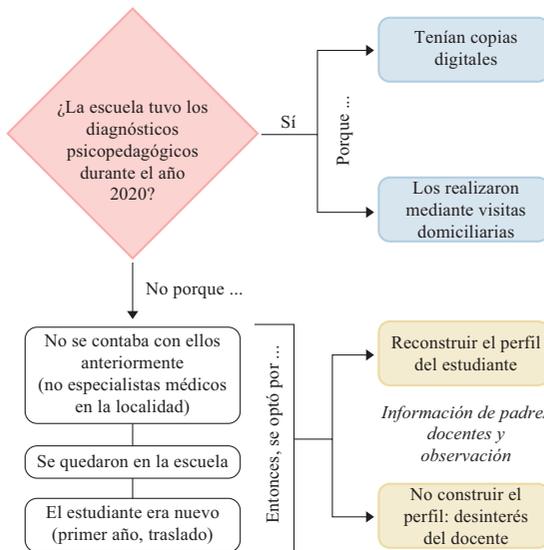
4.2.2.1. Diagnóstico de las NEE del estudiante y elaboración de planes educativos individualizados

Durante el año 2020, dada la dificultad para realizar diagnósticos psicopedagógicos, determinada por la distancia establecida por la pandemia, los documentos normativos emitidos por el MINEDU en abril indicaban que los docentes debían recolectar información sobre las NEE y características de los estudiantes con discapacidad utilizando todas las fuentes de información disponibles (reportes de evaluación médica, psicopedagógica, información brindada por las familias, etcétera), información que debía ser usada para identificar a las y los estudiantes que requieren apoyos para el aprendizaje y diseñar un Plan de Orientación Individual (POI). De ahí la necesidad de realizar las

adaptaciones pedagógicas, curriculares y de evaluación pertinentes para que el estudiante pueda desarrollar sus competencias.

Las entrevistas con diversos miembros de la comunidad educativa dieron cuenta de que las respuestas de las escuelas fueron distintas y no todas siguieron las indicaciones del MINEDU.

Ilustración 10 Elaboración y acceso a diagnósticos psicopedagógicos



Como se observa en la ilustración 10, algunas escuelas sí contaron con diagnósticos psicopedagógicos de sus estudiantes durante el 2020. En algunos casos, porque habían hecho estas evaluaciones con anterioridad y las tuvieron organizadas en archivos digitales, de modo que pudieron acceder a ella de forma remota. Otras escuelas indicaron que continuaron realizando diagnósticos psicopedagógicos durante el año escolar a través de llamadas telefónicas y visitas domiciliarias de docentes, terapeutas y psicólogos. Asimismo, la especialista de SAANEE

de la Región 2 indicó que era ella quien poseía y conocía en detalle los diagnósticos de los estudiantes de las EBR con los que trabajaba y que en el 2020 tuvo que socializar esta información con docentes nuevos que nunca habían conocido a sus alumnos de manera presencial.

En cambio, otras escuelas no contaron con diagnósticos psicopedagógicos de sus estudiantes al inicio del año escolar, pues algunos de estos no habían podido acceder antes a estas evaluaciones porque no había en su localidad especialistas médicos que pudieran emitir sus certificados de discapacidad (neurología o psicología), o porque eran nuevos en la institución. Adicionalmente, los diagnósticos con los que sí se contaba se quedaron en el colegio al inicio de la emergencia sanitaria.

Ante esta situación, las II. EE. analizadas optaron por reconstruir el perfil del estudiante por medio de distintas fuentes. Por ejemplo, los especialistas de SAANEE y docentes conversaron con los padres de familia (historial del embarazo, historia escolar, gustos, capacidad y tiempo de atención, etcétera); se pidió información a los docentes sobre las NEE de sus estudiantes, y se observó el desenvolvimiento del estudiante durante el año. Aun así, las especialistas de SAANEE manifestaron que reconstruir estos diagnósticos o hacer una caracterización del estudiante no fue tarea fácil. Se explicó que algunos docentes de la EBR no conocían las características de sus estudiantes con discapacidad, a pesar de que habían trabajado con ellos durante varios meses o años, lo cual mostraba la gran desatención en que estos se encontraban. Estas mismas especialistas comentaron que hacer este tipo de observaciones o diagnósticos era muy difícil de manera remota, especialmente si la familia no contaba con dispositivos que posibilitaran hacer video-llamadas o grabaciones de video. Por último, reunir información a través de los padres fue bastante complicado, debido a que algunos no contestaban el teléfono, de manera que resultaba imposible obtener información sobre las necesidades de sus hijos.

Contrariamente, la especialista del Servicio de Apoyo Virtual a las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad relató que algunas escuelas y docentes de la EBR mostraron gran desinterés por reconstruir el perfil de sus estudiantes con discapacidad. Cuando el servicio de apoyo se habilitó en el mes de agosto, ella pudo comprobar que muchos docentes no habían hecho este trabajo de caracterización y mostraron total desconocimiento de sus estudiantes:

[En el mes de agosto, cuando empecé a trabajar en el servicio de apoyo virtual] empecé a contactarme con cada profesor que tenía alumnos con discapacidad incluidos en su aula y me decían: “Lo que pasa es que, como no lo conozco, no sé en qué nivel está. No sé qué hacer o qué no hacer”. Si fuese el mes de marzo [inicio del año escolar], hubiese podido entenderlo, pero no en agosto. ¿Es agosto y no sabes nada de tu alumno? ¿No sabes qué hace? ¿No sabes si habla o no habla? Ellos saben qué hacer para conocer más sobre sus alumnos en la virtualidad. Saben que deben de llamar a la familia o que, por ejemplo, pueden buscar al profesor del año pasado para que les diga todas las características de su alumno. (Especialista del Servicio de Apoyo Virtual a las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad)

4.2.2.2. Adaptación de sesiones de aprendizaje y materiales de trabajo

a. Recursos y materiales elaborados por el MINEDU

La estrategia Aprendo en Casa implicó la producción de sesiones y numerosos recursos educativos desde abril de 2020 para las modalidades

EBR y EBE²⁶ de la Educación Básica. Estos recursos fueron brindados a través de medios radiales, televisivos y de la plataforma web.

Al principio, estos recursos mostraron problemas de diseño que los hicieron inaccesibles a estudiantes con discapacidad, lo cual fue advertido por diversas instituciones y organizaciones que defienden los derechos humanos de las PCD (CONADIS, Defensoría del Pueblo, organizaciones civiles de PCD, etcétera). Debido a sus demandas y propuestas, que fueron posteriormente acogidas por el MINEDU, esta problemática fue resolviéndose con el pasar de los meses. La representante de organizaciones de PCD entrevistada consideró que es muy positivo que el MINEDU haya reconocido estas limitaciones e incorporado las sugerencias lo más rápidamente posible. Ella enfatizó que esta experiencia debe servir de aprendizaje a los distintos sectores del Estado para que, cuando se diseñe una estrategia o producto, se tenga en mente las distintas necesidades de la población desde un inicio y no haya luego que “hacer parches” extemporáneos.

Las principales críticas hechas a los recursos y materiales de Aprendo en Casa fueron las siguientes:

- *Programas de TV no accesibles para estudiantes con discapacidad auditiva:* como habían advertido Bregaglio y Constantino (2021: 342), en los programas de TV de Aprendo en Casa no se contemplaron adecuaciones que hicieran accesible la información a estudiantes con discapacidad auditiva durante las primeras tres semanas. Luego, a fines del mes de abril, se incorporó a un intérprete de Lengua de Señas Peruana (LSP). Sin embargo, la Defensoría

26 Nota de prensa “Aprendo en Casa también llega a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad”: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/185105-aprendo-en-casa-tambien-llega-a-estudiantes-con-necesidades-educativas-especiales-asociadas-a-discapacidad>

del Pueblo hizo algunas críticas sobre este tema; por ejemplo, que el tamaño del recuadro en donde aparece el intérprete no permite distinguir con claridad las señas. A su vez, las personas sordas y sus familias enfatizaron que no toda la comunidad sorda se comunica mediante la LSP, por lo cual es recomendable añadir subtítulos. Por último, uno de los estudiantes entrevistados con discapacidad auditiva que usa un implante coclear manifestó que le fue difícil entender lo que se decía, ya que se hablaba muy rápido y esto le resultaba agotador y aburrido.

- *Web y PDF no accesibles para estudiantes con discapacidad visual:* los estudiantes con discapacidad visual tuvieron dificultades para acceder a la información de la página web aprendoencasa.pe, pues no se había habilitado el lector de pantalla y la disposición de la información no contempla encabezados que permitan navegar y acceder a la información de manera autónoma. Asimismo, se expresó dificultad para conocer el contenido de los recursos educativos disponibles en formato PDF, debido a que las imágenes no presentan un texto con su descripción. También se ha señalado la necesidad de contar con videos con autodescripción y material educativo en Braille (Defensoría del Pueblo, 2020). Por ello, durante los meses de mayo y junio, CONADIS, las organizaciones de PCD visual y el MINEDU se aliaron para testear la plataforma web y sus contenidos. Se verificó que pudieran ser leídos por lectores de pantalla para PCD visual.
- *Contenidos no uniformes o descoordinados:* los programas de TV, web y radio tuvieron diferentes contenidos. Esto ocasionó problemas, debido a que los estudiantes de una misma aula accedían a los contenidos de AEC a través de diferentes medios y no recibían la misma sesión de clase y contenidos.

Existieron también algunas críticas específicas a los materiales y recursos para estudiantes de la EBR y EBE. En el caso de la primera, algunos docentes y especialistas de SAANEE explicaron que estos materiales no contaban con ningún tipo de adaptaciones para los distintos tipos de estudiantes con discapacidad. Si bien la plataforma web de Aprendo en Casa contenía una sección denominada “orientaciones”, dirigidas también a los docentes, estas buscaban formar un criterio general del estudiante y no identificar posibles barreras relacionadas con la condición de discapacidad u otra característica que pudiera exigir adaptaciones (Defensoría del Pueblo, 2020). Además, algunos estudiantes no se sentían atraídos por los programas de TV o radio y sus padres reportaron que no soportaban verlos por largo rato:

Ha habido problemas porque él se ponía reacio inclusive para, al comienzo, ver las clases por televisión y ya después un poco que aceptó, se sentaba y miraba, pero eso era una partecita. Ya pasado el tiempo como que se fastidiaba.

¿Le daba alguna razón de por qué no quería ver el programa?

No, no, no. Él no es tanto de cosas muy subjetivas, no. Simplemente me decía no, no quiero y nada más porque nunca ha dicho el porqué.
(Región 1_Familiar de estudiante con TEA de la EBR)

En el caso de la EBE, entre el mes de abril y agosto, la estrategia Aprendo en Casa solo generó sesiones radiales y contenido de la plataforma web para esta modalidad, y su contenido estuvo principalmente dirigido a los padres de los estudiantes. Esta primera estrategia de trabajo fue duramente criticada, debido a que la programación de sesiones era poco clara, lo que llevó a CONADIS a intervenir para que esto se corrigiera. Asimismo, la mayoría de estudiantes no mostraron interés

por los programas radiales, y los docentes consideraban que sus alumnos necesitaban otro tipo de estímulos para poder aprender, además del auditivo. Reclamaron, específicamente, que se creara un programa televisivo como el de la EBR, ya que los estudiantes de EBE presentan una forma de aprendizaje centrada en lo audiovisual y en la imitación (“viendo y haciendo”). A continuación, se evidencia la dificultad de trabajar con estudiantes de la EBE a través de los programas radiales:

Yo entraba a Aprendo en Casa en la web a la fecha de la tarea, de ahí me ponía a escuchar el programa radial con mi hija [que tiene TEA]. Escuchaba el cuento y ahí le decía “¿qué le pasó al duende?”. Leyéndole el cuento uno, dos hasta tres veces para que ella me pueda entender. Escuchar los cuentos fue muy tedioso para mi hija. Ella es muy retraída. Un ratito está escuchando, de ahí ya no quiere escuchar. Tenía que estar insistiéndole. (...) Ahí luchándola. Lo que sí le gusta es que yo le imprima las tareas que manda la profesora y pintar. (Región 1_Familia de estudiante de EBE1)

En caso de la radio también fue difícil que mis hijos [con TEA] le prestaran atención, porque ellos no son mucho de quedarse quietos y estar escuchando. Ellos [responden bien a] cosas que tú las veas, les des en una hoja y que le expliques paso por paso lo que tienen que hacer visualmente. Ahí le estuve explicando cosa por cosa para que ellos pudieran entender, pero si te dijera que por sí solos se pusieran a mirar y a poner atención, no. (...) A veces, se paraban, se iban, regresaban, no era con ellos. Con ellos nos hemos dado cuenta que [lo que funciona] es la hoja. (Región 1_Familia de estudiante de EBE2)

Mi hija no quería; le daba sus golpes a la radio. No quería ponerle atención. No le gustaba. No escuchaba mucho, 5 minutos, 2 o 3 minutos.

Y en el momento que tenía cólera, pum, lo apagaba y ya no quería escucharlo. (...) Y nada, yo dejo que le pase [el berrinche] y allí, ya, conversamos. Decía “por qué mamá, cuándo va a terminar esta enfermedad, por qué no estoy en mi escuela, la radio ya no quiero, por qué hablan en la radio, yo quiero estar con mis profesoras, quiero bailar con mis profesoras”. (Región 2_Familia de estudiante de EBE1)

Casi no me gustaba, por ratos hacer las tareas por celular. Me daba nervios así y en un rato apagaba el radio, me daba no sé qué. Escuchar tarea, tarea, tarea.

¿Por qué no te gustaba?

Porque era muy difícil para mí. (Región 2_Estudiante de EBE1)

Debido a estas críticas, en agosto se inició el programa televisivo “Aprendo en casa para estudiantes de Educación Básica Especial”

Ilustración 11

Recursos televisivos producidos por el MINEDU para estudiantes de la modalidad EBE



Programa televisivo Aprendo en Casa de la modalidad EBE

Serie animada “Un grupo fantástico”

Fuente: imágenes tomadas de página web del Minedu.

a través de la señal de TV Perú para el nivel inicial y primaria. Este programa incluía también la enseñanza de la lengua de señas peruana. Adicionalmente, desde el mes de noviembre, el programa de TV de EBE incorporó la serie animada “Un grupo fantástico”, donde aparecen niños con y sin discapacidad. Vale la pena resaltar estas iniciativas, en tanto son una forma de dar visibilidad a las PCD en la televisión de señal abierta en el país.

Sin embargo, el contenido emitido en el programa de TV estaba desfasado, porque repitió temáticas y actividades que ya se habían desarrollado en meses anteriores. Eso alejó el interés de algunos estudiantes que habían estado siguiendo las sesiones con detenimiento.

La representante del MINEDU, además, señaló que la DEBE destinó un equipo para la elaboración de adaptaciones a materiales educativos de la modalidad EBE de Aprendo en Casa que se colgaron en la web. Estos materiales eran accesibles para estudiantes con distintos tipos de discapacidad. Contenían lenguaje de señas peruanas para niños y jóvenes con discapacidad auditiva, incluían audio accesible para estudiantes con discapacidad visual, pictogramas e infografías para estudiantes con discapacidad intelectual y TEA. El MINEDU ve esto como un logro importante, porque constituye un banco de recursos que podrá ser usado para el desarrollo de sesiones a futuro y capacitación de docentes. Del mismo modo, los docentes y directivos entrevistados explicaron que contar con estos recursos les brindó una guía pedagógica y metodológica:

La plataforma de Aprendo en Casa ha sido un gran soporte porque [la modalidad de educación básica] especial siempre ha venido pidiendo: cómo hago con mi programación, cómo hago mis actividades. No teníamos un horizonte de hacer una programación diaria para nuestros niños y esta página, donde están todas las actividades

con sus procesos pedagógicos, ha sido un gran soporte. Ahora tenemos ya una direccionalidad del trabajo que vamos a hacer y de acuerdo a eso ya es mucho más fácil adaptarnos a las necesidades de nuestros niños. (Región 2_Directora de EBE)

La representante de las organizaciones de PCD, en cambio, consideró que esto podría ser “un arma de doble filo”, ya que algunos docentes tomaban el material y se lo daban al niño sin adecuarlo a sus características individuales o al objetivo de aprendizaje del aula; además, cree que no promueve la creatividad e iniciativa de los docentes. Por ello, en su opinión se debe de recalcar a los docentes que estos recursos deben de ser ajustados antes de ser enviados al estudiante.

b. Adaptación y contextualización de las sesiones y materiales por parte de los docentes de EBE y EBR

Los documentos normativos indicaban que los docentes tenían la labor de contextualizar y adaptar los materiales brindados por la estrategia Aprendo en Casa para garantizar la comprensión de la actividad o para que esta se adecúe a los niveles de competencia, NEE y saberes de los estudiantes de EBR y EBE.

Este aspecto cobró gran importancia porque, como lo mencionó la representante del MINEDU, la mayoría de estudiantes no accedió a las sesiones directamente a través de la TV, radio o plataforma web, sino que este acceso era mediado por los docentes que descargaban la información, hacían adaptaciones tanto del material como curriculares y pedagógicas, si era necesario, y luego la enviaban al estudiante y su familia por celular o la mensajería de WhatsApp.

- *Adecuaciones hechas por los docentes de la EBE*

Los docentes de las II. EE. de EBE explicaron que, debido a que inicialmente los materiales y recursos que había brindado la estrategia Aprender en Casa fueron audios y documentos escritos, se buscó elaborar materiales de trabajo nuevos usando principalmente videos e imágenes. La confección de este tipo de materiales fue un reto para las maestras y maestros, que tuvieron que experimentar con diversas tecnologías. Estos recursos fueron considerados efectivos, en virtud de que el uso de estímulos visuales facilitaba los aprendizajes de los estudiantes y les permitía sentir cercanía con sus docentes al escuchar sus voces y verlas en las grabaciones de video. Además, podían acceder a la información de manera asincrónica, lo cual era atractivo para los padres, ya que podían verlo y realizarlo cuando tuvieran tiempo disponible.

Abí aparecen las artistas. [Las docentes] se transformaron. Yo les decía a las docentes: “y ¿ahora qué hacemos [con este material poco accesible]?”. Ellas me dijeron: “¡hagamos un vídeito!”. Los primeros videos fueron fatales. La gente se moría de vergüenza, las chicas con roche, no sabíamos cómo hacer las clases en este formato. Los ambientes estaban así sin nada. Pero hubo una gran evolución. (...) Esa transformación se ha dado en nuestros docentes y de verdad que presentan unos videos hermosos. Al inicio, decíamos: “no, ni caso va a hacer el estudiante al ver los videos que enviamos”. Y después la mamá cuenta que dicen: “mi Miss, mi Miss”. Le señalan la computadora porque el niño ya espera ver a su Miss mediante una pantalla. (Región 1_DRE)

Lo que nos ha servido bastante es hacer los videos y los ppts porque eso lo pueden ver en cualquier momento. Cuando ellos llegaban a casa

de trabajar se les pedía que le den media horita al niño y lo haga hacer la actividad. Por decirte, nosotros teníamos solamente una vez a la semana clase por radio y se suponía que todo el resto teníamos que hacer reforzamiento. Entonces, los papás tenían para ver el video durante la semana y hacer el reforzamiento antes de la siguiente clase de la próxima semana. (Región 1_Docente de EBE)

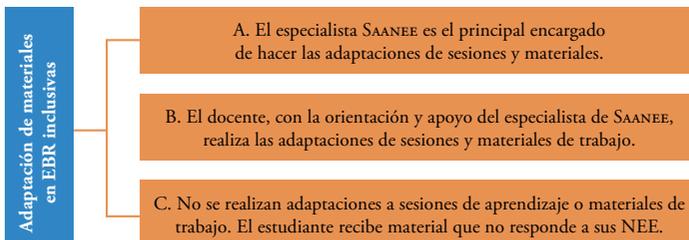
Asimismo, los docentes adaptaron las actividades de cada sesión a los recursos que había en casa y características de las familias de sus estudiantes.

- *Docentes de la EBR y equipos SAANEE*

En el caso de las instituciones educativas de la EBR, se hallaron tres tipos de situaciones respecto a la adaptación de sesiones de aprendizaje y materiales de trabajo para estudiantes con discapacidad. Estas distintas situaciones son producto de la confusión con respecto a la función del servicio de SAANEE, su cobertura y la capacitación del docente en educación inclusiva.

Ilustración 12

Formas en que se hicieron adaptaciones de sesiones y materiales educativos



A pesar de que los especialistas de SAANEE deberían capacitar y actuar como un apoyo para los docentes en la adaptación de materiales de trabajo y metodologías pedagógicas, los miembros de la comunidad educativa no siempre entienden de la misma manera la función y lógica de este servicio. Por ello, un primer grupo de instituciones educativas de la EBR mantiene la idea equivocada de que los especialistas de SAANEE son los principales encargados del acceso a la educación de los estudiantes con discapacidad, por lo que deben hacer las adaptaciones de sesiones y materiales; mientras que el docente no se responsabiliza de estas tareas, que ve como un trabajo extra.

Esta situación es retratada por una de las especialistas de SAANEE de la Región 1 entrevistadas. Según ella, antes de la pandemia se acercaba a los docentes inclusivos mientras dictaban clases para hacerles sugerencias pedagógicas; y ella se encargaba de elaborar los materiales educativos adaptados. Esta lógica continuó durante el año 2020 y se agudizó en otros casos. Por ejemplo, la representante de la DRE de la misma región relató que fue muy común que los docentes dejaran de comunicarse con la especialista de SAANEE y las familias de sus estudiantes con discapacidad para evitar la responsabilidad de realizar adaptaciones de sus sesiones y materiales, dejando esta tarea en manos de la especialista. Se consideró que esto trastoca el fin de su labor y es considerado un retroceso en la búsqueda de una educación inclusiva, ya que esta promueve un enfoque de integración:

Los SAANEE reportaron durante la pandemia que la docente no les responde, los deja en visto, no les permite entrar a sus reuniones. La mamá les está llamando. Esa era la clásica. Entonces, hemos dicho: “bueno, nosotros les decíamos que se debía trabajar con la docente y no con el niño, pero si ya agotaste todas las vías y la docente desapareció, vamos trabajando con la familia y con el niño”. No debería ser,

pero creo que en este periodo de pandemia hemos ahí retrocedido un poquito. Antes era diferente, porque tú ibas al colegio y en el colegio de alguna manera estaba la docente y no te podía dejar en visto, y conversaban. Esto en la modalidad presencial ya no se daba. Fue como dar un paso atrás. (Región 1_Representante de la DRE)

Un segundo grupo de docentes actuó de manera similar a lo establecido en las normativas del MINEDU, considerando que la adaptación de sesiones y materiales de trabajo para los estudiantes con discapacidad de su aula era su responsabilidad. Sin embargo, reconocieron que necesitaban del apoyo y guía del especialista de SAANEE. Esta especialista intervenía brindando pautas metodológicas y sugiriendo formas de adaptar los materiales de trabajo en clase. Posteriormente, el especialista de SAANEE y el docente evaluaron la efectividad de las adaptaciones ejecutadas e hicieron mejoras continuas en coordinación con los padres de familia y los estudiantes. Durante el año 2020, este tipo de trabajo colaborativo hizo que las comunicaciones entre docentes, especialistas SAANEE y familias se volvieran más contantes y organizadas.

Antes yo llegaba a un aula en el 2019 y la docente ya tenía su sesión preparada. Yo le decía: “miss, tiene que hacer ciertos reajustes”. En el año 2020 que fue de forma virtual, ella me podía enviar y yo le regresaba. Entonces, si de acá a unos meses regresamos a la presencialidad, creo que deberíamos tomar esta parte virtual para que las docentes nos envíen sus sesiones antes de dictar sus clases para que realmente se reajusten a nuestros estudiantes. Entonces, esto lo veo como una oportunidad porque nos ayudó a conocer algo que teníamos ahí pero nunca lo habíamos utilizado, nunca lo habíamos pensado. Todo lo hacíamos en el momento. (Región 1_SAANEE 2)

Este tipo de trabajo iterativo y colaborativo se retrata en el siguiente testimonio, que relata el caso de un estudiante de la EBR con TEA que recibió material de trabajo adaptado por su docente y la especialista del SAANEE. Durante su ejecución en su hogar, empero, no tuvo los resultados esperados, por lo que el padre que estaba facilitando la actividad decidió adaptar la actividad en la práctica, con un buen resultado:

Los PDF los adaptábamos [junto con la especialista de SAANEE] para el estudiante con discapacidad. Por decir, hubo una sesión de que los niños tenían que comparar una dentadura de un niño, la que era de leche, con las dentaduras definitivas de un adulto. Entonces, la especialista de SAANEE me dijo: “esto va a ser un poco complicado para él, lo vamos a adaptar”. Le mandamos un video y una ficha. Él intentó hacerla, pero no funcionó, así que el padre hizo que su niño se mirara en el espejo, y que viera sus dientes de él y que viera los dientes del papá. El papá le iba hablando y le iba diciendo: “mira, hijo, mis dientes son diferentes a los tuyos, porque tú todavía eres niño, y yo soy adulto. Cuando pasen más años, tus dientes van cambiando, por eso que a ti se te han ido algunos dientes”. El papá nos preguntó si estaba bien hacer así la actividad y le dije que claro. (Región 1_Docente de la EBR)

A pesar de que esta forma de trabajo fue considerada efectiva y adecuada, algunas especialistas de SAANEE expresaron que resultó complicado hacer adaptaciones a las sesiones y materiales de trabajo individualizadas a través de una modalidad remota. Esto se debió a que ellas no podían observar con detenimiento al estudiante y su forma de realizar las actividades, así como a que su intervención estaba mediada por el docente de aula, de modo que tenían que limitarse a lo que este último les comunicaba.

Por último, un tercer grupo de docentes no hizo adaptación alguna a las sesiones de aprendizaje o materiales de trabajo. Por ello, el estudiante recibió material que no responde a sus NEE. Este tipo de situaciones fueron numerosas durante el año 2020, según los estudios realizados por la Defensoría del Pueblo (2020) y los registros de las organizaciones de PCD. Las razones que presentaron los docentes para no realizar las adaptaciones fueron el no tener tiempo suficiente, la desmotivación debido a que no existe una retribución por el trabajo “extra”, no contar con capacitación para realizarlas o el apoyo de un especialista SAANEE por una brecha de cobertura del servicio. Esta situación es retratada por el siguiente testimonio, que evidencia cómo algunos docentes de la EBR se niegan a realizar adaptaciones e incluso identificar estudiantes con posibles discapacidades en sus aulas para no tener que elaborar materiales específicos para ellos. Al respecto, parecería que las especialistas de SAANEE de ambas regiones creen que la principal razón para no hacer las adaptaciones estaría relacionada con una falta de interés y sobrecarga laboral de los docentes, y no necesariamente a la falta de apoyo del servicio de SAANEE y desconocimiento.

Fueron los padres quienes vieron recargadas sus labores, porque, en el mejor de los casos, debieron buscar maneras de hacer las adaptaciones necesarias por su cuenta. Ocurrió también, simplemente, que los estudiantes no pudieron desarrollar las sesiones y acceder al conocimiento.

Una familia, por ejemplo, comentaba que el profesor de música le había mandado leer y escribir un ensayo de más de 10 páginas a su hija. Ella tenía un proceso de lectura por fortalecer y esas 10 páginas para ella podrían ser como 100. Entonces, no se consideró sus necesidades educativas. Pudo quizás convertir ese texto de 10 páginas en uno de lectura fácil con ciertos lineamientos, quitándole algunas frases tan

complejas para que pueda fortalecer su comprensión oral. (Representante de organizaciones de PCD)

Hay papás que se han quedado hasta las 11 de la noche haciendo ecuaciones en la pizarra que la profesora les había explicado, pero no tan bien y tenían que repasar. Entonces, pienso, cómo es que han estado toda la mañana en la clase virtual y toda la tarde estudiando hasta las 10 u 8 de la noche. Eso es un estrés, ansiedad y una sobrerresponsabilización para los niños. Eso es algo que les pasa mucho a los niños con discapacidad. (Representante de organizaciones de PCD)

Todo esto provocó reclamos de los padres y madres de familia. Sin embargo, como explicó la representante de organizaciones de PCD, estas demandas solían tomar mucho tiempo en ser atendidas en una reunión con el docente, y hasta podía suceder que finalmente no les hicieran caso. Esta misma entrevistada consideró que en muchas escuelas los reclamos de los padres de estudiantes con discapacidad eran considerados distintos a los de los padres de niños regulares que reclamaban por la calidad de la educación en la modalidad remota. Sin embargo, como dice la entrevistada, estas no son demandas diferentes, pues buscar que se realicen adecuaciones garantiza la calidad de los aprendizajes no solo de quienes tienen discapacidad, sino también de otros niños que podrían verse más motivados por formatos más didácticos en el aula. Seguir pensando que las demandas de los estudiantes con discapacidad son algo secundario y adicional, hace que tomarlas en cuenta sea visto como un “trabajo extra” y que se continúe ejerciendo un enfoque de integración y no de inclusión en la práctica.

Asimismo, otros docentes de la EBR mostraron una comprensión parcial de lo que implicaba realizar adaptaciones de las sesiones y materiales de trabajo a las NEE de los estudiantes con discapacidad.

Observaron que sus estudiantes tenían dificultades para entender y desarrollar las actividades que planteaba la estrategia Aprendo en Casa y consideraron que esto se debía a las limitaciones propias del alumno. La solución que se les planteó fue que desarrollaran sesiones de aprendizaje de grados lectivos inferiores, pensando —equivocadamente— que esto era una adaptación adecuada.

Hay docentes que enseñan a estudiantes de secundaria y les dan fichas de inicial porque te dicen “eso es lo que hacen”. Entonces, no entendieron nada de la inclusión educativa. (...) Que simplemente te van a decir: “mira, si el alumno no lo hace, no lo hace. Pero yo simplemente no lo voy a adaptar porque es tiempo, porque es esfuerzo”. (Especialista del Servicio de Apoyo Virtual a las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad)

Hemos tenido varias reuniones para ver el avance y las dificultades de los niños [estudiantes inclusivos]. Una de las dificultades era que no podían desarrollar las actividades que dejaba Aprendo en Casa de una manera tan rápida como lo hacían los otros estudiantes. Entonces, en primaria se acordó que, como el niño [con síndrome de Down] no podía desarrollar las actividades de 5.º, que desarrolle las actividades de 1.º y 2.º grado, porque las sesiones de su año no estaban adaptadas para su nivel, no les entendía. (Región 2_Directora de la EBR)

Las clases se sabía que eran por televisión (...) y después enviaban por el WhatsApp el material que había que trabajar diario; entonces, definitivamente ahí me di cuenta de que iba a tener problemas porque [mi hijo] no quería hacer las cosas y eso le informé a la profesora y la especialista del SAANEE. Me dijeron que iban a ver la forma de ayudarlo, de adaptar la información para su caso; pero en realidad

lo que yo vi fue un recorte. Por decir, si mandaban 10 páginas a los niños regulares, a él le daban 6. Yo no vi ninguna adaptación para él. (Región 1_Familiar de estudiante con TEA de la EBR)

Finalmente, los desafíos de producir material y sesiones educativas adaptadas con rapidez llevaron a formular estrategias de trabajo colaborativo de manera autogestionada. Por ejemplo, las especialistas de SAANEE relataron que decidieron crear redes y repositorios virtuales para compartir materiales adaptados. Del mismo modo, en una de las regiones analizadas (Región 2), el Centro de Recursos de la Educación Básica Especial (CREBE) brindó apoyo importante en la adaptación de sesiones de aprendizaje y materiales de trabajo para los CEBE e II. EE. de la EBR de la localidad. El CREBE compartió estos recursos a través de un repositorio virtual, para que los especialistas de SAANEE, directores y docentes puedan utilizarlos de manera libre. Adicionalmente, también socializaban estos recursos a través de grupos de WhatsApp donde se encontraban los docentes de los CEBE y especialistas SAANEE de la región. Este trabajo fue identificado como un apoyo de suma importancia por los directivos y docentes entrevistados.

Por último, respecto a la elaboración de materiales concretos o didácticos inclusivos, los especialistas de SAANEE indicaron que ellos fueron los encargados de guiar a los padres y madres de familia en la confección y uso de estos materiales. En vista de que conseguir estos materiales es costoso y difícil debido a la coyuntura, las especialistas pidieron a las familias elaborarlos usando insumos que había en sus hogares, como fideos, semillas, chapas, etcétera. Además, la especialista SAANEE preparaba instructivos para explicarle a la madre del estudiante cómo usarlos y cómo aplicar estos conocimientos en el trabajo con su hijo. Para ello se usaron fotografías, videos o presentaciones de Power Point que enviaba por WhatsApp.

4.2.2.3. Participación de las familias en el proceso de aprendizaje

a. Capacitación, orientación y acompañamiento de la familia

Los documentos normativos emitidos por el MINEDU enfatizan que en 2020 los directores y docentes deben mantener una estrecha comunicación con las familias y estudiantes para brindarles información y orientación sobre aspectos administrativos y formativos, así como para que se involucren en el proceso educativo de sus hijos, enfatizando que las familias tendrían un rol clave durante el periodo de educación remota. A continuación, se describen las formas en que los docentes y especialistas de SAANEE se organizaron para hacerlo.

- ***Orientación a las familias para el desarrollo del proceso educativo en casa***

La estrategia Aprendo en Casa implicaba que las familias fueran las principales mediadoras del aprendizaje durante el año escolar 2020 desarrollado en modalidad remota. Como lo expresó una docente de la EBE, las familias fueron “nuestros brazos, la mano, la boca”, pues actuaron como una extensión del docente y la escuela en casa. Sin embargo, los padres de familia no estaban previamente capacitados para brindar acompañamiento pedagógico a sus hijos, especialmente en un contexto tan estresante y caótico como el de 2020.

No estábamos preparados para las clases virtuales, tanto los profesores como los padres hemos tenido que aprender. Lo malo en sí es que no pensaba que en algún momento yo tenía que estar de profesora. Hemos tenido que aprender obligatoriamente. Cuando ellos estaban en el colegio, ya venían con su tarea o tenían que venir ya escrito que

esto tiene que hacerlo así. En cambio, ahora uno mismo tiene que ver la imaginación y vamos a ver cómo tiene que aprender mi hija. Tenía que tomarme mi tiempo, tengo que estar con ella. Ahí hemos batallado. (Región 1_Familia de estudiante de EBE1)

En la escuela, el docente orienta mucho mejor. A veces había algunas cosas que quizá nosotros nos hemos olvidado de, por ejemplo, algunos temas y era un poco difícil enseñarle. No es igual porque los niños no tienen el mismo aprendizaje porque a veces tenemos padres que quizá no tenemos buenos conocimientos, no sabemos los temas que ellos desarrollan. ¿Qué le vamos a enseñar bien? (Región 2_Familia de estudiante de EBR2)

Los docentes reconocieron que los padres necesitaban adquirir capacidades y conocimientos que los ayudaran a motivar a sus hijos a estudiar, planificar y organizar sus actividades en casa o cómo guiarlos utilizando metodologías pedagógicas pertinentes. El primer paso para trabajar con las familias fue empoderarlas, hacerles reconocer que tenían recursos para enfrentar el reto de educar a sus hijos en casa (por ejemplo, su conocimiento cercano de las capacidades y características de los estudiantes).

Posteriormente, la orientación de los docentes se dio de manera simultánea al avance de las sesiones escolares. Se indicaba cómo organizar las actividades semanales y diarias; se explicaba con minuciosidad la forma en que debían ejecutarse las actividades de trabajo indicadas en la sesión de clase a través de un diálogo telefónico entre docente y/o especialista de SAANEE y padre de familia. Luego de realizada la actividad y entregadas las evidencias de aprendizaje, se generaba un diálogo con el docente y especialista para desarrollar un proceso de retroalimentación, el cual también buscaba continuar capacitando

al padre de familia en estrategias pedagógicas. Adicionalmente, el seguimiento realizado por los docentes también cumplía el rol de motivador, animando su participación.

La guía brindada a los padres y sus necesidades fueron distintas según el tipo de discapacidad del estudiante. Los docentes explicaron que en el caso de quienes tienen una discapacidad física, se ofrecieron solo orientaciones relacionadas con cómo hacer más accesible el hogar y facilitar los desplazamientos del estudiante. En cambio, en el caso de quienes tienen una discapacidad intelectual, sensorial o TEA, se brindaron orientaciones relacionadas con metodologías pedagógicas. Esta no fue una tarea simple, porque los padres de familia no tenían formación pedagógica anterior y muchos docentes no estaban preparados para enseñarles lo que debían saber de estas estrategias. Por ello, como ya se mencionó, los docentes desearían contar con pautas que les ayuden a educar a los padres de familia en estas capacidades:

Para los estudiantes con TEA, hay que elaborar los pictogramas, los calendarios. Y cómo hacerle llegar al padre de familia. No era simplemente que llegue el material sino cómo lo utilizo. (...) Los docentes le daban la indicación, pero cuando tú no estás formado, es complicado. Es como si a ti un ingeniero te hiciera construir una casa y te mande todos los instructivos. No es tan fácil como uno a veces lo ve, el padre de familia no es un docente. Yo les entiendo, se sentía su frustración en algunos padres y de los niños también. De repente, los niños se sentían frustrados también. Este no es mi salón, estoy en mi casa... eso ha sido un poco complicado. (Región 2_Representante de la DRE)

Una docente explicó que en el caso de estudiantes de la EBE debía darles pautas pedagógicas a los padres de forma muy sencilla para que pudiesen trabajar con sus hijos en casa, algo que nunca habían hecho

y les resultaba muy complicado. Para ayudar a los padres, grabó videos instructivos y diseñó presentaciones de Power Point con lenguaje muy claro. Sin embargo, mucho del trabajo realizado en los CEBE con estudiantes con discapacidad severa y múltiple implica la enseñanza a través del movimiento o las acciones, por lo cual es necesario demostrar el proceso de forma visual. Esta característica particular de la educación en los CEBE es algo que algunos docentes consideraban que fue muy difícil de trasladar a la modalidad remota.

Estos procesos de capacitación y orientación implicaron una comunicación constante entre padres de familia y docentes y/o especialistas de SAANEE. Ya que los padres trabajaban durante grandes porciones del día y en horarios heterogéneos, en ninguno de los casos analizados fue posible establecer un único horario de trabajo escolar y comunicación. Por ello, los docentes fijaron horarios flexibles para responder a los tiempos libres de cada uno de los padres. La comunicación podía ser diaria, semanal, quincenal, etcétera. Si bien la estrategia fue efectiva, implicó que las docentes no contaran con un horario laboral fijo y que tuvieran que trabajar por más horas que antes de la epidemia.

Los docentes no han tenido horario para recibir las llamadas o recibir los mensajes de los estudiantes y han dado 100% de su tiempo. Recibían los mensajes hasta la medianoche. He visto en otras instituciones que sí han tenido problemas porque tenían solo un horario donde podían recibir y nosotros dijimos: “no, recibamos en el momento que le sea posible al padre o al estudiante enviarnos su mensaje”. Sabemos de las dificultades que tienen y tener esa (...) flexibilidad ha permitido que los estudiantes continúen. (Región 2_Directora de la EBR)

[He llamado a sus padres uno por uno preguntándoles:] “señores, ¿a qué hora me pueden atender para poder ver cómo trabajan los chicos?”

Mayormente he trabajado con ellos en la tarde y en la noche. Entonces, lo que le decía al papá era: “señor, por favor, trate de hacer que el niño participe en ese horario [con ayuda de usted] o que haga el trabajo en la mañana con la persona que lo está apoyando. Y [cuando usted llegue] en la noche, solamente evalúa lo que ha aprendido [junto conmigo]. (...) Prácticamente no he tenido horario porque había personas que me podían llamar en la mañana, otros que me decían “llámeme en la tarde” y otros “llámeme en la noche”. Ha sido un desafío. (Región 1_Docente de la EBE)

Tenía que molestar a la miss para preguntarle de qué forma se puede trabajar. Un poquito me daba la frustración de no poder entender bien y estar molestando y molestando a la miss. (...) Siempre ha estado bien pendiente de las tareas, de lo que no podía entender, nunca hubo un “no, ahorita no. No, porque yo ya había explicado”. Se daba su tiempo para explicarme paso por paso. (Región 1_Familia de estudiante de EBE2)

Uno de los aspectos más difíciles de resolver para las familias entrevistadas fue motivar a los estudiantes a hacer las actividades educativas. Muchas familias mencionaron que no lograron tener el mismo sentido de autoridad y manejo de la actividad que las docentes, por lo que sintieron que los estudiantes no obedecían las instrucciones y se negaban a realizarlas cuando se lo pedían. En estas ocasiones, algunas familias recurrían a la docente para que hablara con el estudiante por teléfono para convencerlo de realizar sus actividades educativas y brindara pautas y sugerencias a las familias para lidiar con estas situaciones.

No es igual que ellos estén con una persona a la que le tienen pues un poquito más de respeto [la docente] y donde ellos se pueden controlar

porque con nosotros nos pasean. Mi hija me dice: “estoy cansada, mañana”, y yo le digo “ya, no importa”, y no es la idea. La idea es que trabajen. (...) Entonces, llamar a la miss y preguntarle ¿de qué forma puedo trabajar con ella para poder saber cómo guiarla? Ella me decía: “condiciónala. Si no quiere hacer esto, entonces dile que no le vas a dar algo que le gusta”. Y se ponía a hacerlo como un cohete. (...) A veces, mi hija se ponía a renegar y yo le decía a la miss: “ya yo me siento mal porque la hago renegar y hasta se pone a llorar”.
(Región 1_Familia de estudiante de EBE2)

Adicionalmente, la DEBE a nivel nacional y algunos especialistas de SAANEE realizaron charlas virtuales con padres de familia para brindarles orientaciones grupales sobre la organización del tiempo en el hogar, creación de material concreto, instrucciones para el desarrollo de sesiones. También publicó, a través de la plataforma web Aprendo en Casa, orientaciones a las familias, que contenían pautas para acompañar el aprendizaje de las hijas e hijos con NEE.

Sin embargo, como ya se ha explicado, no todos estos procesos pudieron ejecutarse a cabalidad en algunos escenarios en que existió menor acceso de las familias a dispositivos tecnológicos e internet, ya que esta carencia reducía o imposibilitaba el envío de información y comunicación constante entre docentes y padres, así como el acceso a charlas virtuales a través de Zoom o Google Meet. En ese sentido, la principal fuente de orientación fueron los propios docentes y especialistas SAANEE a través de llamadas, videollamadas y visitas domiciliarias en el caso de la Región 2.

Por último, los estudiantes de la EBR de las regiones 1 y 2 indicaron que los docentes de sus escuelas no les brindaron suficiente orientación y apoyo a lo largo del año escolar. Explicaron que fueron muy pocas las ocasiones en que su maestro se comunicó con ellos y

que sus comentarios ante sus avances fueron casi nulos. En uno de los casos, la madre reportó que la especialista de SAANEE visitó su hogar en una sola ocasión y le brindó algunas pautas pedagógicas para el trabajo con su hijo.

[El docente] a veces hasta se olvidaba de enviar las tareas y a veces tarde decía tienen que desarrollar estas páginas. Por ejemplo, si tú faltabas a clase una semana, ahí recién te llamaba. (...) Ha habido dos oportunidades o más que él me dijo: "señora, cómo va aprendiendo su hijo, qué estrategias está empleando". (...) No ha estado en una comunicación semana a semana. En una oportunidad vino la psicóloga del SAANEE (...) y también me dio una pequeña orientación, qué estrategias utilizar para trabajar con él. (Región 2_Familia del estudiante de EBR2)

¿Ha habido retroalimentación por parte de la docente con respecto a las tareas que ustedes enviaban?

Bueno, no, o sea, simplemente le enviaban la información, los documentos los hacíamos esperando que él las haga y después los enviábamos y ahí quedaba.

¿No ha habido una evaluación por parte de ella?

No. (Región 1_Familia del estudiante de EBR)

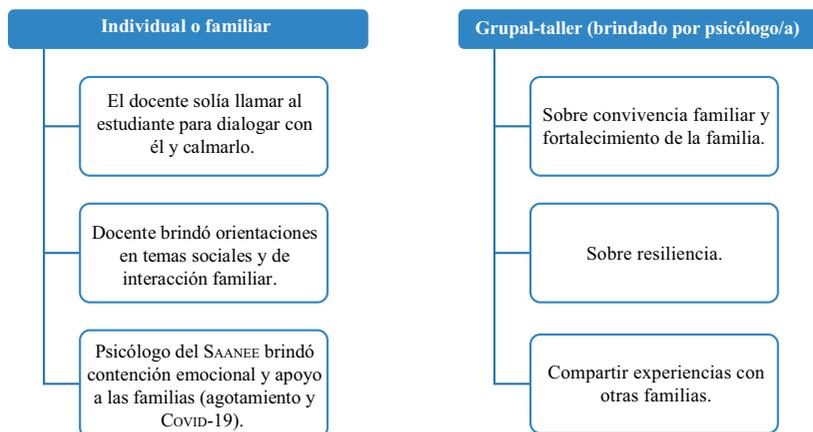
- ***Apoyo socioemocional a las familias***

La representante del MINEDU indicó que la estrategia Aprendo en Casa sugirió a los docentes brindar acompañamiento, asesoría y apoyo socioemocional a las familias. Sin embargo, esto último dependió de la iniciativa del docente y los miembros de las instituciones educativas de

la EBE y EBR. Algunas II. EE. analizadas brindaron este acompañamiento socioemocional a través del psicólogo, especialista de SAANEE o docente de la institución.

Ilustración 13

Formas en que se brindó apoyo socioemocional a las familias



En algunos casos hubo intervenciones individualizadas o grupales a modo de taller. Las individuales o con solo una familia se realizaron cuando se encontraban en una situación de crisis por conflicto familiar que impedía que el estudiante se dedique a sus labores escolares. Además, algunas docentes o especialistas llamaban regularmente a los estudiantes y sus familias para hacer seguimiento a su situación social y emocional y saber si necesitaban mayor apoyo. Este acompañamiento fue más frecuente en los CEBE que en las instituciones educativas de la EBR, cuyas familias generalmente reportaron menos constancia en la comunicación con los docentes.

Cuando hemos estado en el tiempo de la pandemia, ella ha llamado a mi hija para saber cómo está, saber cómo se está comportando, si

está bien. Yo pienso que con todos porque también me comenta una mamá: “mira, la profesora me ha estado llamando”. Yo le digo: “lo que pasa es que te está llamando porque quiere saber cómo está tu hijo”. (Región 1_Familia de estudiante de EBE1)

[Cuando mi hija estaba triste por no poder ir al colegio, le decía] las profesoras están en la llamada, le pasaba yo. Hay una psicóloga que también la llamaba dejando un día. (...) La psicóloga y la profesora decían: “pásame, a ver, quiero escucharla. Hijita, por eso no nos podemos ver, solamente nos escuchábamos. (...) Habrá ya un momento en el que podemos vernos, abrazar” y la profesora ya le daba a entender. También me preguntaban [cómo me sentía]. (Región 2_Familia de estudiante de EBE2)

Respecto a este tema también se han emitido programas de radio de Aprendo en Casa, dirigidos a las familias, en los que se les brindan orientaciones y apoyo socioemocional. Finalmente, cuando las instituciones educativas no brindaban apoyo emocional, algunas organizaciones de PCD suplieron esta demanda. Incluso, en ocasiones las familias fueron conectadas con servicios municipales como el brindado por la Oficina Municipal de Atención a las PCD (OMAPED) para recibir acompañamiento psicológico o realizar actividades lúdicas o deportivas que ayuden a los niños y niñas a relajarse.

b. Limitaciones de las familias para brindar acompañamiento al estudiante

Antes del año 2020, las familias y los estudiantes con discapacidad que participaron de este estudio mostraban numerosas limitaciones para acceder a la educación. Estas dificultades estaban relacionadas con la

accesibilidad geográfica de la escuela y el costo del transporte, a lo que se sumaban barreras relacionadas con el prejuicio sobre las PCD y la importancia de su educación. Además de estas problemáticas, la pandemia en el país y tener que recibir una educación de forma remota han generado nuevas dificultades para brindarles acompañamiento y apoyo durante el año escolar 2020.

Tabla 10
Barreras que limitaban el acceso a la educación de estudiantes con discapacidad antes y durante la crisis del COVID-19

Pre-COVID-19	Durante el COVID-19
Geográficas o distancia entre escuela y domicilio.	Sobrecarga de labores: trabajo, cuidado y educación.
Económicas: costo del transporte.	Familiares enfermaron de COVID-19 o fallecieron.
Desconocimiento del servicio de CEBE.	Familias no reconocen las NEE del estudiante.
Priorización de la educación de hijos “regulares”.	Percepción negativa de la educación virtual.
Sobreprotección o miedo al maltrato escolar.	Bajo nivel educativo de la familia.
Vergüenza a sacarlos de casa.	Priorización de la educación de uno de los hijos (pocos dispositivos y tiempo).
	Salud mental de padres y estudiantes afectada negativamente.
	Medidas del MINEDU que desincentivaron participación (no repetición).

Además del limitado acceso a TIC y conectividad ya mencionado, una de las principales dificultades que afrontaron las familias para poder brindar acompañamiento pedagógico a los estudiantes fue el tener que combinar estas tareas con su carga de laboral y de cuidado doméstico.

El Aprendo en Casa se está desarrollando un poco difícil para mí porque soy estudiante y a veces se nos cruzaban los horarios de estudio. Él

[su hijo] por la televisión que tenía 10 de la mañana. Yo en ese momento tenía clases, exámenes. A veces lo que yo hacía era conectarme el WhatsApp a la laptop y yo estaba ahí y mi celular estaba grabando el programa de él. Para mí ha sido recontra difícil este año trabajar o estudiar en casa porque están los quehaceres de la casa, cocinar, atenderlo a él. (Región 2_Familia de estudiante de EBR2)

A los chicos con discapacidad tienes que estar al costado o ayudándolos [en sus tareas]. Entonces, ellos debían imprimir esos PDF que les mandaban los profesores, sentarse con el niño a hacer su trabajo y tomar una foto para podérselo enviar. Entonces, todo eso más el trabajo que tenían y mientras buscaban un trabajo para no quedarse sin dinero, fue complicado. Los papás no sabían lo que era trabajar con ellos y estar con ellos toda una mañana. (Región 1_SAANEE)

La mayoría de familias atravesó una fuerte crisis económica y laboral durante el año 2020 como producto de la emergencia social que vivía el país, de modo que su principal preocupación era la sobrevivencia o la recuperación de su estabilidad financiera. La mayoría de padres y madres solía trabajar fuera de sus hogares por largos periodos del día y, cuando no podían dejar a sus hijos en casa con un cuidador, algunos los llevaban consigo, exponiéndolos al contagio.

En un caso, [el estudiante] se va con su mamá a acompañarla en su puesto de trabajo. Él tiene dos hermanos mayores que podrían quedarse con él en casa, pero ambos son psiquiátricos y su papá es taxista. Otra señora que vende chicha morada también está con su niña. La mamá de los [estudiantes que son] gemelos, gracias a Dios, tiene a la abuelita [para apoyarla en el cuidado de los niños]. Después, [una madre que es] docente auxiliar está haciendo trabajo remoto y se

queda con la niña en casa. Pero cuando no hay una persona que los pueda ver en casa, [los padres generalmente optan por] llevar a los chicos con ellos al trabajo. (Región 1_Docente de la EBE)

Los alumnos de zonas rurales, los papás lo que hacen es priorizar el trabajo. Entonces, si necesito alguien que me ayude en la cosecha o en criar mis animales, yo no voy a dudarle y mi hijo, así tenga discapacidad o no, va y me ayuda y la educación es lo segundo porque primero es cómo me mantengo. Entonces, muchos de ellos han desertado. (Especialista del Servicio Virtual de Apoyo a las NNE Asociadas a la Discapacidad)

Para las familias, llevar a su niño al CEBE en las mañanas era también un espacio de poder hacer sus cosas (...) y ahora tenían que lidiar con todo eso todo el día. La mayoría de familias de zonas rurales tiene su ganado, tienen sus chacras. Entonces, ellos igual salían y los llevaban a sus hijos. Ellos no tenían tiempo para escuchar lo de las clases por la televisión los sábados o por la radio. No tienen televisor, y ellos a esa hora dicen que mudan el ganado y la señal de la radio no llegaba. Por eso, muchas familias como que lo han dejado. Ha habido esta reacción de “nosotros no podemos detenernos como en la ciudad”. (...) Se desconectaban totalmente. Ya no respondían. (Región 2_Representante de la DRE)

En esas situaciones, los padres acordaron con los docentes dedicar algunas horas antes o después del trabajo a apoyar a sus hijos en la realización de las actividades educativas. Asimismo, algunas familias entrevistadas buscaron estrategias para apoyar al estudiante en sus actividades de aprendizaje. Por ejemplo, se pidió a un miembro de la familia —tíos, abuela o cuñada— que no estuviera trabajando,

que ayude en las tareas educativas mientras los padres se ocupaban en labores para el sustento familiar. Sin embargo, algunos padres prefirieron dejar a sus hijos sin estudiar debido a que consideraban que no podían asumir la carga de ayudar con las tareas.

Ocurrió también que los padres de algunos alumnos enfermaron de COVID-19 o fallecieron durante el año 2020. Esto generó que los docentes perdieran comunicación con los estudiantes, que estos desertaran o se interrumpiera su educación hasta que el familiar se recuperara:

Hay alumnos que sus padres han fallecido por la pandemia, porque justo a mí me ha tocado las regiones de Arequipa y Ucayali. Ucayali ha estado súper afectada. Tenía profesores a los que llamaba y que me decían “lamentablemente, de este alumno, su papá y su mamá han fallecido de COVID-19 y ahorita no se sabe con quién está viviendo ni dónde está viviendo. Parece que con una tía, pero todavía no tengo acceso a la tía”. Y entonces desaparecían, desaparecían por este mismo contexto. (Especialista del Servicio Virtual de Apoyo a las NNE Asociadas a la Discapacidad)

Durante el inicio del año académico, el padre del estudiante con discapacidad de mi aula se contagió de COVID, le dio fuerte. Por eso, estuvo desconectado como cuatro o cinco meses, es decir, de abril a julio, prácticamente. Como le digo, él es el que asumía el rol de padre y madre. La madre no mandaba absolutamente nada de las actividades de que se le mandaba para el niño y el padre no podía estar con el celular porque estaba internado, ha estado en rehabilitación. Cuando el señor recién se ha logrado comunicar conmigo, que ya ha sido casi entre fines de julio, es donde el padre me comenta lo que sucedió. Y me dijo que a partir de agosto él sí iba a poder desarrollar

las actividades con su hijo. Desde ahí, yo y la especialista SAANEE empezamos nuevamente a trabajar con él. (Región 1_Docente de la EBR)

Además, la crisis social desatada por el COVID-19 tuvo un impacto emocional negativo sobre los padres de familia y estudiantes. Los padres se sintieron estresados y ansiosos en general y, en algunos casos, se detectaron casos de padres que estaban viviendo un periodo de depresión por la muerte de alguien cercano, lo cual también afectó la continuidad de los estudios de los niños. Asimismo, el estado emocional y mental de la mayoría de estudiantes entrevistados quedó afectado porque no podían ver a sus compañeros de aula, tenían que cambiar sus rutinas cotidianas o sufrieron el aislamiento y la falta de movimiento. Sus capacidades para estudiar y concentrarse quedaron mermadas. Los docentes manifestaron que se negaban a seguir estudiando, que comenzaron a tener problemas de tartamudez, miedo a hacer actividades que normalmente realizaban, retrocesos en su sociabilidad y la aparición de conductas inadecuadas como volverse violentos:

Los alumnos también están muy shockeados. Tengo alumnos que eran muy sociables y ahora no han tenido con quién conversar o nada y han retrocedido enormemente. Tengo alumnos que estaban superando la espasmofemia, la tartamudez, y esa situación de encierro ha hecho que la situación de estrés se agudice. Los comentarios de la familia, las noticias de muertes, toda esa situación política que se ha vivido, ellos también se ven afectados. (...) Los alumnos que tienen en general alguna necesidad sensorial, necesitan actividades a nivel vestibular que es por ejemplo balanceo, que giren. Es como una sobrecarga de energía que tienen y necesitan botarla y muchas veces esta energía acumulada si no se canaliza en una actividad

de movimiento o fuerza, se transforma en conductas inadecuadas. Pueden ser gritos, pueden ser golpes, pueden ser rompo objetos, tiro. (Especialista del Servicio Virtual de Apoyo a las NNE Asociadas a la Discapacidad)

Había muchos chicos que eran medicados y con esto de la pandemia se suspendieron todas las atenciones de salud. Entonces, hubo chicos con autismo que estaban encerrados, que les has cambiado la rutina y que no tienen sus medicamentos. Fue terrible porque tuvieron crisis de ansiedad, se tornaron violentos. Y los mismos papás me decían: “¿cómo le hago trabajar a mi hijo así? Tengo que esperar que se calme”. (Región 1_SAANEE)

Ellos tienen rutinas, están acostumbrados a ir al CEBE, compartir con sus compañeros, y luego regresaban a casa. Muchas familias han manifestado que al inicio de la pandemia el no salir, el estar encerrados han generado crisis en ellos. Incluso hay niños que han empezado a convulsionar más. En el caso de los niños con TEA, tenían unas crisis tan fuertes que lloraban todo el día. (Región 2_ Representante de la DRE)

Mi hija también se sentía mal, ella no quería estudiar, no quería hacer nada, no quería estar por su celular. Ella quería encontrarse con sus compañeros, profesoras y ya. Me decía: “mamá, ¿por qué no me llevas a la escuela? yo quiero estar con mi profesora, con mis compañeros, ya yo no quiero por celular porque no me veo con ellas”. Yo le respondía: “hijita, pero la enfermedad mata; vamos a estar en casa este año, ya quizá el otro año”. Así la hacía entender. A veces se molestaba, hacía su berrinche, se quería ir. (...) Era como si le atacaran nervios. (Región 2_Familiar de estudiante de EBE1)

Mi hija estaba preocupada, triste. Le decía: “ya hijita, ya va a pasar, ya vamos a ir a tu escuela”. Se ponía triste, no se reía, no quiere comer. Cuando yo la llevaba a la escuela estaba tan contenta. (Región 2_Familia del estudiante de EBE2)

Mi hijo extrañaba a su amiga, en el colegio caminan por la escuela de la manita, eso extrañaba. “Mi amiga”, decía. Él estaba encerrado en la casa (...)

¿Considera usted que le ha afectado su capacidad para estudiar?

Creo que sí. Por ejemplo, cuando se iba a la escuela venía y hacia la tarea, enseñaba el cuaderno, pero cuando vino esta epidemia no quería hacer nada, se molestaba, decía “me voy a mi amiga”. (Región 2_Familia de estudiante de la EBR1)

Aun así, las familias entrevistadas manifestaron que, si bien sus hijos se sintieron estresados por no poder salir de casa y por el cambio de sus rutinas, la situación pudo ser controlada sin llegar a crisis muy graves.

Por otro lado, las familias que no reconocen la discapacidad del estudiante no solían aceptar que debían brindarles el acompañamiento que demandan sus necesidades educativas especiales. En menor medida, algunas familias presentaron una percepción negativa sobre la educación virtual y la capacidad de los estudiantes para aprender en esta modalidad, de modo que prefirieron que sus hijos no participen de las sesiones educativas. Otras familias priorizaban la educación del hijo mayor debido a que no contaban con suficientes dispositivos tecnológicos y tiempo para brindar apoyo a todos sus niños.

Otro problema consistió en que algunos padres de familia presentaban bajo nivel educativo, pues no habían culminado su educación

básica, lo que les imposibilitó guiar adecuadamente al estudiante. Una especialista de SAANEE explicó que además de la baja escolaridad de las familias con las que trabajaba, encontró casos de padres con discapacidad intelectual que tenían dificultades para acompañar a sus hijos en el desarrollo de las actividades académicas requeridas.

Por último, algunas de las medidas establecidas por el MINEDU generaron una gran disminución de la participación de las familias en la educación de sus hijos. Los entrevistados explicaron que cuando el MINEDU declaró a mediados de año que ningún estudiante repetiría de grado en el 2020, la mayoría de padres de familia consideraron que hacer el esfuerzo de seguir desarrollando las sesiones de clase había perdido el sentido. Las docentes tuvieron que hacer grandes esfuerzos para motivar a las familias a seguir participando; sin embargo, no se logró mantener un ritmo de trabajo constante y un grupo de estudiantes dejó de comunicarse con sus escuelas. Posteriormente, durante los últimos meses del año, el MINEDU manifestó que los estudiantes no pasarían automáticamente de año, sino que debían presentar su portafolio de evidencias de aprendizajes y se haría una promoción guiada durante el año 2021. Esto produjo un regreso de los estudiantes que habían dejado de participar de las sesiones de clase en meses anteriores.

c. Efectos positivos de la enseñanza en casa para las familias

A pesar de los desafíos que implicó para las familias tener que asumir estas tareas de cuidado y educativas, la mayoría de entrevistados estimó que esta experiencia también trajo cosas positivas. Por un lado, ha permitido que los padres se involucren de manera más profunda en el aprendizaje de sus hijos, desarrollando nuevos conocimientos y recursos, una labor que habían delegado casi por completo a la escuela. En el futuro, los entrevistados esperan que esta actitud de padres y

madres se mantenga. Por otro lado, los docentes consideraron que esta experiencia ha hecho que los padres valoren más la labor que realizan las II. EE. y la entiendan más profundamente. Esto ha fortalecido la relación entre docentes y padres de familia:

Algunos padres dijeron en la clausura: “recién valoro todo lo que ustedes hacen. Ahora que he sido también la maestra de mis hijos, he visto que no es nada fácil”. Una cosa es verlo de lejos. Cuando era la presencial, los enviaban al colegio para que ahí trabajáramos con ellos. Mientras que la mayoría de ellos en casa ni se preocupaban. Yo siento que esto les ha servido también a las familias como sensibilización y lo dije en la clausura: “yo siento que ustedes este año han vivido lo que es apoyar en el aprendizaje”. (Región 1_Directora de EBE)

Padres y docentes resaltaron que una de las cosas más positivas de esta experiencia fue que los padres puedan reconocer y apreciar las habilidades y potencialidades de sus hijos:

Los papás se han sorprendido porque ellos pensaron que los chicos no iban a responder [a la educación remota] o que no iban a poder hacer [las actividades propuestas] o que no hacían las cosas. Muchos papás que tampoco sabían que sus hijos sabían hacer ciertas cosas, porque ellos piensan que, porque es un niño especial, no pueden hacer nada y no les dan ninguna obligación. Los papás los tenían a ellos como un mueble en la casa. Me decían: “no sabe lavar los platos, ¿y si los rompe?”. Aunque les decía que en el colegio ellos lavan, no me creían hasta que los han visto hacerlo. Y lo saben hacer hace mucho tiempo (...) Ahora que les ha tocado a los papás enseñarles, se han dado cuenta de que los chicos sí aprenden, sí son útiles y, te lo juro, para mí eso es lo mejor que nos ha podido dar la pandemia: que los

papás tengan conocimiento de cuáles son los potenciales de sus hijos y hasta dónde pueden llegar con ellos. (Región 1_Docente de EBE)

Lo han visto como una persona tan valiosa que podía aprender, que podía hacer cosas, que les puede ayudar. Se han dado cuenta de lo muy solidarios que son para ayudar. Le cuento un caso concreto. Una familia se enfermaron toditos de COVID, todos, y la que fue menos afectada fue la hijita que tiene discapacidad y ella cocinaba y los atendió a todos, a su papá, a su mamá, a sus hermanitos y la mamá no se imagina cómo la empezó a valorar después (..) y otras mamás me dijeron: “no sabe cómo estoy feliz porque tuve que hacer trabajo remoto, y he hecho tantas cosas con mi hijita y he visto todo lo que puede hacer”. (Región 2_SAANEE)

La parte buena es que he conocido más de ellos, más de, cómo te digo, más de su intolerancia, o de su tolerancia a ciertas cosas o mi hijo que me salía con cada cosa de su hablada en inglés. Se ha conocido más cómo se trabaja ellos aquí, eso es lo que la miss me comentaba en el colegio. Cosas que yo no creía. Por ejemplo, que mi hija comía ciertas cosas o que hacía tales cosas con la plastilina, una forma bonita, y la miss me decía “esto lo ha hecho tu hija”. Yo no le creía, no pensé que las hacía de verdad. Entonces, es sorpresa tras sorpresa y conociendo a mis hijos en su forma de trabajar. (Región 1_Familia de estudiante de EBE1)

Por último, dos madres de familia expresaron que la educación en casa fue positiva para la enseñanza de sus hijos porque era una forma de evitar aspectos negativos del sistema escolar, como la falta de accesibilidad arquitectónica o la desatención de los docentes. Por ejemplo, la madre de una de las estudiantes de EBE de la Región 2

explicó que el tener clases remotas fue algo positivo para ella, porque transportar a su hija a la escuela era caro y difícil. Su hija de 17 años tiene una discapacidad severa que le impide trasladarse por sí sola y no cuentan con una silla de ruedas, por lo que la madre debía cargarla o pagar todos los días por transporte. Y, además, la madre de un niño de 12 años con síndrome de Down que estudia en una institución educativa de la EBR de la Región 2 dijo que se sentía más tranquila educando a su hijo en casa porque aseguraba que él estuviera seguro y hubiese alguien pendiente de su aprendizaje:

Yo quisiera que ya esté en casa, que no vaya a la escuela porque ya para llevar, para movilizar, pesa mucho ya. Hay que pagar motos, ida y vuelta porque ahorita no puedo cargarla, antes lo cargaba y lo llevaba, pero ahorita, ya para llevarlos son 3 soles, ida y vuelta son 6 soles diarios y ya no tendría ya. (Región 2_Familia de estudiante de la EBE 2)

Yo estuve más cerca de él y tenía más seguridad que él iba a estar más protegido, porque a veces, cuando se va al colegio, sí estoy preocupada. No sé si estará en clases o estará por ahí afuera... como le digo, lo encontraba afuera del salón, estaba caminando por ahí. Una vez se encerró en un ambiente de la escuela y no lo podían sacar, había puesto cerrojo y no lo podían sacar. Eso me preocupaba, en ese tiempo lo tenía a mi lado y estaba más tranquila. (Región 2_Familia de estudiante de la EBR1)

4.2.2.4. Participación del estudiante en espacios de interacción social con compañeros en el aula y en actividades de la IE

La mayoría de estudiantes entrevistados no tuvieron clases sincrónicas donde pudieran interactuar con sus compañeros a través de plataformas

como Zoom o Google Meet, debido a los ya mencionados problemas de conectividad y acceso a dispositivos tecnológicos. Además, estas actividades sincrónicas solían ser más difíciles de coordinar, porque los padres tenían obligaciones laborales y domésticas que les impedían participar en un mismo horario. Por el contrario, su interacción generalmente fue con sus docentes o especialistas de SAANEE a través de video-llamadas o llamadas telefónicas. Por otro lado, el formato de las reuniones grupales por Zoom u otras plataformas similares —que se restringían a la comunicación verbal— limitaba las capacidades de expresión e interacción de algunos estudiantes con discapacidad que en ocasiones se comunicaban a través de gestos, sonidos, movimientos, o que preferían la comunicación personal con el docente y no frente a una audiencia más grande. Los siguientes testimonios de la Región 1 retratan, por un lado, el deseo por reencontrarse a través de un espacio virtual y, por otro lado, las dificultades de tiempo y posibilidades de expresión de las clases sincrónicas:

Hice Zoom varias veces, pero no entraban todos los padres. Durante los dos primeros meses que todos estábamos encerrados, ahí sí entraban casi la mayoría de padres, pero cuando se abrió ya la salida, los padres comenzaron a trabajar en diversos trabajos como ambulantes, y llegaban tarde, entonces ya no entraban todos los niños, cuando yo hacía Zoom. Entraban solamente 5 o 6 niños de 32 niños. (Región 1_Docente de EBR)

A veces la docente hacía un video Zoom con todos y los estudiantes inclusivos se sentían un poco cohibidos de hacer una pregunta o de llamar. Ahí sí hubo cierto corte al aprendizaje, porque ellos eran meros oyentes y no se daba la otra parte de poder interactuar. No es lo mismo que [en una modalidad presencial] le llames al profesor y que

te explique individualmente a que tú, en una video-conferencia, estés alzando y alzando la mano preguntando. (Región 1_SAANEE 2)

De repente, mi hija estaría más feliz si haría su tarea así por Zoom y pudiera ver a sus amiguitos. Que sea solamente una hora al día porque yo solamente tengo una laptop para trabajar. Más que nada para que tengan afinidad con sus compañeros, para que se puedan ver. (Región 1_Familia de estudiante de EBE1)

Fuera de las sesiones de clase, la normativa y orientaciones brindadas por el MINEDU, tampoco se contempló el fomento de espacios de intercambio e interacción entre estudiantes en la modalidad de educación remota. Al inicio del año escolar se pensaba que el periodo de aislamiento social duraría poco tiempo, y no se planificaron actividades de este tipo en las II. EE. Conforme fueron pasando los meses, esto se hizo más relevante para los estudiantes de primaria y secundaria, quienes comenzaron a expresar su deseo de contactar a sus compañeros y tener espacios donde socializar como lo hacían en los recreos en un momento de normalidad y presencialidad, como expresó un estudiante de la EBE entrevistado:

¿Ha sido difícil estudiar en la casa para ti?

Sí. Extraño mi colegio.

¿Qué cosas extrañas de tu colegio?

A mis compañeros de clase.

¿Qué cosa te gusta de ir a colegio?

De ir, ser estudiante. Luego irnos al recreo, luego comemos lonchera. Sí me gusta ser yo. Me gusta bajar, me gusta irme justamente al gimnasio o a la terapia de lenguaje.

¿Has podido conversar con tus amigos del colegio?

No, no.

¿Por qué no pudiste?

Porque no me quieren.

Seguramente era porque no se podían ver porque no iban al colegio ¿no?

Ah, sí.

Ya se van a ver pronto, seguro.

Ok... (Región 1_Estudiante de EBE2)

Más tarde se observó que algunas escuelas comenzaron a desarrollar actividades cívicas de forma virtual por iniciativa propia; los estudiantes participaban en grupo, pero en una o dos ocasiones durante el año. Por ejemplo, en algunos CEBE de la Región 1 se celebró el Día del Logro, aniversario del colegio o la clausura de forma virtual, donde se realizaban concursos de talento o gincanas. Aunque para algunos estudiantes y sus familias esta fue una actividad muy valorada, pues pudieron participar y reencontrarse con sus amigos, otras familias no pudieron participar debido a que implicaba mucho trabajo y coordinación:

En la mayoría de los CEBE han sido varias celebraciones y reuniones virtuales por iniciativa propia. Yo entraba a ver las clausuras y las profesoras se preparaban con sus niños. Los niños se grababan bailando, haciendo cosas y luego lo pasaban por Facebook. El niño se reía y aplaudía en su casa porque se veía en el video. De verdad que yo me quito el sombrero con los directores por la forma en que se han reinventado para hacer cosas. Son las profesoras las que lo hacen. (...) Estos profesores que se han ido transformando y aprendiendo. (Región 1_Representante de la DRE)

Lo que más le sentía a mi hija alegría es cuando hicieron ellos su gincana por Zoom. Trabajaron a reventar los globos, qué comen.

Eso ha sido lo más importante, porque ahí participamos con mis hijas, mi cuñada, yo participé ahí en la actividad. (...) Es donde se encontraron ahí la mayoría de las aulas. (Región 1_Familia de estudiante de EBE1)

Hubo un concurso de talento en el colegio, ahí sí me hizo corretear porque tenía que adornar la pared, hacer mil cosas y eso me llevaba un día para armar sus cosas. Mi hija tenía que hacer su dibujo y mi hijo iba a tocar el órgano, y trabajar con los dos... quién me apoyaba. Entonces, le dije a la miss que no iba a poder. (Región 1_Familia de estudiante de EBE2)

Si bien algunos adolescentes podían comunicarse por redes sociales de manera independiente, la representante de organizaciones de PCD explicó que los niños con discapacidad han solido quedarse fuera de esta socialización porque no suelen dominar el uso de estos medios. Por ello, considera que se debería enseñar sobre el uso de estos recursos en la escuela. Debido a este problema, algunas docentes de la EBE les sugirieron a algunos padres que se comuniquen entre sí por teléfono para que sus hijos puedan escucharse o verse por video-llamada, algo que no hicieron con frecuencia las familias entrevistadas. Solo uno de los estudiantes de la EBR entrevistados, un niño de 10 años de la Región 2 con discapacidad auditiva, pudo establecer conversaciones y llamadas ocasionales con amigos de la escuela a través de WhatsApp con ayuda de sus padres:

Se ha creado un pequeño grupo justo con sus amigos que recibían llamadas. Pero al inicio casi no se comunicaban los niños. Ya un poco se extrañaban también entre ellos y empezaban a sacar los números del grupo y se enviaban mensajes, se comunicaban. Él alegre. Más

tenía amiguitas con quien más se comunicaba él y un niño que conversaban, a veces le llamaba por video-llamada y un rato, pero no tan seguido. Él decía “mamá, hay que llamar a mi amiga”. Quería ir a visitarla o le decía que lo visiten a sus compañeritas. Se enviaban los stickers. Se reía. Bueno, eso es lo que yo he podido, pero no tan seguido. Una vez al mes, no era frecuente. (Región 2_Familia de estudiante de la EBR2)

Lamentablemente, en las zonas que presentaban mayores problemas de conectividad y acceso a TIC, como se vio en la Región 2, este tipo de interacciones entre estudiantes y padres fue imposible tanto en la EBE como en la EBR. En respuesta, el CEBE que participó de este estudio declaró haber llevado regalos y material especial a los domicilios de sus estudiantes para conmemorar algunas celebraciones importantes y fechas cívicas como el Día del Niño y Navidad.

4.2.2.5. Disponibilidad de servicios complementarios de protección

a. Servicios de protección y denuncia de violencia familiar y escolar

A mediados de julio de 2020, se emite una nueva norma técnica denominada “Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica” (RVM N.º 133-2020-MINEDU), que deroga la anterior emitida en el año 2019 debido a la coyuntura. Este documento incluye orientaciones vinculadas a la identificación, denuncia y derivación de casos de violencia familiar y escolar en el contexto de la educación a distancia. Se establece que las II. EE. deben seguir las siguientes acciones en casos de violencia familiar:

- El director comunica inmediatamente el presunto hecho a la línea 100 del MIMP para que este lleve a cabo las acciones correspondientes.
- Se establece una comunicación virtual (mensaje de correo, llamada telefónica, video-llamada) con el responsable de convivencia o tutor para que, de manera conjunta, elaboren un acta sobre el caso detectado y las acciones desarrolladas para la atención.
- Se identifica a un miembro de la familia cercano al estudiante que no esté involucrado en la situación de violencia para orientarlo en la presentación de la denuncia respectiva.
- Se brindan todas las facilidades necesarias para que el estudiante continúe su proceso educativo.
- Adicionalmente, el responsable de convivencia o el tutor puede considerar la posibilidad de hacer llamadas telefónicas al hogar para conocer la situación del estudiante.

Asimismo, si se identifica un caso de violencia escolar entre estudiantes, del personal de la IE contra estudiantes, o de personas del entorno familiar o cualquier otra persona ajena a la IE, se debe reportar directamente en el portal SíseVe, para que, posteriormente, sea ingresado en el Libro de Registro de Incidencias, una vez que se reanude el servicio educativo presencial. Sin embargo, como menciona la representante del MINEDU, los CEBE no se encuentran en ese sistema (solo están las EBR inclusivas). Se ha planificado que el próximo año los CEBE se integren al sistema.

Respecto a la violencia contra estudiantes con discapacidad durante el año 2020, los representantes de CONADIS y el MINEDU dijeron no contar con estadísticas acerca de esta problemática.²⁷ Sin embargo,

²⁷ Una de las pocas fuentes de información respecto a la violencia ejercida sobre PCD es aquella proporcionada por los registros administrativos de los Centros de Emergencia

todos los entrevistados declararon no haber percibido un aumento de casos de violencia en las familias debido a la emergencia sanitaria. Algunos consideraron que puede que el estrés al que se vio sometida la familia haya generado situaciones de violencia verbal y que se haya ignorado las necesidades de los estudiantes en casa, manteniéndolos sentados todo el día hasta que acaben sus trabajos, dejando de lado su atención. La representante de las organizaciones de PCD consideró que podría ser posible que estas acciones no se hayan denunciado debido a que suelen ser naturalizadas.

En menor medida, la representante de las organizaciones de PCD recibió reportes de casos de violencia física y psicológica perpetrados por los padres, como el amarrar a los niños en el techo porque hacían mucha bulla o porque se orinaban, situaciones de abandono, golpes, etcétera. La entrevistada explicó que es urgente realizar acciones de prevención e identificación exhaustivas de casos de violencia y maltrato de los estudiantes con discapacidad, porque estos tienen mayor riesgo de experimentar y no denunciar casos de violencia y abuso por carecer de las habilidades sociales para detener o identificar la situación, expresar sus deseos o disconformidad y buscar ayuda. Además, algunos casos de violencia contra ellos no son identificados porque no se usa la fuerza física o son justificados por la propia conducta violenta del estudiante. Por ejemplo, la representante de organizaciones de PCD narró un caso que ella identificó como de violencia familiar, porque escuchaba gritos en la casa. La maestra no sabía si era justificable

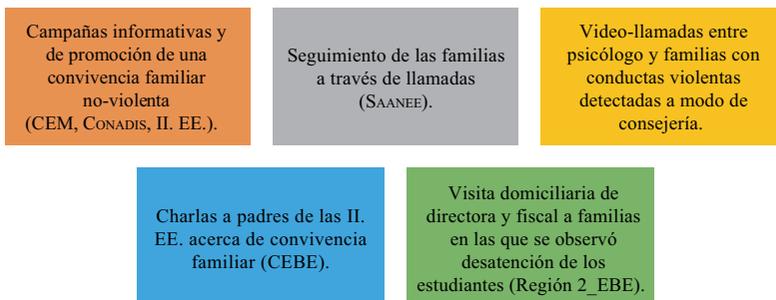
Mujer (CEM) del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP). Entre el 2019 y 2020 se observó una reducción de casos de denuncia por violencia en PCD menores de 18 años, pues se pasó de 562 a 354. Sin embargo, esto no debe interpretarse como una disminución de la violencia ejercida contra esta población, ya que puede deberse a una mayor dificultad para establecer denuncias durante el periodo de emergencia sanitaria. Un indicio de ello es la reducción notoria de denuncias por violencia entre los meses de marzo y octubre de 2020 (Portal Estadístico del Programa Nacional Aurora, 2021).

por la situación de estrés de la pandemia, y por eso no hizo nada; solo conversó con la madre y le explicó la importancia de tratarse bien. Le dijo que ella podía ayudarla, pero no denunció el caso.

Las acciones realizadas por las II. EE. que participaron en el estudio para prevenir casos de violencia familiar fueron diversas, como se puede observar en el siguiente gráfico. Sin embargo, la estrategia más mencionada por las familias entrevistadas fueron las video-llamadas con el psicólogo, SAANEE o docente, y las charlas sobre convivencia familiar.

Ilustración 14

Acciones realizadas por las II. EE. para la prevención de violencia familiar



b. Qaliwarma y servicios de salud escolar

Respecto al servicio de Qaliwarma, la representante del MINEDU indica que se ha llevado a cabo repartiendo alimentos en los locales de las escuelas siguiendo protocolos de bioseguridad. Usualmente, se convocó a los padres de familia una vez al mes para el recojo de víveres, pero en el caso de familias que vivían en zonas rurales alejadas, algunas escuelas

optaron por transportar los alimentos a sus domicilios. No en todas las escuelas se contó con este servicio durante todo el año escolar: por ejemplo, las instituciones educativas de EBE y EBR de la Región 1 declararon que solo habían recibido víveres durante los meses de septiembre, octubre y noviembre, porque la zona donde se encontraba el colegio era uno de los principales focos de infección de la región.

Sobre los servicios de salud escolar, declaró que no estuvieron activos debido a que colapsaron, razón por la cual muchos niños no han podido continuar con sus terapias o tratamientos, como ya se explicó. Los niños más pequeños con diagnósticos/condiciones identificadas, como síndrome de Down o trastornos del neurodesarrollo, necesitan ciertas terapias u operaciones que no han podido realizarse. Por ello, algunos han fallecido durante el año 2020, porque no se les pudo operar por cardiopatías (SD).

Adicionalmente, la representante de la DRE de la Región 2 explicó que se hicieron intervenciones para sensibilizar a los padres y estudiantes acerca del cuidado de la salud durante la pandemia y el lavado de manos en las II. EE. de su localidad. Sin embargo, esta información no siempre podía llevarse a la práctica debido a que las familias carecían de recursos, como insumos de aseo personal.

4.2.3. Evaluación de logros de aprendizaje

Esta sección presenta las medidas emitidas por el MINEDU para evaluar los logros de aprendizaje de estudiantes con discapacidad por el servicio educativo de la EBR y EBE a través de la modalidad remota durante el año 2020. Ello será contrastado con las experiencias y percepciones de distintos actores de la comunidad educativa de dos regiones del país, como lo serán las formas en que estos se organizaron para

hacer frente a los vacíos de intervención estatal y los propios desafíos de su coyuntura local.

En ese sentido, primero se analizará la forma en que los docentes brindaron seguimiento al progreso del aprendizaje y realizaron retroalimentación del estudiante con discapacidad. Y en segundo lugar se explicará cómo se realizó y se registró la evaluación de aprendizajes.

4.2.3.1. Seguimiento del progreso del aprendizaje y retroalimentación del estudiante con discapacidad

Los documentos normativos emitidos en abril de 2020 indicaron que se priorizaría la retroalimentación formativa durante todo el año escolar.²⁸ En el caso de los estudiantes con NEE, se establecía que los docentes debían diseñar instrumentos de evaluación adaptados. Y, finalmente, para el seguimiento del avance de los aprendizajes en el marco de la evaluación formativa, los docentes tendrían que hacer uso del “portafolio” del estudiante como fuente de evidencia del desarrollo de aprendizajes. Este portafolio contiene evidencias desarrolladas durante la educación a distancia, de modo que facilita la evaluación y retroalimentación a estudiantes respecto de sus logros y dificultades en el desarrollo de sus competencias y los aspectos que más atención requieren.

Los padres de familia tuvieron un rol clave en la recolección de evidencias de aprendizaje. Ellos debían registrar estas evidencias y enviarlas al docente cuando fuera posible, para que este último almacene los trabajos en el portafolio que posteriormente sería usado para evaluar

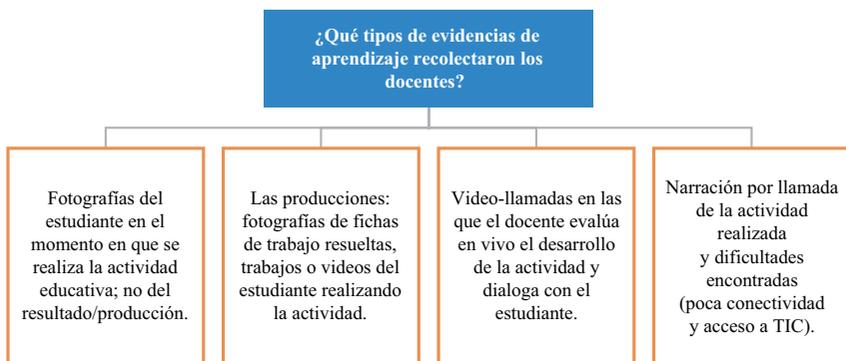
28 A inicios del mes de octubre de 2020, el MINEDU emitió un documento que brindaba orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la EBR en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19 (RVM N.º 193-2020-MINEDU). Este aspecto había sido tocado de manera superficial en el mes de abril (RVM N.º 093-2020-MINEDU) y necesitaba ser aclarado, especialmente en lo concerniente a la promoción guiada de estudiantes.

los avances del estudiante. Sin embargo, este proceso fue complicado tanto para los padres de familia como para los docentes.

Las entrevistas realizadas evidenciaron que existió confusión en lo concerniente a recoger las “evidencias de aprendizaje”, por lo que la forma y el objetivo que siguieron estos registros fueron heterogéneos. Asimismo, también hubo limitaciones para recoger esta información de forma remota en algunos casos, especialmente cuando los estudiantes y sus familias no contaban con acceso a dispositivos tecnológicos o acceso a internet.

Ilustración 15

Formas de registrar las evidencias de aprendizaje



Como se observa en la ilustración 15, algunos docentes consideraron como “evidencias de aprendizaje” las fotografías del estudiante en el momento en que realizaba la actividad en casa, aun cuando no se registraba el producto de estas sesiones. Un segundo grupo de docentes explicó que ellos pidieron a las familias de sus estudiantes enviar las producciones realizadas al finalizar sus sesiones de aprendizaje. Por ejemplo, las fichas de trabajo resueltas, fotografías de un proyecto culminado o un video en que se viera al estudiante realizando la actividad

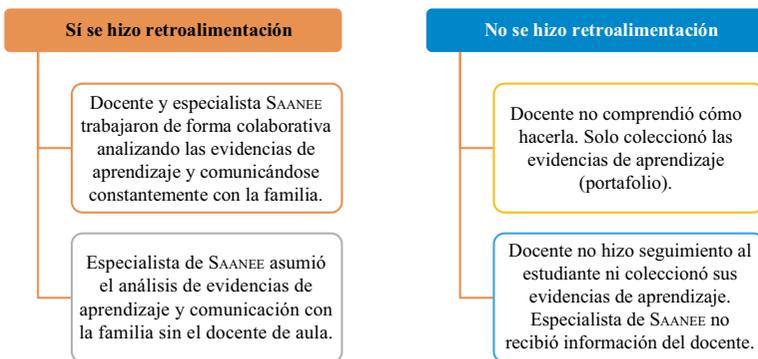
planteada de inicio a fin. Un tercer grupo de docentes consideró que era necesario observar en vivo el desarrollo de la actividad y tener la oportunidad de conversar con los estudiantes. Esto se consideró importante para comprobar que estos habían aprendido y así tener más insumos con los que brindar retroalimentación posteriormente, en especial en la modalidad de EBE.

En la medida de lo posible, intentábamos recoger esa información mediante videos, porque nosotros tenemos que mirar qué está haciendo la familia con el niño para poder dar la retroalimentación. Si no le preguntamos: “señor, ¿su niño se lavó las manos? Sí. ¿Metió la mano? Sí. ¿Abrió el caño? Sí, lo ayudé. ¿Pero cómo lo ayudó?”. Esa parte es más fácil si el papá nos da un video, porque yo puedo ver y decir mira, le está cogiendo mal la mano; mira, lo que pasa es que el niño no está cerrando el puño. Eso, en la etapa presencial, lo mirábamos y decíamos: “ok, esto le falta”, porque nuestras evidencias de aprendizaje en el caso de los chicos con discapacidad son por la observación. Cuando nos pasaban videos nos pasaban videos de otras cosas que hacían, pero enfocaban en otro sitio o no veíamos. Cada vez fue mejorando eso. (Región 1_DRE)

Finalmente, un grupo de docentes no pudo recoger evidencias usando los formatos descritos anteriormente debido a que sus estudiantes vivían en ámbitos donde hubo poca conectividad y acceso a recursos tecnológicos para tomar fotografías o videos. Por ello, tuvieron que recoger estas evidencias de aprendizaje de forma oral mediante llamadas en las que los padres narraban las actividades que hicieron y expresaban si hubo alguna dificultad. Los docentes consideraron que esto brindó información muy limitada sobre el proceso de aprendizaje del estudiante.

En cuanto a la retroalimentación, las entrevistas realizadas evidenciaron que también existió confusión acerca de lo que implicaba esta tarea. Por ello, la forma de hacerlo y las personas involucradas en este proceso fueron heterogéneas.

Ilustración 16 Formas de realizar la retroalimentación



Los docentes que sí hicieron una retroalimentación adecuada comprendieron que esta tarea implicaba la observación y análisis de las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes para determinar su nivel de avance y dificultades. Generalmente, en el caso de la EBR, esta tarea se realizó de manera óptima cuando se contó con el apoyo de una especialista de SAANEE que elaboró una estrategia de trabajo colaborativa.

El docente se comunicaba con los padres de familia para brindarles comentarios sobre los logros y dificultades que el estudiante presentó y establecer una forma o estrategia para continuar reforzando los aspectos no logrados. Algo resaltante mencionado por los docentes y especialistas SAANEE es que el trabajo de retroalimentación era algo que debía realizarse con los cuidadores o padres de familia del

estudiante, porque eran ellos quienes debían guiar el aprendizaje de los niños y niñas. Sin embargo, se observó que los estudiantes eran dejados de lado en este proceso, pues se los consideró sujetos pasivos del aprendizaje:

En base a las evidencias que las madres nos enviaban, nosotros hacíamos la retroalimentación. También ha sido muy difícil con [el estudiante inclusivo] dado su caso. Él todavía no puede escribir, no puede expresar sus ideas y emociones libremente en forma oral. Todo es a través de dibujos, gestos, señas. Eso hacía difícil la evaluación y retroalimentación. Es un caso diferente al resto de niños; no se puede realizar la retroalimentación directamente con él sino con su mamá (...) Algunas veces la llamaba y conversaba con [el estudiante inclusivo] pero él solamente me escuchaba. Pronuncia por ahí palabras cortas. (Región 2_Docente de la EBR)

Los docentes que no hicieron retroalimentaciones del trabajo efectuado por sus estudiantes demostraron no haber comprendido qué es lo que implicaba esta tarea, por lo que se limitaron a recibir y archivar las evidencias enviadas por los padres sin hacer un verdadero seguimiento de sus estudiantes. En los casos más extremos —que fueron relatados por especialistas de las DRE y SAANEE—, algunos docentes de la EBR no tuvieron un contacto cercano con los estudiantes con discapacidad de sus aulas, no tenían claridad sobre sus logros de aprendizaje ni les brindaron retroalimentación. Como muestran los siguientes testimonios, estas situaciones se dieron incluso cuando se tenía apoyo de un especialista de SAANEE. Ya que eran los docentes quienes debían encargarse de la recolección de evidencias y de la comunicación con los padres, los especialistas de SAANEE no podían comprobar que lo que el docente les comunicaba sobre los avances de sus estudiantes fuera real, y eso limitaba su capacidad para sugerirles estrategias de trabajo adecuadas:

Muchas veces se rompía la cadena [de retroalimentación y trabajo colaborativo entre docentes y SAANEE] porque este portafolio no lo ha llevado al SAANEE y eso hacía que no pudiera tener una retroalimentación efectiva. Esa ha sido nuestra mayor debilidad. Llegábamos a la primera parte de acompañar a la adaptación, pero no necesariamente llegábamos a esta segunda parte de retroalimentación. (Región 1_DRE)

Eso era complicado para los SAANEE, porque cuando yo hacía el seguimiento y les preguntaba a los docentes qué tal van los chicos, ellos no estaban ni enterados. Me decían que iba bien y después, en agosto, cuando tuvieron que presentar un informe de avance de actividades recién me dijeron que algunos chicos no habían presentado [ninguna evidencia de aprendizaje] en todo el año. ¡Y era que no les estaba haciendo el seguimiento! Y así me ha pasado con casi todos los profesores. (Región 1_SAANEE)

Ante estas situaciones, que, según lo declarado por la Defensoría del Pueblo (2020) y algunos testimonios de los especialistas SAANEE, fueron recurrentes en algunas instituciones educativas de la EBR, los especialistas de SAANEE se vieron en la obligación de asumir la realización de las tareas de seguimiento y retroalimentación de las familias. Eran pues estos especialistas quienes se encontraban en constante comunicación con los padres de familia y formulando estrategias de trabajo, como ya se ha mencionado.

4.2.3.2. Evaluación de los aprendizajes y registro de niveles de logro

A inicios del año escolar no hubo una indicación clara sobre cómo se registrarían los niveles de logro en SIAGIE. La normativa solo explica que al

final del año escolar los docentes deberán evaluar los portafolios de cada estudiante y recibirán un *kit* que contendrá evaluaciones diagnósticas por grado y orientaciones para la aplicación y procesamiento de la información obtenida para determinar el nivel de logro de las competencias.

Posteriormente, a inicios de octubre, el MINEDU emitió un documento que brindaba orientaciones más claras para la evaluación de competencias de estudiantes de la EBR y EBE en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19 (RVM N.º 193-2020-MINEDU). Este documento precisa cómo se realizará el proceso de evaluación de competencias de manera flexible, tomando en consideración las condiciones heterogéneas en las que los estudiantes están llevando a cabo sus procesos de aprendizaje; se considera importante que los procesos evaluativos no generen nuevas formas de exclusión o que pongan en riesgo la continuidad de la trayectoria educativa de los estudiantes, y se brindan orientaciones particulares para estudiantes con discapacidad de las modalidades EBE y EBR.

Tabla 11

Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19

	EBR	EBE
<i>Registro de niveles de logro</i>	<ul style="list-style-type: none"> Solo se registran logros de nivel AD, A y B. No se utiliza el nivel de logro C. Cuando hay un progreso mínimo en una de las competencias, el casillero quedará en blanco y será completado durante el 2021. Se deben brindar evaluaciones descriptivas. En el caso de estudiantes con NEE, se deberá incluir los apoyos educativos y los ajustes razonables brindados por el docente durante el año. 	<p>No se colocan niveles de logro. El tutor o docente debe realizar un comentario sobre la base de la información que el apoderado le brinda acerca del progreso y logros alcanzados por la o el estudiante.</p>

	EBR	EBE
<i>Promoción de año</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción guiada en todos los casos. • Solo se repite de año si los padres lo solicitaran. 	Promoción guiada en todos los casos.
<i>Consolidación de competencias de 2020</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Carpetas de recuperación: deben ser trabajadas durante enero y febrero con estudiantes que necesiten un tiempo adicional para consolidar competencias. • Evaluación diagnóstica de entrada: al iniciar el año 2021, se aplicará a todos los estudiantes. • La evaluación diagnóstica y el portafolio servirán para conocer los niveles de avance del estudiante. Si luego de evaluar estas evidencias se considera que el estudiante requiere de tiempo adicional para alcanzar el nivel de logro esperado, se iniciará el periodo de consolidación para el desarrollo de competencias: <ul style="list-style-type: none"> o Primer periodo: hasta junio de 2021, y se registrará en el SIAGIE en julio. o Segundo periodo: hasta diciembre 2021 si el estudiante no alcanza el nivel de logro en junio. 	Evaluación psicopedagógica: determinar sus necesidades educativas y, a partir de ello, establecer actividades por trabajar.

Respecto a los logros de aprendizaje obtenidos por los estudiantes en el año 2020, los miembros de la comunidad educativa consideraron que la estrategia Aprendo en Casa fue deficiente en algunos aspectos y positiva en otros.

Por un lado, para la mayoría de los padres y madres de familia y docentes entrevistados, si bien es necesario fortalecer algunas competencias curriculares, los estudiantes fortalecieron y desarrollaron nuevas capacidades y aprendizajes durante el 2020. Estas personas mencionan que los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de aprender más sobre el COVID-19, el uso de TIC y, principalmente, se adquirieron capacidades para relacionarse mejor con su familia y ser más funcionales e independientes en la vida cotidiana:

Se han podido desarrollar otro tipo de capacidades en los estudiantes en cuanto sobre todo a la comunicación, de utilizar medios digitales, que quizás si no hubiese sido por esta pandemia, no los hubieran utilizado. Por ejemplo, aprendieron a grabar sus audios, a grabar sus videos para enviarlos a sus docentes, tomar una foto a sus trabajos. Creo que en el Ministerio de Educación no se había previsto antes o nadie lo teníamos previsto que se podía desarrollar y que no se han considerado para ser evaluados tampoco. (Región 2_Docente de la EBR)

También hubo avances en otras áreas. Ha habido casos de chicos grandes que han aprendido a prepararse cosas. En el colegio aprendían a hacer la ensalada o el sandwich, pero ahí dentro del colegio. En cambio, acá no. Entonces, esto también los ha vuelto más independientes, haciendo otras labores dentro de la casa, y se sienten bien porque te cuentan lo que han hecho y te das cuenta que han aprendido. También han aprendido, cuando ya los padres empezaron a salir, que no se abre la puerta a los extraños. En el colegio le puedes hacer la simulación, pero no es lo mismo. (Región 1_Directora de EBE)

En el lado más personal han aprendido a convivir. O sea, a tolerarse. Es más, hasta se comunican. La otra vez no sé qué le dijo. Asu, su hermano de mi esposo estaba molestando a mi hijo. Y su hermanita se para delante y le dice: “no molestes a mi hermanito”, ya. Y eso también me asombró un poco, esta comunicación. Porque, como te digo que ella era un poco aislada [tiene TEA], ahora ella conversa un poco más, ya hace frases más largas en su conversación. (...) Le ha servido bastante a mi hija estar con más personas, y que todas hablan, y que todas comentan, y que le preguntan. Con eso como que ella ya se ha soltado más. (Región 1_Familia de estudiante de la EBE1)

Por otro lado, según algunas familias el año 2020 fue un “año perdido”, debido a que sus hijos no habían adquirido suficientes competencias académicas a través de la modalidad educativa remota. Algunos directores y docentes compartían esta visión y opinaron que algunos estudiantes pudieron haber “retrocedido” en sus aprendizajes y que las barreras que presentaron los estudiantes con discapacidad para acceder a la educación pudieron haber incrementado la brecha de aprendizajes entre estudiantes con y sin discapacidad. A pesar de que esta fue una visión compartida por la mayoría de entrevistados de la EBR, un caso mostró una situación contraria. Un estudiante con síndrome de Down, quien había sido desatendido por cuatro años por su docente de aula, mostró avances sorprendentes durante el año 2020 debido a que su madre —quien también es docente— siguió muy de cerca su educación. La madre tuvo que encargarse de las adaptaciones curriculares y pedagógicas, ya que el docente no estuvo en contacto con el estudiante ni orientó su aprendizaje.

En cuanto a las competencias curriculares, algunas organizaciones, docentes y padres de familia de estudiantes de EBE mencionaron que la estrategia Aprendo en Casa priorizó solo aprendizajes centrados en actividades de la vida diaria, mientras ellos entendían que algunos de sus estudiantes tienen capacidades que les posibilitarían también desarrollar conocimientos en otras áreas de aprendizaje más complejas como la lectura, la escritura y el cálculo. En su opinión, el no haber contemplado ello durante el año 2020 limitó las posibilidades de aprendizaje de estos estudiantes y demostró que hay muy pocas expectativas sobre lo que los estudiantes con discapacidad severa o múltiple pueden aprender:

Las clases del MINEDU han sido mayormente de actividades de la vida diaria y no nos piden que nosotros enseñemos a los chicos a leer

y a escribir ni nada de eso. Pero nosotros como profesores sabemos que eso no es. Si un chico puede aprender algo más, por qué quitarle la oportunidad. Por ejemplo, tengo un estudiante que me lee, entonces yo en la hora pedagógica me sentaba con él y con otros dos chicos más a enseñarles a transcribir y leer. Él me llegó sumando y ya yo le enseñé a restar y le enseñé a hacer suma de cuatro dígitos. Son cosas que como profesora tienes que ir haciendo sin que te lo pidan. A veces, tú lees [lo que dice la normativa] y dices: “uy, piensan que los chicos [que estudian en los CEBE] están en las últimas”, cuando tú sabes que eso [el desarrollo de actividades de la vida diaria] ya lo han logrado. (Región 1_Docente de EBE)

El CEBE tiene marcado qué es lo que tienen que hacer con niños especiales. Ese tema de hacer las bolitas o dibujar... yo soy consciente que mis hijos [tienen autismo], pero como que no están para eso. En el caso de mi hijo, acá mi suegra le remarcaba mucho las sumas y restas porque él ya estaba con esa inquietud. Tú le preguntas: “cuánto es tanto por tanto” o le das una suma y él se queda mirando el techo y con su dedito va haciendo no sé qué cosa y ¡bam! me da la respuesta. Entonces, yo siempre le decía a la miss que me ayude. Yo sé que es una forma de trabajo y yo sé que para todos tiene que ser por igual, o es lo que el Estado le pide, ¿no? Eso era lo único que no me gustaba, pero sí lo comprendía. (Región 1_Familia de estudiante de EBE2)

Finalmente, el MINEDU ha contemplado planes de contingencia frente a la problemática de los estudiantes que no pudieron acceder a la educación remota durante el año 2020. Los primeros documentos normativos emitidos en el mes de abril indicaron que estos estudiantes podrán retomar su proceso de aprendizaje durante la modalidad presencial, cuando esta se reabra. Sin embargo, ya que actualmente se conoce

que la modalidad remota continuará durante el año 2021, los documentos más recientes indican que los estudiantes que no han podido acceder a la educación durante el año 2020 podrán hacer una promoción guiada y reintegrarse a su institución educativa de manera remota.

Acerca de la medida que establece la promoción guiada de todos los estudiantes de la Educación Básica, en vista de que el MINEDU dispuso que la evaluación sea formativa (del proceso) y se evalúen las evidencias de aprendizaje, se eliminaron o redujeron las pruebas o exámenes y se dijo que ningún estudiante repetiría de año. Esto fue considerado positivo por algunos grupos de la comunidad educativa, porque refuerza un enfoque centrado en el proceso de aprendizaje y no en las pruebas. Sin embargo, algunos docentes y directivos lo estimaron confuso y contraproducente, porque estas medidas desincentivaron la participación educativa de un grupo importante de estudiantes y padres de familia que percibieron que sus grandes esfuerzos eran innecesarios si se pasaría de año y había la posibilidad de “ponerse al día” durante el 2021.

Lo que pasa es que ni el mismo Gobierno se pone de acuerdo. Hubo una vez que el ministro salió y dijo que todos pasaban de año y eso hizo que los padres ya no quisieran enviar sesiones y sus evidencias a los docentes de aula. Muchos papás me decían: “pero señorita, mi hijo no va a repetir de año porque el ministro ha dicho que todos pasan”. Entonces, lo que nos complicó fue esa idea de muchos padres de que, si todos iban a pasar, para qué resolver las sesiones o mandar evidencias de lo trabajado. Y dejaron de enviar. Y tuvimos que comenzar a insistir mucho a los papás para que envíen la sesión de la semana. (...) Algunos volvieron a enviar evidencias, pero no de la misma manera frecuente como se hacía antes. Antes nos mandaban de manera semanal, pero de ahí era cada dos semanas, algunos al

mes... Se fue en picada terriblemente por esto que dijo el ministro.
(Región 1_SAANEE)

Por último, respecto a la carpeta de recuperación propuesta por el MINEDU, al momento del recojo de información no se conocía aún el contenido o formato que este instrumento seguiría ni cómo debería ser aplicado por las escuelas y docentes. Algunas escuelas expresaron que harían trabajar a algunos docentes de forma voluntaria para que pudieran apoyar a las familias y estudiantes en el desarrollo de las carpetas durante los meses de vacaciones. Otras escuelas de la EBR dieron a conocer su consternación y fastidio ante esta medida, ya que explicaron que el MINEDU no ha diseñado una carpeta con material adaptado para los estudiantes con discapacidad, lo que implicaría que deben hacerlo a pesar de estar de vacaciones.

Yo no sé por qué el MINEDU se manda a decir una cosa y al final termina haciendo otra. Los colegios son los que están haciendo las carpetas adaptadas. Y ¿quién se encarga? Las profesoras ya se fueron de vacaciones, ya no quieren contestar el teléfono. Entonces, quienes están haciendo eso es la subdirectora con los coordinadores, y si el coordinador no tiene experiencia en educación inclusiva, no sé qué carpeta adaptada están haciendo en realidad. (Región 1_SAANEE 1)

Muchos papás se han confiado en esto que todos pasan de año, y luego se han dado la sorpresa que tienen que hacer la carpeta de recuperación. Para eso tienen que desarrollar las actividades de forma autónoma sin apoyo de ningún maestro porque todos estamos en etapa de vacaciones. (Región 1_Docente de la EBR)

Del mismo modo, muchas escuelas sentían gran incertidumbre acerca de lo que depararía el año escolar 2021, pues durante los últimos

meses del 2020 el MINEDU aún discutía la posibilidad de retomar una modalidad educativa presencial. Debido a esa incertidumbre, algunas escuelas no sabían cómo planificar acciones futuras, mientras que otras comenzaron a establecer medidas de forma autónoma; por ejemplo, que todos los niños debían contar con sus propios dispositivos tecnológicos inteligentes, que haya horarios de estudio sincrónico establecidos, etcétera. Llegado el inicio del año escolar 2021, el MINEDU determinó que no hubiera clases presenciales en las zonas urbanas, pero sí en zonas rurales observando los protocolos para garantizar condiciones de bioseguridad, lo que implica la instalación de lavamanos y entrega de mascarillas, y con el permiso de los padres y madres de familia.²⁹

29 Noticia: <https://larepublica.pe/sociedad/2021/04/05/clases-presenciales-en-colegios-rurales-iniciaran-el-19-de-abril/>

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo analizar el impacto de la emergencia sanitaria del COVID-19 en la forma en que se ofrecen servicios educativos inclusivos en el sector público y la capacidad de ejercer el derecho a la educación de los y las estudiantes con discapacidades del nivel primario en las modalidades de Educación Básica Especial (EBE) y Educación Básica Regular (EBR). Los hallazgos se refieren al año escolar 2020.

En el componente cuantitativo se encontró la probabilidad de asistencia a algún programa escolar por las personas de edades entre 6 y 13 años; este análisis se realizó para los años 2019 y 2020. En el componente cualitativo se analizaron las medidas establecidas por el MINEDU para garantizar la presencia del servicio, la participación efectiva de los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad en el contexto de educación remota y la evaluación de sus logros de aprendizaje. Se comparó lo que establecieron estos documentos y orientaciones institucionales con la forma en que se implementaron localmente en dos regiones del país, y las limitaciones que demostró esta estrategia. Finalmente, se dio cuenta de las numerosas estrategias autogestionarias que implementaron actores de la comunidad educativa para responder a los vacíos de intervención y problemáticas locales, lo cual demuestra la agencia y determinación de estos actores, así como las falencias y limitaciones de la estrategia Aprendo en Casa implementada durante el año 2020 en el Perú.

A continuación, se discuten los principales resultados del estudio y se brindan recomendaciones para la mejora de esta estrategia educativa a futuro. En realidad, muchos de los hallazgos y recomendaciones podrían ser pensados para la población estudiantil en general y no solo para los estudiantes con discapacidad (por ejemplo, falta de acceso y experiencia de docentes y estudiantes para usar recursos tecnológicos); sin embargo, haremos énfasis aquí en los estudiantes con discapacidad.

Sobre las medidas para garantizar la presencia del servicio educativo de forma remota

El componente cuantitativo de esta investigación evidenció que durante el 2020 se mantuvo la brecha de acceso a la educación ya existente entre estudiantes con y sin discapacidad en el país: la proporción de niños y niñas entre 6 y 13 años que asistieron a la escuela fue de 80% y 96%, respectivamente (ENAH0, 2020). Asimismo, el análisis y comparación de los datos recogidos a través de la ENAH0 de 2019 y 2020 revela que la proporción de estudiantes con discapacidad que accedió a algún programa educativo durante la pandemia fue ligeramente mayor a la de 2019 para estudiantes entre 6 y 13 años y menor para estudiantes mayores. Consideramos que estos datos cuantitativos e información cualitativa deben ser considerados de manera simultánea para entender potenciales contradicciones inherentes a los instrumentos utilizados.

Como se expuso en el capítulo 4.2.1., en el 2020 el Ministerio de Educación generó distintas medidas para garantizar la presencia del servicio educativo para estudiantes con discapacidad de la EBE y EBR de forma remota, lo cual pudo haber contribuido a evitar la deserción escolar, al menos en el grupo en edad de asistir a la educación primaria. Sin embargo, como también quedó en evidencia en ese capítulo, el

sector presentó numerosas limitaciones para llevar estas medidas a cabo. Dado lo anterior, se consideraron vitales las distintas estrategias autogestionadas para responder a estos problemas que desarrollaron diferentes miembros de la comunidad educativa (*ver Anexo 2*), sin los cuales el acceso a la educación durante este periodo de crisis no hubiera sido posible para un gran grupo de estudiantes con discapacidad del país.

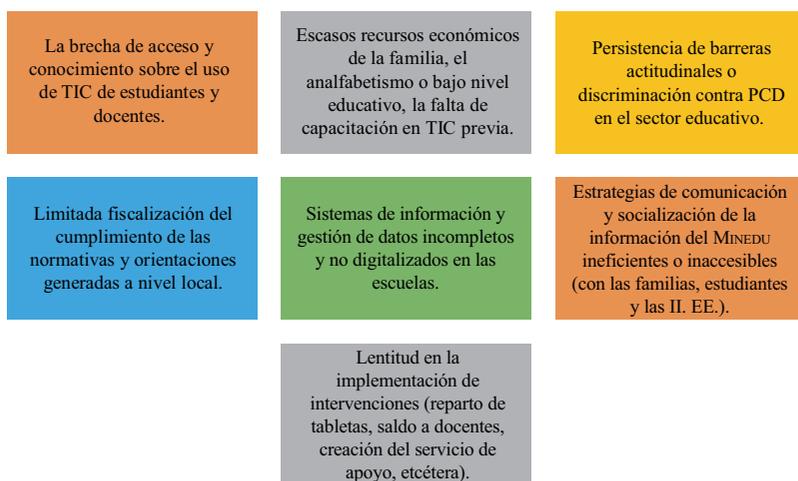
Como ya se indicó, el MINEDU emitió normativas que establecieron orientaciones y permitieron la ejecución de medidas que buscaban garantizar que los y las estudiantes con discapacidad del país pudieran ser parte de la educación de forma remota. En ese sentido, se identificaron documentos normativos e intervenciones para asegurar su matrícula o traslado a las instituciones públicas de EBR y EBE de forma extemporánea, y contactarlos al inicio del año escolar. Además, se generaron espacios de formación virtual para docentes y especialistas en temas relacionados con la educación inclusiva de forma remota; se permitió que los especialistas de SAANEE y otros apoyos no-docentes pudieran trabajar a distancia, y se creó un nuevo servicio que buscaba ampliar la cobertura del SAANEE a nivel nacional. Finalmente, se dispusieron orientaciones para brindar el servicio educativo de forma remota y flexible para adecuarse a los recursos tecnológicos y de conectividad de las familias de cada región, así como la adquisición de tabletas para los estudiantes con menor acceso a TIC y la compra de saldo y datos móviles para docentes.

Sin embargo, estas medidas fueron difíciles o imposibles de implementar en la práctica, por la existencia de múltiples barreras o problemáticas en nuestro país. Además, algunas de estas medidas no respondieron por completo a las demandas y necesidades de estudiantes y docentes. Ante estas dificultades no previstas por el MINEDU, distintos actores de la comunidad educativa crearon estrategias de afrontamiento con la finalidad de continuar brindando el servicio educativo

y evitar la deserción de estudiantes en sus localidades. Estos apoyos fueron de distintas naturalezas: las organizaciones de PCD hicieron seguimiento al cumplimiento de las nuevas normativas y denuncia de casos de exclusión y discriminación de estudiantes con discapacidad; los docentes y especialistas de la DRE advirtieron vacíos en los programas de formación del MINEDU y generaron sus propias formas de capacitación; se organizaron apoyos a familias sin acceso a TIC y conocimientos sobre su uso; y se hicieron visitas domiciliarias para la provisión de materiales de trabajo a familias sin acceso a telefonía o dispositivos tecnológicos que fueron apoyados por autoridades locales. Además, las familias de estudiantes con discapacidad hicieron numerosos esfuerzos para conseguir dispositivos tecnológicos y adquirir capacidades con las cuales acceder a la educación durante el año lectivo. Estas últimas barreras también fueron identificadas a través

Ilustración 17

Principales barreras para garantizar la presencia del servicio educativo de forma remota



del componente cuantitativo de este estudio, que puso en evidencia que un menor nivel educativo del jefe del hogar y acceso a tecnologías de la comunicación e información (televisión, radio o computadora) disminuía la probabilidad de acceso educativo de los estudiantes con discapacidades.

Lamentablemente, estos esfuerzos de carácter autogestionario no siempre lograron cubrir todas las necesidades o superar las problemáticas presentes de sus localidades. Asimismo, estas acciones individuales, familiares y comunitarias evidencian vacíos de intervención estatal y fueron sustentadas con los ya escasos recursos de estos grupos de personas, quienes también estaban siendo afectadas por la crisis social del COVID-19.

Sobre las medidas para garantizar la participación de estudiantes con discapacidad a través de la modalidad educativa remota

El capítulo 4.2.2. expuso distintas medidas generadas por el MINEDU durante el año 2020 para garantizar la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad a través de la modalidad educativa remota durante el año 2020, y evidenció las limitaciones del sector para llevarlas a cabo en la práctica y las distintas estrategias autogestionadas para responder a estos problemas que desarrollaron diferentes miembros de la comunidad educativa (*ver Anexo 4*).

El MINEDU emitió normativas que establecieron orientaciones y permitieron la ejecución de medidas que buscaban que las II. EE. tomen en cuenta las NEE y características de los estudiantes con discapacidad para posibilitar que estos participen de la educación de manera adecuada. En ese sentido, el MINEDU dispuso que, a pesar de que no se pudieran realizar diagnósticos de sus NEE, los docentes

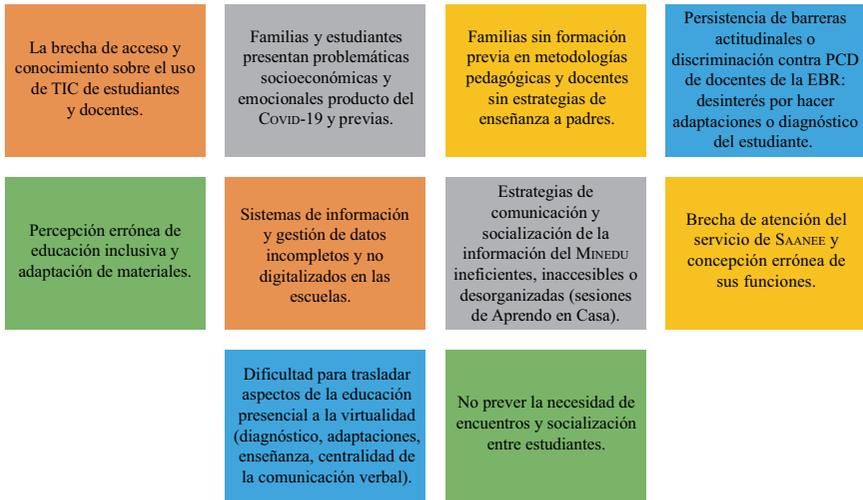
reconstruyan el perfil de los estudiantes mediante el uso de distintas fuentes de información y, de esta manera, se pudieran elaborar planes educativos individualizados de forma remota. Adicionalmente, el Ministerio elaboró sesiones y materiales de trabajo que fueron emitidos a través de distintos formatos (TV, radio, web), y se indicó que cada docente debería encargarse de adaptar estos recursos a las NEE de cada uno de sus estudiantes con discapacidad. Además, se estableció que directores y docentes debían orientar a las familias de sus estudiantes en aspectos formativos, promoviendo que se involucren en el proceso educativo. También se señaló que los docentes debían brindar apoyo socioemocional a las familias y estudiantes durante el periodo de crisis social del COVID-19. Sobre la participación del estudiante en espacios de interacción social en el aula, el MINEDU no brindó ninguna instrucción ni realizó medida alguna. Finalmente, sobre la disponibilidad de servicios complementarios de protección, se mantuvieron las mismas orientaciones y procesos de identificación y denuncia de casos de violencia; se brindó el servicio alimentario de Qaliwarma de manera mensual a través de víveres que eran repartidos en las escuelas, y no se realizaron intervenciones de salud.

Sin embargo, estas medidas fueron difíciles de implementar en la práctica en razón de múltiples barreras o problemáticas existentes en nuestro país; asimismo, algunas de estas medidas no respondieron por completo a las demandas y necesidades de estudiantes y docentes, quienes contaron con pocas guías y apoyo para seguir lo establecido por el MINEDU.

Dadas estas dificultades no previstas por el MINEDU, distintos actores de la comunidad educativa crearon estrategias de afrontamiento con la finalidad de fomentar la participación de los estudiantes con discapacidad de sus localidades. Estos apoyos fueron de distintas naturalezas; por ejemplo, en lo que concierne a la caracterización de

Ilustración 18

Barreras para la aplicación de medidas que buscan la participación de estudiantes con discapacidad en la educación remota



estudiantes y adaptación de materiales de trabajo, algunas II. EE. realizaron visitas domiciliarias para hacer diagnósticos de sus estudiantes y orientar a sus familias en el proceso educativo; los CREBE de algunas regiones apoyaron en la adaptación de materiales y crearon repositorios virtuales para compartir estos recursos de forma eficiente; del mismo modo, algunos equipos de SAANEE también implementaron redes virtuales para compartir material adaptado entre colegas y aligerar sus cargas de trabajo; y, ante la negligencia de algunos docentes que no hicieron adaptaciones pertinentes a sesiones de aprendizaje o materiales, las especialistas SAANEE y familias tuvieron que realizar estas tareas, sobrecargándose de trabajo.

En cuanto a la orientación de las familias y el apoyo emocional de estas durante el año escolar, los docentes tuvieron que realizar estas

tarefas poniendo a disposición todo su tiempo para adecuarse a su disponibilidad y brindar apoyo a través de talleres o llamadas constantes. Del mismo modo, las familias tuvieron que organizarse internamente para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes designando tiempos luego del trabajo y miembros del hogar que pudieran realizar estas tareas.

Finalmente, las II. EE. conocían del deseo y necesidad de los estudiantes por reencontrarse y cómo estaba afectando su salud mental el no poder ir a la escuela y mantener sus lazos amicales de forma virtual, por lo que generaron actividades grupales eventuales y propiciaron las comunicaciones entre estudiantes, aunque no siempre fueron acciones eficaces. Lamentablemente, estos esfuerzos de carácter autogestionario no siempre lograron cubrir todas las necesidades o superar las problemáticas de sus localidades.

Sobre la evaluación de logros de aprendizaje

El capítulo 4.2.3. expuso distintas medidas generadas por el MINEDU durante el año 2020 para garantizar los logros de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad a través de la modalidad educativa remota durante el año 2020 y su correcta evaluación; también quedaron en evidencia las limitaciones del sector para llevarlas a cabo (*ver Anexo 5*).

El MINEDU emitió normativas que establecieron orientaciones para realizar seguimiento, retroalimentación y posterior registro de los niveles de logro de los estudiantes con discapacidad, buscando no perjudicarlos y que estas medidas sean pertinentes a sus NEE. Por ello, se estableció que durante el año 2020 se priorizaría la retroalimentación y evaluación formativa, y se indicó que los docentes debían dar seguimiento y retroalimentación constante a los estudiantes y sus familias.

Estos procesos necesitaban que las familias registren las evidencias de aprendizaje y los docentes las analicen y almacenen en un portafolio. Finalmente, el registro de logros de aprendizaje sería flexible y las competencias no logradas se continuarían desarrollando durante el año lectivo 2021 y serían posteriormente registradas, por lo que ningún estudiante repetiría el año escolar: se haría una promoción guiada y los estudiantes tendrían la oportunidad de ponerse al día a través de una carpeta de recuperación al inicio del año 2021.

A pesar de que los hallazgos del componente cuantitativo de esta investigación evidencian que el porcentaje de estudiantes con discapacidad que no tuvo un acompañamiento del docente durante el año 2020 fue bastante reducido (3,5%), los descubrimientos del componente cualitativo cuestionan la calidad y frecuencia con la que se ejecutaron estas tareas. Así, las principales barreras para la implementación de estas medidas identificadas en esta investigación fueron la escasa orientación acerca de cómo estos procesos de seguimiento, retroalimentación y evaluación se llevarían a cabo en la práctica. Esta falta de claridad y guía generó formas heterogéneas de realizar estas tareas, y en algunos casos incluso no fueron realizadas por los docentes. Adicionalmente, algunos maestros —especialmente de EBE— y especialistas de SAANEE expresaron sus preocupaciones acerca de realizar estos procedimientos de forma remota y cuando no había posibilidades de observar al estudiante, ya que les era imposible hacer retroalimentación de actividades que involucraban el movimiento corporal de los niños y niñas, algo que no podía captarse a través de mensajes de texto o llamadas telefónicas. Finalmente, algunas medidas vinculadas a la promoción guiada de los estudiantes no fueron correctamente comunicadas y entendidas por docentes y padres de familia que, debido al estrés de la coyuntura y la mala estrategia de comunicación del Estado, dejaron de participar por largos periodos del año 2020, pensando que

pasarían de año de forma automática. Frente a estas dificultades, hubo pocas estrategias de afrontamiento autogestionarias.

Balance final

En conclusión, se puede afirmar que el MINEDU estableció numerosas medidas que buscaron que el servicio educativo se mantenga activo y posibilite el ejercicio del derecho a la educación de niños y niñas con discapacidades de la EBR y EBE a través la modalidad remota. Sin embargo, estas medidas no fueron suficientes para garantizar su aplicabilidad total en la mayoría de contextos debido a la existencia de numerosas barreras previas y generadas por la crisis social y sanitaria del COVID-19, siendo las principales limitaciones el acceso y capacidad de uso de las TIC por parte de docentes, padres de familia y estudiantes; las barreras actitudinales de docentes de la EBR, y las diversas problemáticas socioeconómicas que enfrentan las familias de los estudiantes con discapacidad en la actualidad y que dificultan su participación plena en la educación. La característica socioeconómica toma mayor importancia al reportarse el aumento de la pobreza del país en 9,9 puntos porcentuales (INEI, 2021), que afecta directamente a las familias más vulnerables.

Como se ha resaltado, los miembros de la comunidad educativa generaron respuestas autogestionadas a ciertos vacíos de intervención o problemas que presentaba la estrategia Aprendo en Casa. Las estrategias de afrontamiento más resaltantes se basaron en el uso de recursos familiares, comunitarios y de las II. EE., y la creación de redes de apoyo de profesionales para compartir la enorme carga laboral que tuvieron que soportar durante el año 2020. Como se ha enfatizado, estas acciones individuales o colectivas resolvieron temporalmente problemas locales, pero no pueden sostener a largo plazo una estrategia que cuenta con importantes desafíos y limitaciones.

A pesar de los numerosos problemas encontrados, esta investigación y sus participantes descubrieron novedosos aspectos positivos que resultaron de la implementación de la estrategia de educación remota y mostraron gran potencial para la mejora del servicio de educación inclusiva a futuro.

Si bien el acceso y uso de TIC fue un desafío para la implementación de la estrategia Aprendo en Casa en el país, tener la necesidad de experimentar con estos recursos y familiarizarse más con ellos ha hecho que todo el aparato educativo estatal contemple las enormes ganancias de seguir utilizándolos en diferentes ámbitos. En la capacitación de recursos humanos, se considera que tiene una gran potencialidad para ampliar la capacidad del MINEDU para formar docentes y especialistas de todo el país en educación inclusiva, aminorando costos y agilizando procesos. Además, el uso institucional de estos medios puede ayudar a mejorar y hacer más constante la comunicación entre miembros de la comunidad educativa de distintos niveles de gobierno, así como a implementar redes virtuales para compartir información y recursos entre ellos. Dentro del quehacer cotidiano de las II. EE., se considera que es sumamente valioso que docentes, directivos, padres y estudiantes hayan adquirido nuevas capacidades de uso de TIC para el diseño de sesiones de clase, la adaptación de materiales de trabajo y la agilización de la comunicación entre la escuela y la familia. Finalmente, los representantes del MINEDU se mostraron interesados en la posibilidad de mantener servicios de apoyo y orientación a docentes inclusivos como los SAANEE de forma virtual, ampliando su cobertura a nivel nacional y para la modalidad de EBE.

Asimismo, la experiencia de educación en casa ha hecho evidente la anterior división entre lo que se aprendía en la escuela y la dinámica del hogar. Se consideró que, durante el año 2020, las familias lograron contextualizar los conocimientos adquiridos en la escuela en el espacio

real del estudiante, es decir, su hogar y junto con su familia. Del mismo modo, las familias desarrollaron capacidades y conocimientos nuevos que les permitirán involucrarse más en la educación de sus hijos a futuro, les ayudaron a valorar más la labor de los docentes y sus escuelas, y las han llevado a reconocer y apreciar más las habilidades y potencialidades de los estudiantes.

6. RECOMENDACIONES

Todo lo observado nos permite concluir que es necesario generar cambios de corte estructural, orientados a repensar el sistema educativo inclusivo de nuestro país. Por un lado, se considera de vital importancia que el enfoque de inclusión no sea relegado al trabajo desempeñado por la EBE y que la EBR asuma un papel protagónico en esta temática en la práctica. Asimismo, si bien los equipos profesionales de SAANEE desarrollan un deber fundamental en el asesoramiento técnico y apoyo de docentes inclusivos de la EBR, consideramos que debemos seguir luchando por la transformación de los espacios de formación y capacitación de estos docentes para que el trabajo con estudiantes con NEE no sea percibido como ajeno, sino como parte de la diversidad que cada salón de clases espera acoger en las II. EE. de nuestro país. Por otro lado, esta investigación permitió identificar puntos críticos más concretos que deberán ser resueltos en el futuro cercano debido a que se continuará con la estrategia Aprendo en Casa. Por ello, se recomiendan las siguientes intervenciones desde el sector educativo.

Garantizar la presencia del servicio

En primer lugar, para garantizar la presencia del servicio educativo de forma remota es necesario continuar realizando intervenciones para eliminar barreras antiguas y nuevas que actualmente impiden el acceso

de estudiantes con discapacidades a la educación. En ese sentido, esta investigación ha demostrado que continúa siendo urgente:

- Trabajar en el desarrollo profesional y formación inicial de los docentes para garantizar que estos conozcan y apliquen el enfoque de educación inclusiva en sus labores.
- Continuar con el proceso de capacitación en educación inclusiva a docentes de EBR, para que se aclaren y definan las funciones de SAANEE y docentes en la adaptación de sesiones, materiales y seguimiento de las y los estudiantes con discapacidades.
- Mantener y ampliar el SAANEE especialmente para permitir el trabajo con escuelas en zonas más alejadas de las ciudades. Esta necesidad de ampliación está siendo contemplada actualmente por la modificación al Reglamento de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, que cambia la provisión del servicio de los SAANEE indicando que deberán ser reemplazados en el año 2022 por el Servicio de Apoyo Educativo (SAE) (Decreto Supremo N.º 011-2012-ED), ya que propone el establecimiento de un servicio que no solo brindará apoyo a todos los niveles, modalidades y etapas del sistema educativo y no solo en la EBR, sino que también busca implementar una estrategia de gestión territorial que permita tener un mayor control de la población local de cada DRE y UGEL y sus necesidades educativas.
- Eliminar la brecha tecnológica existente en estudiantes con discapacidad, sus padres y docentes de las modalidades EBE y EBR. En ese sentido, se debería agilizar la entrega de dispositivos tecnológicos inteligentes y saldo (llamadas e internet) a estudiantes o padres de familia de estudiantes con discapacidad y docentes de la EBR y EBE. Es necesario, también, implementar programas de alfabetización digital pensados para cada uno de estos actores. En

el caso particular de las y los docentes y especialistas del SAANEE, se considera necesario implementar programas de alfabetización digital que los guíen acerca de cómo hacer uso de TIC en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.

- Mientras se trabaja en la reducción de brecha tecnológica, se recomienda apoyar y financiar el transporte de material impreso a los domicilios de estudiantes con discapacidades, con menores recursos y sin acceso a TIC, para que estos gastos no sean cubiertos por las escuelas o docentes de sus comunidades.

Garantizar la participación de estudiantes con discapacidad

En segundo lugar, para garantizar la participación de estudiantes con discapacidad a través de la modalidad educativa remota, como se ha explicado anteriormente, es importante considerar las condiciones en que los estudiantes llevan a cabo sus labores educativas en el hogar, así como atender los efectos secundarios que puede tener el aislamiento social en su bienestar, lo cual finalmente repercute en su capacidad para aprender y desarrollarse. En ese sentido, se recomienda al MINEDU:

- Brindar apoyo a familias de menores recursos para la compra de mobiliario mínimo que facilite la educación en casa.
- Implementar, en articulación con el MINSAL y EsSALUD, estrategias de acompañamiento y atención de la salud mental de docentes, familias y estudiantes con discapacidades de forma remota, fuertemente afectada durante el periodo de crisis.
- Promover actividades de socialización entre estudiantes de forma remota, que no habían sido contempladas en las normativas o lineamientos de intervención durante el año 2020 y fueron requeridas por los niños y niñas con discapacidades entrevistados.

- Reconocer los logros obtenidos durante el año 2020 y continuar fortaleciéndolos en el futuro. Por ejemplo, se considera un aspecto sumamente valioso que los miembros de las familias de estudiantes con discapacidad se hayan involucrado más en los procesos educativos de sus hijos e hijas. Este aspecto debe continuar fortaleciéndose, ya que estos padres y madres evidenciaron una mayor valoración y familiarización de la labor que desempeñan los docentes y de las capacidades de sus hijos e hijas.
- Priorizar a estudiantes en zonas rurales y familias en pobreza o pobreza extrema.

Evaluación de logros de aprendizaje

En tercer lugar, sobre la evaluación de logros de aprendizaje, se recomienda lo siguiente:

- Establecer lineamientos más claros que estandaricen los criterios y procesos mínimos que han de seguir los y las docentes para realizar un correcto seguimiento, retroalimentación y posterior registro de los niveles de logro de los estudiantes con discapacidad; además, llevar a cabo procesos de capacitación y socialización de estas pautas.
- Hacer un diagnóstico de los logros de aprendizaje de los y las estudiantes con discapacidad, con la finalidad de reconocer los logros y falencias de la estrategia Aprendo en Casa y establecer cambios en su diseño operativo y una agenda de trabajo clara para el año 2022.
- Contar con censos o encuestas representativas de la población con discapacidad, que permitan realizar un monitoreo constante

de distintas variables, entre ellas las educativas y las de incidencia de violencia. Esto es de vital importancia para la toma de decisiones políticas que permitan la mejora de los servicios educativos durante el periodo de la pandemia y posteriormente, así como para establecer mecanismos de monitoreo, seguimiento y evaluación de estos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bannink Mbazzi, Femke; Ruth Nalugya, Elizabeth Kawesa, Claire Niumusiima, Rachel King, Geert van Hove y Janet Seeley (2021). The impact of COVID-19 measures on children with disabilities and their families in Uganda. *Disability & Society*. doi: 10.1080/09687599.2020.1867075
- Bregaglio, Renata y Renato Constantino (2021). ¿Una respuesta inclusiva a la pandemia? La ausencia de un enfoque de discapacidad en las políticas públicas adoptadas en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19 en el Perú. En Javier Iguíñiz y Jhonatan Clausen. *COVID-19 y crisis de desarrollo humano en América Latina* (pp. 331-350). Lima: PUCP
- Calderón, Meybol (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 11(40), 43-58.
- Canning, Natalie y Natalie Robinson (2021). Blurring boundaries: the invasion of home as a safe space for families and children with SEND during COVID-19 lockdown in England. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 65-79. doi: 10.1080/08856257.2021.1872846
- CEPAL (2020a). *PCD ante la enfermedad por coronavirus (COVID-19) en América Latina y el Caribe: situación y orientaciones*. Santiago de Chile: CEPAL

- CEPAL (2020b). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Constantino, Renato; Renata Bregaglio y S. Cueva (2016). *Al final del salón: un diagnóstico de la situación de la educación de PCD en el Perú*. Lima: CBM.
- Couper-Kenney, Fiona y Sheila Riddell (2021). The impact of COVID-19 on children with additional support needs and disabilities in Scotland. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 20-34. doi: 10.1080/08856257.2021.1872844
- Cueto, Santiago; Javier Escobal, Juan León y Mary E. Penny (2017). *Does visual acuity have an effect on children's educational achievement?: evidence from Peru*. Working Paper, 172. Young Lives. Recuperado de <http://www.younglives.org.uk/node/8520>.
- Cueto, Santiago; Alejandra Miranda y María Cristina Vásquez (2016). Inequidades en educación. En *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 55-108). Lima: GRADE.
- Cueto, Santiago; Vanessa Rojas, Martín Dammert y Claudia Felipe (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Documentos de Investigación, 87. Lima: GRADE.
- Defensoría del Pueblo (2020). El derecho a la educación inclusiva en el contexto de la emergencia sanitaria por el COVID-19: alcances y limitaciones en el servicio educativo no presencial para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas especiales en la educación básica. Serie Informes Especiales, 36-2020-DP. Lima: Defensoría del Pueblo.

- Defensoría del Pueblo (2019). *El derecho a la educación inclusiva: barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. Informe Defensorial, 183. Lima: Defensoría del Pueblo.
- Defensoría del Pueblo (2011). *Los niños y niñas con discapacidad: alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria*. Serie Informes Defensoriales, 155. Recuperado de <http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/informe-155.pdf>
- Defensoría del Pueblo (2007). *Educación inclusiva: educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares*. Informe Defensorial, 127. Recuperado de http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/289/Inf_EducacionInclusivaSupervision_2007.pdf?sequence=1
- Defensoría del Pueblo (2001). *Situación de la educación especial en el Perú: hacia una educación de calidad*. Recuperado de http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/informe_63.pdf
- Echeita, Gerardo y Mel Ainscow. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Fernández, Patricia (2007). *¿Cómo se dan los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Perú?: estudio cualitativo en Huancavelica y Villa El Salvador*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/572>

- García, María Esther, Gildardo Osegueda y José Álvarez, J. (2020). Educación inclusiva ante la crisis pandémica del COVID-19. *Revista Ciencias de la Educación*, 30 (Edición especial), 1007-1022
- Hollenweger, Judith (2014). *Definición y clasificación de la discapacidad*. Cuadernillo, 2. Nueva York: UNICEF
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2021). *Evolución de la pobreza monetaria 2009-2020*. Lima: INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). *Perfil sociodemográfico de la población con discapacidad, 2017*. Lima: INEI.
- Jia, Lishuai y Marina Santi (2021). Inclusive education for students with disabilities in the global COVID-19 outbreak emergency: some facts and thoughts from China. *Disability & Society*, 36(7), 1186-1191. doi: 10.1080/09687599.2021.1925226
- Ley 29973. *Ley General de la Persona con Discapacidad* (2012). Perú. Congreso de la República.
- MINEDU (2020). *Protocolo de atención remota a las necesidades educativas especiales*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU (2012). *Decreto Supremo N°. 011-2012-ED. Aprueban Reglamento de la Ley General de Educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Moreno, Ricardo; Antonio Tejada y Miriam Díaz (2020). COVID-19. *Educación inclusiva y PCD: fortalezas y debilidades de la teleeducación*. Colección iAccessibility, 23; Serie Educación Inclusiva, 5. Granada: La Ciudad Accesible.

- Murillo, Javier y Cynthia Duk (2020). El COVID-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13.
- Naciones Unidas (2020a). *Policy brief: the impact of COVID-19 on children*. Ginebra: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2020b). *Informe de políticas: una respuesta a la COVID-19 inclusiva de la discapacidad*. Ginebra: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las PCD*. Recuperado de <https://bit.ly/3wTycSC>
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid: OMS.
- Organización Mundial de la Salud (2007). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: versión para la infancia y la adolescencia (CFI-IA)*. Madrid: OMS.
- Page, Angela; Jennifer Charteris, Joanna Anderson y Christopher Boyle (2021). Fostering school connectedness online for students with diverse learning needs: inclusive education in Australia during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 142-156. doi: 10.1080/08856257.2021.1872842
- Palacios, Agustina (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Parmigiani, Davide; Vincenza Benigno, Marta Giusto, Chiara Silvaggio y Sara Sperandio (2021). E-inclusion: online special

- education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 111-124. doi: 10.1080/1475939X.2020.1856714
- Patel, Khushboo (2020). Mental health implications of Covid-19 on children with disabilities. *Asian Journal of Psychiatry*, 54, 1-2. doi: 10.1016/j.ajp.2020.102273
- Pozas, Marcela; Verena Letzel y Christoph Schneider (2021). 'Homeschooling in times of corona': exploring Mexican and German primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 35-50, doi: 10.1080/08856257.2021.1874152
- Tovar, María Teresa (2013). *La década de la educación inclusiva 2003-2012: para niños con discapacidad*. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4450>
- UNESCO (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. París UNESCO.
- UNESCO (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847>
- UNICEF (2020a). Respuesta COVID-19: consideraciones para niñas, niños y adultos con discapacidades. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/11306/file>
- UNICEF (2020b). *All means all – How to support learning for the most vulnerable children in areas of school closures. A checklist for*

UNICEF staff on factors to consider when planning COVID-19 education response. Recuperado de https://sites.unicef.org/disabilities/files/All_means_All_-_Equity_and_Inclusion_in_COVID-19_EiE_Response.pdf

UNICEF (2014). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF.* Cuadernillo 1. Nueva York.

World Bank Group (2020). *Pivoting to inclusion: leveraging Lessons from the COVID-19 crisis for learners with disabilities.* Washington, DC: The World Bank.

ANEXOS

Anexo I

Documentos de normativa, protocolos y comunicaciones analizados

Nombre de normativa o documento	Código asignado	Sector	Fecha	Finalidad / Objeto del documento	¿Consideración sobre discapacidad en el servicio educativo?	Eje temático al que se vincula		
						1. Presencia	2. Participación	3. Logros de aprendizaje
Decreto Supremo N.º 008-2020-SA	N_DS N.º 008-2020-SA	Presidencia	11/3/2020	Este decreto supremo declara en emergencia sanitaria al país por la presencia del Covid-19. Dicta las primeras medidas de prevención y control para evitar su propagación. Una de estas medidas (artículo 2.1.2) establece que el MINEDU postergue o suspenda todas sus actividades educativas en entidades tanto públicas como privadas. Para ese momento (11 de marzo), aún no se establecen medidas para brindar el servicio educativo de forma remota.	No	X		
Decreto de Urgencia N.º 026-2020	N_DU N.º 026-2020	Presidencia	15/3/2020	Decreto de Urgencia que establece diversas medidas excepcionales y temporales para prevenir la propagación del coronavirus (Covid-19) en el territorio nacional. Autoriza al MINEDU a establecer disposiciones normativas y/u orientaciones que resulten pertinentes para que las instituciones educativas públicas y privadas, en todos sus niveles, etapas y modalidades, presten el servicio educativo utilizando mecanismos no presenciales o remotos (Art. 21). De manera implícita, se indica que las modalidades de EBE y EBR, que atienden niños y niñas con discapacidad, comenzarán a proveer servicios educativos.	Sí (implícito)		X	

Nombre de normativa o documento	Código asignado	Sector	Fecha	Finalidad / Objeto del documento	¿Consideración sobre discapacidad en el servicio educativo?	Eje temático al que se vincula		
						1. Presencia	2. Participación	3. Logros de aprendizaje
Resolución Ministerial N.º 160-2020-MINEDU	N_RM N.º 160-2020-MINEDU	MINEDU	1/4/2020	Dispone el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada Aprendizaje en Casa a partir del 6 de abril de 2020 como medida del MINEDU para garantizar el servicio educativo mediante su prestación a distancia en las instituciones educativas públicas de Educación Básica, a nivel nacional, en el marco de la emergencia sanitaria para la prevención y control del COVID-19.	Sí (implícito)	X		
Resolución Ministerial N.º 088-2020-MINEDU	N_RVM N.º 088-2020-MINEDU	MINEDU	2/4/2020	“Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19”. DOCUMENTO DEROGADO POR LA RM N.º 197-2020-MINEDU.	Sí			
Decreto Legislativo N.º 1468	N_DL N.º 1468	Poder Legislativo	21/4/2020	Establece medidas de prevención y protección para las PCDD ante la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19. Una de sus finalidades es garantizar el derecho de las PCDD a la educación durante esta crisis (Art. 2).	Sí	X	X	X
Resolución Viceministerial N.º 093-2020-MINEDU	N_RVM N.º 093-2020-MINEDU	MINEDU	25/4/2020	Documento normativo que brinda “Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19”. Este documento establece que se brindará el servicio educativo en modalidad remota hasta el 22 de diciembre de 2020.	Sí	X	X	X

Nombre de normativa o documento	Código asignado	Sector	Fecha	Finalidad / Objeto del documento	¿Consideración sobre discapacidad en el servicio educativo?	Eje temático al que se vincula		
						1. Presencia	2. Participación	3. Logros de aprendizaje
Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU	N_RVM N.º 094-2020-MINEDU	MINEDU	26/4/2020	Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica. Tiene como objetivo establecer las disposiciones, criterios y el procedimiento de gestión pedagógica para los procesos de evaluación de las competencias, de manera que contribuyan al desarrollo integral del estudiante y a la mejora continua de la enseñanza en las instituciones y programas educativos públicos y privados de Educación Básica, en el marco de la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica. No hace referencia al contexto de crisis debido al Covid-19 ni ninguna especificación a la educación remota	Sí			
Resolución Ministerial N.º 178-2020-MINEDU	N_RM N.º 178-2020-MINEDU	MINEDU	29/4/2020	Disponer la implementación de una Plataforma Virtual a cargo del MINEDU para el registro de solicitudes para estudiar en una institución educativa pública de Educación Básica Regular o de Educación Básica Especial	Sí		X	
Resolución Ministerial N.º 0184-2020-MINEDU	N_RM N.º 184-2020-MINEDU	MINEDU	4/5/2020	Disponer que el inicio de la prestación presencial del servicio educativo a nivel nacional en las instituciones educativas públicas y de gestión privada de Educación Básica se encuentra suspendido mientras esté vigente el estado de emergencia nacional y la emergencia sanitaria para la prevención y control del Covid-19.	No		X	

Nombre de normativa o documento	Código asignado	Sector	Fecha	Finalidad / Objeto del documento	¿Consideración sobre discapacidad en el servicio educativo?	Eje temático al que se vincula		
						1. Pre-sencia	2. Parti-ción	3. Logros de apren-dizaje
Resolución Ministerial N.º 193-2020-MINEDU	N_RM N.º 193-2020-MINEDU	MINEDU	8/5/2020	“Disposiciones para el procesamiento de las solicitudes para estudiar en una institución educativa pública de Educación Básica Regular o de Educación Básica Especial, presentadas a través de la Plataforma Virtual implementada por disposición del artículo 1 de la Resolución Ministerial N.º 178-2020-MINEDU.	Si	X		
Resolución Ministerial N.º 097-2020-MINEDU	N_RVM N.º 097-2020-MINEDU	MINEDU	21/5/2020	Documento normativo “Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19”. Incluye diversas precisiones sobre el reporte del trabajo remoto de los profesores, entre otras, las cuales permitirán garantizar el desarrollo de dicho trabajo remoto.	Si	X	X	X
Decreto supremo N.º 094-2020-PCM	N_DS N.º 094-2020-PCM	Presidencia	23/5/2020	Decreto supremo que tiene como objeto establecer medidas que nos permitan la reanudación gradual de las actividades económicas y sociales de una forma sostenible. En el artículo 14, se establece que el MINEDU dictará las normas correspondientes con el fin de asegurar que el servicio educativo no presencial o remoto que se brindará durante el año 2020 se realice en condiciones de calidad y oportunidad, tanto a nivel público como privado, priorizando las actividades de la comunidad educativa, la investigación e innovación y los aprendizajes de las y los estudiantes de la educación básica regular y superior en todos los niveles y modalidades.	Si (implícito)	X		

Nombre de normativa o documento	Código asignado	Sector	Fecha	Finalidad / Objeto del documento	¿Consideración sobre discapacidad en el servicio educativo?	Eje temático al que se vincula		
						1. Presencia	2. Participación	3. Logros de aprendizaje
Resolución Viceministerial N.º 133-2020-MINEDU	N_RVM N.º 133-2020-MINEDU	MINEDU	16/7/2020	Deroga la norma técnica denominada "Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica", aprobada por Resolución Viceministerial N.º 220-2019-MINEDU y actualizada por Resolución Viceministerial N.º 079-2020-MINEDU. Y aprueba el documento normativo denominado "Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica".	Sí	X		
Resolución Viceministerial N.º 193-2020-MINEDU	N_RVM N.º 193-2020-MINEDU	MINEDU	11/10/2020	Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la ERB en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19. Este documento precisa cómo se realizará el proceso de evaluación de competencias de manera flexible, tomando en consideración las condiciones heterogéneas en las que los estudiantes están llevando a cabo sus procesos de aprendizaje. Considera que es importante que los procesos evaluativos no generen nuevas formas de exclusión o que pongan en riesgo la continuidad de la trayectoria educativa de los estudiantes.	Sí			X
Noticias y comunicados								
NOT_Aprendo en casa y NEE		MINEDU	9/6/2020	Indica los esfuerzos hechos por la DEBE por producir material adaptado y que dé acceso a través de distintos medios (radial, televisivo y web).	Sí			X

Noticias y comunicados	Sector	Fecha	Finalidad / Objeto del documento	¿Consideración sobre discapacidad en el servicio educativo?	Eje temático al que se vincula		
					1. Pre-sensación	2. Participación	3. Logros de aprendizaje
NOT_Capacitación en atención a NEE	MINEDU	24/6/2020	MINEDU capacita a más de 34 mil personas en atención a estudiantes con discapacidad.	Si	X		
NOT_Capacitación en sordoceguera	MINEDU	26/6/2020	Capacitarán a 900 docentes que atienden a estudiantes con sordoceguera.	Si	X		
NOT_Capacitación discapacidad visual	MINEDU	17/7/2020	MINEDU inicia ciclo de capacitaciones sobre atención a estudiantes con discapacidad visual.	Si	X		
NOT_Discapacidad y Aprendizaje en Casa	MINEDU	10/8/2020	Más de 15 mil escolares con algún tipo de discapacidad podrán estudiar con estrategia Aprendizaje en Casa	Si	X	X	
NOT_asesoría virtual escuelas inclusivas	MINEDU	11/8/2020	Se anuncia la creación del Servicio de Apoyo Virtual a las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad.	Si	X		
NOT_Capacitación educación inclusiva	MINEDU	22/8/2020	MINEDU iniciará ciclo de <i>webinars</i> internacionales gratuitos sobre diversidad e inclusión educativa.	Si	X		
NOT_conectividad de docentes	MINEDU	10/9/2020	MINEDU contratará planes de telefonía y datos para celulares de más de 400 mil docentes de escuelas públicas.	Si	X		
NOT_Capacitación políticas inclusivas	MINEDU	24/9/2020	MINEDU capacita a docentes sobre políticas inclusivas desde la gestión escolar.	Si	X		
NOT_Buenas prácticas docentes	MINEDU	6/10/2020	Más de mil experiencias participan en Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes.	Si			
NOT_Serie animada discapacidad	MINEDU	28/10/2020	Aprendo en Casa tendrá serie animada para estudiantes con discapacidad.	Si		X	

Noticias y comunicados	Sector	Fecha	Finalidad / Objeto del documento	¿Consideración sobre discapacidad en el servicio educativo?	Eje temático al que se vincula		
					1. Presencia	2. Participación	3. Logros de aprendizaje
NOT_ Tablets	MINEDU	24/11/2020	Tablets son personalizadas y tienen el nombre de estudiantes y docentes que las recibirán.	Sí	X		
NOT_ Preinscripción 2021 y NEE	MINEDU	25/11/2020	MINEDU inicia preinscripción 2021 para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.	Sí	X		
NOT_Discapacidad y Aprendizaje en Casa 2	MINEDU	3/12/2020	15 mil familias de niños y jóvenes con discapacidad siguen los programas de radio y televisión del MINEDU.	Sí		X	

Anexo 2

Medidas para garantizar la presencia del servicio educativo de forma remota

Aspectos analizados	Medidas institucionales	Barreras de acceso, participación y puntos críticos	Estrategias de afrontamiento autogestionarias				Organizaciones de PCD
			DRE	II. EE. EBE	II. EE. EBR	Familia	
<i>Matrícula 2020</i>	No hubo	No hubo	-	-	-	-	-
<i>Traspaso de estudiantes de la IE privada a la pública</i>	<ul style="list-style-type: none"> Se posibilitó el traspaso de manera extemporánea. Se implementó una plataforma virtual para registro de solicitudes de matrícula y disposiciones para el procesamiento de solicitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> Brecha tecnológica, Familias presentan dificultades de uso de la plataforma digital. Falta de cumplimiento de la normativa por parte de instituciones educativas_ UGEL no brinda vacantes a estudiantes que demandan plaza e II. EE. públicas piden documentación no requerida (certificado de discapacidad). Discriminación o barreras actitudinales de la IE EBR_ No aceptar el ingreso debido a la discapacidad del estudiante. 	Apoyo en el registro virtual.	Apoyo en el registro virtual.	Apoyo en el registro virtual.	Seguimiento de casos no exitosos y denuncia.	
<i>Contacto con estudiantes para inicio del año escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> Se indicó que cada docente debe contactar a sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Brecha tecnológica_ Familias no contaban con teléfono, se había perdido o malogrado, se cambió de número. Registros escolares inaccesibles y/o ineficientes_ Información de contacto de familias fue dejado en el local de la IE. 				Usaron sus bases de datos para contactar estudiantes y apoyar a escuelas.	



Aspectos analizados	Medidas institucionales	Estrategias de afrontamiento autogestionarias				
		Barreras de acceso, participación y puntos críticos	DRE	II. EE. EBE	II. EE. EBR	Familia Comunidad Organizaciones de PCD
		<ul style="list-style-type: none"> • Problemática social_ Familias migraron. • Escasas redes de contacto_ Estudiantes con discapacidad no cuentan con una red amical amplia. • Discriminación o barreras actitudinales de la IE de la EBR_ Pasar por alto el contactar al estudiante con discapacidad. 				
		<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de comunicación ineficiente o inaccesible del MINEDU. 				Elaboraron campañas de comunicación accesibles.
Capacitación de docentes y especialistas	<ul style="list-style-type: none"> • Se establece que los docentes y especialistas deben recibir formación virtual. • DEBE organiza <i>webinars</i> sobre educación inclusiva. • Se elaboraron guías de trabajo para la modalidad de educación remota con estudiantes con discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa formación previa en TIC y educación inclusiva de la comunidad educativa. • Brecha tecnológica_ Limitado acceso a espacios de formación virtual de docentes y especialistas fuera de Lima debido a problemas de conectividad y acceso a TIC. • Estrategia de comunicación del MINEDU ineficiente o inaccesible_ Docentes y especialistas no supieron de las sesiones de formación del MINEDU a tiempo y recibieron 	Elaboración de talleres y seminarios virtuales en TIC, educación inclusiva, soporte emocional.	Talleres de formación en uso de TIC, normativa nueva, educación inclusiva.	Formación en educación inclusiva por parte de SAANEE. Talleres de capacitación en uso de TIC.	Donaciones económicas por parte de empresas para talleres de formación. Talleres de formación a docentes en educación inclusiva.



Aspectos analizados	Medidas institucionales	Barreras de acceso, participación y puntos críticos	Estrategias de afrontamiento autogestionarias			
			DRE	II. EE. EBE	II. EE. EBR	Familia Comunidad Organizaciones de PCD
		<p>guías de trabajo a finales del año escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información descontextualizada_ Los contenidos <i>de webinars</i> no se ajustan a la realidad de familias con menores recursos y acceso a TIC. 				
Disponibilidad del servicio de SAANEE y otros apoyos no-docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Se establece que el SAANEE y apoyos continuarán trabajando de forma remota. • Se creó el Servicio de Apoyo Virtual a las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continúa existiendo una brecha de cobertura del servicio de SAANEE a nivel nacional. • Tardanza en ejecución de medidas. Servicio nuevo fue creado a mediados de año. • No presencialidad impide realizar tareas fundamentales del servicio de forma personalizada_ Terapias. • Brecha tecnológica. No poder brindar el servicio a los estudiantes por no acceso a TIC y conectividad. 	<p>Organizar un grupo de SAANEE voluntarios para ampliar cobertura.</p> <p>Elaboración de videos grupales de terapias. Visitas domiciliarias</p>			
Acceso a TIC, conocimientos sobre su uso y un espacio de trabajo en casa	<ul style="list-style-type: none"> • Se indicó que los docentes deberán brindar servicios educativos que se amolden a los recursos (acceso a dispositivos e internet) con los 	<ul style="list-style-type: none"> • Brechas tecnológicas_ Estudiantes con limitado acceso a dispositivos tecnológicos inteligentes, conectividad y conocimiento de su uso. • Brechas tecnológicas_ Docentes con limitado acceso a 	<p>Visitas domiciliarias para transporte de material impreso. Docentes usan sus</p>	<p>Docentes usan sus recursos (dispositivos y saldo) para contactar a familias. Docentes usan sus</p>	<p>Familias prestan equipos tecnológicos para enseñar a usarlos. Compra de TIC nuevas.</p>	<p>Autoridades locales apoyan el transporte de materiales y docentes a domicilios de estudiantes.</p>



Aspectos analizados	Medidas institucionales	Barreras de acceso, participación y puntos críticos	Estrategias de afrontamiento autogestionarias				
			DRE	II. EE. EBE	II. EE. EBR	Familia	Comunidad
	<p>que cuenten las familias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compra de tabletas con aplicaciones que faciliten acceso de estudiantes con discapacidad. • Compra de saldo para docentes. • Docentes deben orientar a familias para organizar un espacio de estudio en casa. 	<p>dispositivos tecnológicos inteligentes, conectividad y conocimiento de su uso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retraso de repartición de tabletas. • Retraso en la compra de saldo a docentes (final de año). • Hogares tugarizados, sin servicios básicos y mobiliario que facilite la educación en casa. 		<p>recursos (dispositivos y saldo) para contactar a familias.</p> <p>Capacitar a padres en el uso de TIC.</p> <p>Donación de mobiliario en extrema pobreza.</p>	<p>Adaptación de áreas comunes del hogar para la educación por horas.</p>	<p>Donaciones de TIC a familias.</p> <p>Préstitamos de equipos tecnológicos y espacios comunales para estudiar.</p> <p>Vecinos prestan equipos tecnológicos y enseñan a usarlos.</p>	

Anexo 3

Variables usadas en el modelo econométrico

Variable	Definición
Asistencia	Variable dicotómica, donde 1 = Asiste y 0 = No asiste.
Edad	Edad en años calculados al 31 de marzo de 2019 y 2020.
Tiene alguna discapacidad	Haber respondido que sí en las preguntas citadas en la tabla 1.
Hombre	Variable dicotómica, donde 1 = Hombre y 0 = Mujer.
Educación del jefe de hogar	Se divide en 3 categorías y la categoría base es primaria incompleta o menos.
Jefe de hogar	Variable dicotómica, donde 1 = Jefe hogar es hombre y 0 = Jefe de hogar mujer.
Índice de hacinamiento	Ratio de número de miembros del hogar por habitación.
Computadora	Variable dicotómica, donde 1 = Sí hay al menos 1 computadora en el hogar y 0 = No tienen computadora en el hogar.
Televisión	Variable dicotómica, donde 1 = Sí hay al menos 1 televisor en el hogar y 0 = No tienen televisor en el hogar.
Radio	Variable dicotómica, donde 1 = Sí hay al menos 1 radio en el hogar y 0 = No tienen radio en el hogar.

Anexo 4

Medidas para garantizar la participación de estudiantes con discapacidad en el servicio educativo de forma remota

Aspectos analizados	Medidas institucionales	Barreras de acceso, participación y puntos críticos	Estrategias de afrontamiento autogestionarias				
			DRE	II. EE. EBE	II. EE. EBR	Familia	Comunidad
Diagnóstico de NEE del estudiante y elaboración de PEI	No hacer diagnósticos psicopedagógicos. Recolectar información sobre NEE y características del estudiante para elaborar PEI.	Previamente no se contaba con diagnóstico ni certificación de discapacidad. Registros del estudiante se quedaron en la escuela. Desinterés del docente de EBR por realizar la caracterización. Docente desconoce NEE de sus estudiantes (desinterés o debido a que es su primer año enseñándole). Brecha tecnológica. Familias no tienen dispositivos que posibiliten observar al estudiante o comunicarse con él.	Reconstrucción del perfil a través de llamadas y visitas domiciliarias.	Reconstrucción del perfil a través de llamadas y visitas domiciliarias.	Reconstrucción del perfil a través de llamadas y visitas domiciliarias.	Comunidad	Organizaciones de PCD

Aspectos analizados	Medidas institucionales	Barreras de acceso, participación y puntos críticos	Estrategias de afrontamiento autogestionarias			
			DRE	II. EE. EBE	II. EE. EBR	Familia Comunidad Organizaciones de PCD
Adaptación de sesiones de aprendizaje y materiales de trabajo	Sesiones y materiales de trabajo emitidos a través de distintos formatos (TV, radio, web). Docentes y especialistas SAANEE deben encargarse de la adaptación de sesiones y materiales a las NEE de cada estudiante.	Sesiones y materiales del MINEDU inaccesibles (al inicio). Desorganización: programación de programas y sesiones (al inicio). Brecha tecnológica_ Cuando el estudiante no tiene acceso a TIC o conectividad, las posibilidades de adaptación de sesiones y materiales se reducen. Brecha de atención del servicio SAANEE. Docentes no saben, no tienen tiempo o no desean hacer las adaptaciones. Desconocimiento sobre los límites y funciones del SAANEE. Dificultad para diseñar adaptaciones sin poder observar al estudiante en vivo.	CREBE adaptaba material y socializaba por repositorios virtuales.	El especialista SAANEE se ve en la obligación de hacer las adaptaciones solo. Especialistas de SAANEE crearon redes virtuales para compartir material.	Realizar adaptaciones por su cuenta. Reclamar a la IE que se hagan las adaptaciones.	Denuncia de falta de accesibilidad de programas.
		Concepción errónea de lo que es una adaptación (recortar				



Aspectos analizados	Medidas institucionales	Barreras de acceso, participación y puntos críticos	Estrategias de afrontamiento autogestionarias			
			DRE	II. EE. EBE	II. EE. EBR	Familia Comunidad Organizaciones de PCD
Participación de las familias en el proceso de aprendizaje	Los directores y docentes deben brindar orientación a las familias en aspectos formativos, promoviendo que se involucren en el proceso educativo. También deben brindar soporte socioemocional. Talleres con padres organizados por la DEBE.	la cantidad de trabajo o brindar material de grados anteriores). Familias no contaban con capacitación previa en estrategias pedagógicas. Docentes no preparados para brindar enseñanza a padres de familia. Aspectos de la educación de estudiantes con discapacidad eran difíciles de transmitir y ejecutar por padres. Padres de familia debían trabajar durante el día. Familiares se enfermaron de Covid-19.	Horarios flexibles para brindar orientaciones a familias. Elaboración de material audio-visual para guiar el trabajo de padres. Llamadas a padres y estudiantes para brindar soporte socio-emocional. Orientaciones individuales o grupales sobre convivencia familiar y resiliencia.	Horarios flexibles para brindar orientaciones a familias.	Familias se organizaron para brindar acompañamiento al estudiante (horarios, responsables, aprendizajes)	OMAPED brindó talleres psicológicos y lúdicos.
		Familias no reconocen la discapacidad del estudiante. Percepción negativa de la educación virtual de las familias. Bajo nivel educativo de				



Aspectos analizados	Medidas institucionales	Estrategias de afrontamiento autogestionarias				Organizaciones de PCD
		DRE	II. EE. EBE	II. EE. EBR	Familia Comunidad	
		<p>Barreras de acceso, participación y puntos críticos</p> <p>la familia.</p> <p>Salud mental de padres y estudiantes deteriorada.</p> <p>Medidas del MINEDU desincentivaron participación.</p> <p>Dificultades de los padres para motivar a los estudiantes a trabajar.</p> <p>Barrera tecnológica. Padres no pueden recibir talleres u orientaciones debido a la falta de TIC.</p>				
Participación del estudiante en espacios de interacción social en el aula	No hubo	<p>Brecha tecnológica_</p> <p>Mayoría de estudiantes no tuvo espacios de interacción con otros estudiantes debido a brecha digital.</p> <p>Actividades sincrónicas fueron difíciles de coordinar.</p> <p>Solo interacción con docente o especialista SAANEE.</p> <p>Formato de reuniones virtuales difículta</p>	Se realizaron actividades cívicas online.		Familias trataron de llamar ocasionalmente a amigos de sus hijos.	



Aspectos analizados	Medidas institucionales	Barreras de acceso, participación y puntos críticos	Estrategias de afrontamiento autogestionarias			
			DRE	II. EE. EBE	II. EE. EBR	Comunidad Organizaciones de PCD
		<p>la comunicación con estudiantes con discapacidades sensoriales o intelectuales.</p> <p>No se planificaron actividades cívicas de interacción grupal.</p> <p>Estudiante con discapacidad con limitados conocimientos de uso de redes sociales para comunicarse con compañeros de forma independiente.</p>				
Disponibilidad de servicios complementarios de protección	Se mantuvieron orientaciones y procesos de identificación y denuncia de violencia.	Escaso mapeo de prevalencia de violencia familiar en casos de estudiantes con discapacidad durante el año 2020.	Campañas de cuidado de la salud ante el Covid-19.	Vídeo-llamadas del psicólogo (consejería). Escuelas de familia_ Charlas de convivencia familias.	Seguimiento de familias de forma telefónica.	Campañas informativas
	Continuidad del servicio de Qaliwarma, entrega de víveres en escuelas de forma mensual.	Interrupción de atenciones de salud. Familias no pueden seguir protocolos de cuidado contra el Covid-19 por falta de recursos.		Visitas domiciliarias para dar seguimiento a casos de maltrato.		Transporte de Qaliwarma a domicilios.

Anexo 5

Medidas para asegurar los logros de aprendizaje de estudiantes con discapacidad durante el año 2020

Aspectos analizados	Medidas institucionales	Estrategias de afrontamiento autogestionarias				
		DRE	II. EE. EBE	II. Familia	Comunidad Organizaciones de PCD	
Seguimiento y retroalimentación	<p>Priorización de la retroalimentación formativa.</p> <p>Docentes deben dar seguimiento y retroalimentación a los estudiantes.</p> <p>Las familias deben registrar evidencias de aprendizaje y los docentes deben almacenarlas en un portafolio.</p>	No comprensión y guía respecto a lo que implicaba la retroalimentación y evaluación formativa.	Brecha tecnológica. Cómo registrar la evidencia de aprendizaje (uso y acceso a TIC).	Aspectos de la EBE que no pueden evaluarse de forma remota (necesidad de observar).	Desinterés del docente de EBR por brindar retroalimentación o seguimiento.	Falta de comprensión sobre la función del especialista SAMNEE.
Evaluación y registro de niveles de logro	<p>Evaluación de competencias de manera flexible.</p> <p>Registro de niveles de logro a lo largo del año 2021 mediante una evaluación descriptiva.</p> <p>Promoción guiada (no repetición).</p> <p>Carpetas de recuperación.</p> <p>Evaluación diagnóstica de entrada.</p>	No claridad sobre el registro en SIAGIE.	No claridad sobre la aplicación de carpeta de recuperación, evaluación de entrada o dinámica del año 2021.			

PUBLICACIONES RECIENTES DE GRADE

LIBROS

- 2020 *La dinámica del mercado laboral peruano: creación y destrucción de empleos y flujos de trabajadores*
Miguel Jaramillo y Daniela Campos
- 2019 *Violencia contra las mujeres: la necesidad de un doble plural*
Wilson Hernández (Ed.)
GRADE, CIES y PNUD

DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

- 2021 *Educación superior en tiempos de pandemia: una aproximación cualitativa a las trayectorias educativas de las y los jóvenes de Niños del Milenio en el Perú*
Vanessa Rojas Arangoitia
Documentos de Investigación, 118
- 2021 *Políticas de protección social y laboral en la República Dominicana*
Hugo Ñopo y Sócrates Barinas
Documentos de Investigación, 117
- 2021 *Políticas de protección social y laboral en el Ecuador*
Hugo Ñopo y Alejandra Peña
Documentos de Investigación, 116

- 2021 *Políticas de protección social y laboral en el Perú: una espiral de buenas intenciones, malos resultados y peores respuestas*
Hugo Ñopo
Documentos de Investigación, 115
- 2021 *What difference do schools make? A mixed methods study in secondary schools in Peru*
Juan León, Gabriela Guerrero, Santiago Cueto y Paul Glewwe
Documentos de Investigación, 114
- 2021 *Estrategias de cuidado infantil en familias vulnerables peruanas: evidencia del estudio cualitativo longitudinal Niños del Milenio*
Vanessa Rojas Arangoitia
Documentos de Investigación, 113
- 2021 *Políticas para combatir la pandemia de COVID-19*
Miguel Jaramillo y Kristian López
Documentos de Investigación, 112
- 2020 *The coronavirus pandemic and its challenges to women's work in Latin America*
Diana Gutiérrez, Guillermina Martín y Hugo Ñopo
Documentos de Investigación, 111
- 2020 *El coronavirus y los retos para el trabajo de las mujeres en América Latina*
Diana Gutiérrez, Guillermina Martín y Hugo Ñopo
Documentos de Investigación, 110
- 2020 *Predictors of school dropout across: Ethiopia, India, Peru and Vietnam*
Santiago Cueto, Claudia Felipe y Juan León
Documentos de Investigación, 109

- 2020 *COVID-19 and external shock: economic impacts and policy options in Peru*
Miguel Jaramillo y Hugo Ñopo
Documentos de Investigación, 108
- 2020 *COVID-19 y shock externo: impactos económicos y opciones de política en el Perú*
Miguel Jaramillo y Hugo Ñopo
Documentos de Investigación, 107
- 2020 *Impactos de la epidemia del coronavirus en el trabajo de las mujeres en el Perú*
Miguel Jaramillo y Hugo Ñopo
Documentos de Investigación, 106
- 2020 *La apuesta por la infraestructura: inversión pública y reproducción de la escasez hídrica en contextos de gran minería en el Perú y Colombia*
Gerardo Damonte, Astrid Ulloa, Catalina Quiroga y Ana Paula López
Documentos de Investigación, 105
- 2020 *Minería y conflictos en torno al control ambiental. La experiencia de monitoreos hídricos en la Argentina, el Perú y Colombia*
Julieta Godfrid, Astrid Ulloa, Gerardo Damonte, Catalina Quiroga y Ana Paula López
Documentos de Investigación, 104
- 2020 *Gobernanzas plurales del agua: formas diversas de concepción, relación, accesos, manejos y derechos del agua en contextos de gran minería en Colombia y el Perú*
Astrid Ulloa, Gerardo Damonte, Catalina Quiroga y Diego Navarro
Documentos de Investigación, 103

- 2020 *Minería, escasez hídrica y la ausencia de una planificación colaborativa*
Gerardo Damonte, Julieta Godfrid y Ana Paula López
Documentos de Investigación, 102
- 2019 *El desgobierno del mercado educativo y la intensificación de la segregación escolar socioeconómica en el Perú*
María Balarin y Aurora Escudero
Documentos de Investigación, 101
- 2019 *Venciendo la adversidad: trayectorias educativas de estudiantes pobres en zonas rurales del Perú*
Santiago Cueto, Claudia Felipe y Juan León
Documentos de Investigación, 100
- 2019 *El conocimiento del contenido por parte de los docentes y su relación con el rendimiento de los estudiantes de sexto de primaria: una mirada a las tres regiones naturales del Perú*
Juan León, Claudia Sugimaru y Ana Salas
Documentos de Investigación, 99
- 2019 *Contratos laborales en el Perú: dinámica y determinantes*
Miguel Jaramillo y Daniela Campos
Documentos de Investigación, 98
- 2019 *“Cualquier cosa nos puede pasar”: dos estudios de caso sobre experiencias de violencia contra niñas durante el curso de sus vidas*
Vanessa Rojas Arangoitia
Documentos de Investigación, 97
- 2019 *Implementación de programas de inclusión social en territorios con población vulnerable. ¿Cómo está cambiando Beca 18 la vida de los y las jóvenes del valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM)?*
Gabriela Guerrero, Vanessa Rojas, Santiago Cueto, Jimena Vargas y Sayuri Leandro
Documentos de Investigación, 96

- 2019 *Capital social y logro ocupacional en contextos de segregación*
Martín Benavides, Juan León, Álvaro Paredes y Diana La Riva
Documentos de Investigación, 95
- 2019 *¿Son los contratos temporales un peldaño hacia un contrato por tiempo indeterminado?*
Miguel Jaramillo y Daniela Campos
Documentos de Investigación, 93
- 2019 *Los efectos desprotectores de la protección del empleo. El impacto de la reforma del contrato laboral del 2001*
Miguel Jaramillo, Julio Almonacid y Luciana de la Flor
Documentos de Investigación, 92
- 2019 *Democracia y gobiernos locales: efectos de la divergencia entre la voluntad popular y la distribución del poder en los gobiernos municipales*
Miguel Jaramillo y Elsa Bardález
Documentos de Investigación, 91

AVANCES DE INVESTIGACIÓN (serie digital)

- 2020 *Entendiendo la paradoja de la maternidad adolescente en Lima Metropolitana: un análisis de los efectos de vecindario en el 2013*
Selene Cueva Madrid
Avances de Investigación, 40
- 2020 *El agua, un anhelo permanente. La minería y sus efectos territoriales sobre el agua en la comunidad afrodescendiente de Patilla, La Guajira, Colombia*
Liza Minely Gaitán Ortiz
Avances de Investigación, 39

- 2019 *Medición de la prevalencia de la violencia física y psicológica hacia niñas, niños y adolescentes, y sus factores asociados en el Perú: evidencia de Niños del Milenio*
Alan Sánchez y Alessandra Hidalgo
Avances de Investigación, 38

Brief de políticas ANÁLISIS & PROPUESTAS

- 2021 *Estrategias de cuidado infantil en familias vulnerables peruanas: evidencia cualitativa de Niños del Milenio*
Vanessa Rojas Arangoitia
Análisis & Propuestas, 60
- 2021 *¿Qué diferencia hacen las escuelas?: un estudio de métodos mixtos en colegios secundarios del Perú*
Juan León, Gabriela Guerrero, Santiago Cueto y Paul Glewwe
Análisis & Propuestas, 59
- 2021 *Estratificación de los retornos a la educación superior en el Perú: el rol de la calidad de la educación y las opciones de carrera*
Alan Sánchez, Marta Favara y Catherine Porter
Análisis & Propuestas, 58
- 2021 *Do more school resources increase learning outcomes?: evidence from an extended school-day reform*
Jorge M. Agüero, Marta Favara, Catherine Porter y Alan Sánchez
Análisis & Propuestas, 57
- 2020 *Acceso a dispositivos y habilidades digitales de dos cohortes en el Perú*
Santiago Cueto, Juan León y Claudia Felipe
Análisis & Propuestas, 56

- 2020 *Perú: construcción de infraestructuras: no perder las oportunidades de reducir las desigualdades en el acceso al agua*
Gerardo Damonte, Ana Paula López y Diego Navarro
Análisis & Propuestas, 55
- 2020 *Colombia: producción de desigualdades en las relaciones con el agua: consecuencias de la construcción de infraestructuras*
Astrid Ulloa, Catalina Quiroga, Liza Gaitán y Gerardo Damonte
Análisis & Propuestas, 54
- 2020 *Chile: nuevos atributos en los protocolos de emergencia ambiental a considerar en el ámbito de la minería*
Julieta Godfrid, Gerardo Damonte y Alex Godoy Faúndez
Análisis & Propuestas, 53
- 2020 *Predictores de la deserción escolar en el Perú*
Santiago Cueto, Claudia Felipe y Juan León
Análisis & Propuestas, 52
- 2020 *Argentina: propuestas para mejorar los mecanismos de evaluación ambiental minera*
Julieta Godfrid, Gerardo Damonte, Ana Paula López y Lautaro Clemenceau
Análisis & Propuestas, 51
- 2020 *Perú: propuestas para mejorar los mecanismos de evaluación ambiental minera*
Julieta Godfrid, Gerardo Damonte, Manuel Glave, Ana Paula López y Diego Navarro
Análisis & Propuestas, 50
- 2020 *Colombia: minería y conflictos en torno a la contaminación del agua: la experiencia de monitoreos hídricos comunitarios en La Guajira, Colombia*
Astrid Ulloa, Catalina Quiroga y Gerardo Damonte
Análisis & Propuestas, 49

- 2020 *Colombia: gobernanzas plurales del agua. Derechos al agua en contextos mineros en Perú y Colombia*
Astrid Ulloa, Gerardo Damonte, Catalina Quiroga y Diego Navarro
Análisis & Propuestas, 48
- 2020 *Colombia: gobernanzas plurales del agua. Derechos al agua en contextos mineros en Perú y Colombia*
Astrid Ulloa, Gerardo Damonte, Catalina Quiroga y Diego Navarro
Análisis & Propuestas, 47
- 2020 *Perú: la planificación colaborativa como solución a la escasez hídrica en contextos de minería a gran escala*
Gerardo Damonte, Julieta Godfrid, Manuel Glave, Ana Paula López y Diego Navarro
Análisis & Propuestas, 46
- 2020 *Argentina: la planificación colaborativa como solución a la escasez hídrica en contextos de minería a gran escala*
Gerardo Damonte, Julieta Godfrid y Ana Paula López
Análisis & Propuestas, 45
- 2019 *Experiencias de convivencia, matrimonio y maternidad/paternidad en adolescentes y jóvenes peruanos*
Vanessa Rojas Arangoitia
Análisis & Propuestas, 44
- 2019 *Venciendo la adversidad: trayectorias educativas de los estudiantes pobres en zonas rurales del Perú*
Santiago Cueto, Juan León y Claudia Felipe
Análisis & Propuestas, 43
- 2019 *“Cualquier cosa nos puede pasar”: cuando la violencia marca el ciclo de vida de las niñas en el Perú*
Vanessa Rojas Arangoitia
Análisis & Propuestas, 42

Véanse estas y otras publicaciones en
<http://www.grade.org.pe/publicaciones/>

*La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú
durante la pandemia del COVID-19*

se terminó de editar en el
mes de setiembre del 2021.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú
Teléfono: 247 9988
www.grade.org.pe

ISBN: 978-612-4374-45-6



9 786124 374456