SENSE INTERNATIONAL PERÚ

Lavelle Fund for the Blind



SISTEMATIZACIÓN
DE EXPERIENCIAS

Promoviendo una Experiencia Educativa Inclusiva y de Calidad para Estudiantes con Sordoceguera en el Perú

Fase 2 | junio 2023 – mayo 2026

Maribel Guillen - Consultora

Consultoría de sistematización
Lima, marzo de 2026

Índice

GLOSARIO....3
Presentación....4
1. Justificación....5
2. Enfoque teórico....6
2.1 Marco conceptual de la sistematización de experiencias6
2.2 Enfoques teóricos que sostienen la intervención....7
3 Metodología....8
3.1 Objetivos....8
3.2 Muestra de informantes....9
4 La experiencia del proyecto: una reconstrucción integrada 10
4.1 El punto de partida: cómo se gestó el proyecto....10
4.2 La experiencia en desarrollo: hitos del proceso....14
4.2.1 Momentos del proyecto....14
5 Lo que el proyecto transformó: voces y cambios desde la experiencia....22
6 Buenas prácticas y lecciones aprendidas....27
7 Recomendaciones....32
BIBLIOGRAFÍA....35
ANEXOS....36

GLOSARIO

CEBE: Centro de Educación Básica Especial. Institución educativa del sistema público peruano destinada a la atención de estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad.

CONADIS: Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. Organismo público peruano adscrito al Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, responsable de la política nacional en materia de discapacidad.

CREBE: Centro de Recursos de Educación Básica Especial, es un servicio del Ministerio de Educación del Perú que brinda asistencia técnica, capacitación y recursos para promover la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad

DEBE: Dirección de Educación Básica Especial. Órgano del Ministerio de Educación responsable de normar, orientar y supervisar la educación básica especial a nivel nacional.

DRE: Dirección Regional de Educación. Órgano descentralizado del Ministerio de Educación a nivel regional, responsable de la gestión educativa en su jurisdicción.

DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje. Marco pedagógico que propone diseñar experiencias de aprendizaje accesibles para todos los estudiantes desde el inicio, reconociendo la diversidad como punto de partida y no como excepción.

EBE: Educación Básica Especial. Modalidad del sistema educativo peruano orientada a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

EBR: Educación Básica Regular. Modalidad principal del sistema educativo peruano, que comprende los niveles de educación inicial, primaria y secundaria en escuelas regulares.

MINEDU: Ministerio de Educación del Perú. Entidad del Poder Ejecutivo responsable de formular, implementar y supervisar la política educativa nacional.

SAANEE: Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales. Equipo itinerante de especialistas vinculado a los CEBE, encargado de orientar a docentes de escuelas regulares que incluyen estudiantes con discapacidad.

SIAGIE: Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa. Plataforma del Ministerio de Educación que registra la matrícula, asistencia y evaluación de los estudiantes del sistema educativo peruano.

SIP: Sense Internacional Perú. Organización no gubernamental especializada en la atención y defensa de los derechos de personas con sordoceguera y multidiscapacidad sensorial, ejecutora del Proyecto Lavelle.

UGEL: Unidad de Gestión Educativa Local. Instancia descentralizada del sistema educativo peruano con autonomía administrativa, responsable de la gestión educativa a nivel provincial o distrital.

Presentación

El presente documento recoge y analiza la experiencia de Sense Internacional Perú (en adelante SIP) en la implementación de la segunda fase del proyecto "*Promoviendo una experiencia educativa inclusiva y de calidad para estudiantes con sordoceguera en el Perú",* desarrollada entre junio del 2023 y mayo de 2026 con el apoyo de *Lavelle Fund for the Blind*. Durante tres años, el proyecto acompaño a docentes, familias y comunidades educativas en doce regiones del país, apostando por una educación que reconoce y responde a la diversidad de todos los estudiantes, incluidos aquellos con sordoceguera y otras discapacidades.

La fase 2 no partió desde cero. Se construyó sobre los aprendizajes de la primera fase – ejecutada entre 2021 y 2023 - y sobre el vínculo de confianza que SIP ha tejido durante años con el Ministerio de Educación, las Direcciones regionales, las UGEL y las comunidades educativas que trabajan a diario por hacer de la inclusión una realidad en las aulas. Esa base institucional fue uno de los activos más importantes de la intervención y explica, en buena parte, su capacidad para llegar a regiones con contextos tan distintos como la sierra de Huancavelica, la selva de Madre de Dios o el norte andino de Cajamarca.

La sistematización que el lector tiene en sus manos no es una evaluación del proyecto ni un informe de rendición de cuentas. Es un ejercicio de memoria critica: una construcción ordenada y reflexiva de lo que ocurrió, de las decisiones que se tomaron, de los ajustes que la realidad impulsó y de los aprendizajes que este proceso generó. Su propósito es que la experiencia acumulada en estos tres años no se quede en los archivos institucionales, sino que esté disponible, en formato de conocimiento sistematizado, para quienes continúen este trabajo.

El documento está organizado en siete capítulos. Los primeros establecen las bases: justificación, el enfoque teórico-conceptual que orienta tanto a la metodología como la intervención, y el diseño metodológico del proceso. El capítulo cuatro y cinco son el núcleo del documento: reconstruye la experiencia del proyecto desde su punto de partida hasta los primos cambios observados en docentes, familias y estudiantes. Los capítulos seis y siete sintetizan las buenas prácticas y lecciones aprendidas, y formulan recomendaciones para la continuidad y replica de la intervención.

1. Justificación

En el Perú, los estudiantes con sordoceguera y, en general, aquellos con discapacidad son, en más de un sentido, doblemente invisibilizados. Primero, porque el sistema educativo no siempre logra identificarlos con precisión: la sistematización de la Fase 1 reveló que de los 82 estudiantes con sordoceguera que el MINEDU reportaba como matriculados en escuelas regulares, el equipo de Sense Internacional Perú solo pudo confirmar 45 en campo. El resto no aparecía en los registros o no estaban siendo atendidos. Segundo, porque aun cuando están matriculados, las escuelas rara vez cuentan con las condiciones, la formación o el acompañamiento necesario para ofrecerles una experiencia educativa real. En consecuencia, muchos docentes de escuelas regulares reciben a estos estudiantes sin saber qué hacer con ellos; las familias los acompañan sin saber cuáles son sus derechos ni cómo apoyar su aprendizaje en casa; y el sistema observa desde lejos, con buenas intenciones normativas pero escasas capacidades instaladas en territorio.

Fue para responder a esa realidad que Sense Internacional Perú, con el apoyo de *Lavelle Fund for the Blind*, diseñó la segunda fase de su proyecto de educación inclusiva. Esta iniciativa no partió de cero, sino que construyó sobre logros y lecciones aprendidas de la fase 1, 2021 y 2023, el proyecto logró impactar a más de 500 docentes y 171 familias en 19 regiones del país, al tiempo que permitió identificar con mayor precisión los principales desafíos aún pendientes. Las familias pedían presencialidad; los docentes necesitaban acompañamiento sostenido, no solo talleres; y el modelo requería mayor profundidad territorial para dejar huella duradera. La fase 2 del proyecto respondió a cada una de esas brechas con decisiones concretas: macrorregiones más concentradas, talleres presenciales, acompañamiento técnico remoto estructurado y un componente de fortalecimiento familiar potente.

De esta forma, sistematizar esta experiencia, al cierre de sus tres años, no es un ejercicio de rendición de cuentas: es la oportunidad de hacer memoria critica de un ciclo completo. Implica comprender qué condiciones hicieron posibles los cambios que se observaron, qué obstáculos se repitieron y por qué, y qué aprendizajes puede dejar esta intervención para el propio equipo de SIP, para Lavelle, para las autoridades educativas de las regiones que fueron parte de este proyecto y para cualquier

organización que quiera trabajar en educación inclusiva con poblaciones de alta vulnerabilidad en contextos de gran dispersión geográfica. Ese es el valor de este documento, no describir lo que se hizo, sino comprender por qué ocurrió así y que puede aprenderse de ello.

2. Enfoque teórico

2.1 Marco conceptual de la sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias es una metodología de investigación cualitativa orientada a comprender críticamente el proceso de ejecución de un proyecto social, mediante la reflexión ordenada sobre la práctica vivida. Su propósito no es medir el cumplimiento de indicadores, sino generar aprendizajes significativos a partir de lo que realmente ocurrió; es decir, las decisiones tomadas, los ajustes realizados y los significados que los propios actores construyeron a lo largo del camino (Jara, 2018). A diferencia de una evaluación, que juzga resultados frente a metas predefinidas, la sistematización parte de la convicción de que toda experiencia social produce saberes acumulados que merece ser recuperado y compartido.

> *"En la sistematización, los propios actores se reconocen como sujetos productores de conocimiento, capaces de interrogar su práctica e identificar las tensiones y aprendizajes que subyacen al proceso vivido." (Jara, 2018)*

De forma complementaria, Barnechea y Morgan (2007) subrayan que el conocimiento más valioso en estos procesos no reside solo en los documentos institucionales, sino también en la experiencia vivida por quienes implementaron la intervención y por quienes la recibieron. De Sousa (2009) reconoce que los saberes generados desde la práctica tienen una validez propia que no puede subordinarse a los cánones del conocimiento académico convencional, lo que otorga legitimidad al conocimiento producido por proyectos sociales como el que aquí se sistematiza.

2.2 Enfoques teóricos que sostienen la intervención

Tres enfoques teóricos articulan la propuesta de la experiencia y permiten comprender la lógica que conecta los objetivos, la metodología y los resultados del proyecto a lo largo de sus tres años de implementación.

- Educación inclusiva como transformación del sistema

Booth y Ainscow (2002) establecen una distinción fundamental: la inclusión no consiste en integrar al estudiante con discapacidad a un sistema que permanece igual, sino en transformar ese sistema para que responda a la diversidad de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, las barreras del aprendizaje no están en el estudiante sino en las condiciones institucionales, pedagógicas y culturales del entorno. Este enfoque le da sentido a la apuesta del proyecto por trabajar con docentes y familias, no como un fin en sí mismo, sino como una palanca para modificar las condiciones que generan exclusión.

- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Rose y Meyer (2002) desarrollaron este enfoque a partir de la premisa de que, cuando la enseñanza está bien diseñada para la diversidad, todos los estudiantes aprenden mejor, con o sin discapacidad. Por tanto, el DUA propone que los docentes ofrezcan múltiples formas de representar los contenidos, de acción y expresión, y de motivación, reduciendo así las barreras para el aprendizaje antes que estas aparezcan.

- Empoderamiento familiar en contextos de discapacidad

Turnbull y Turnbull (2001), plantean que las familias de personas con discapacidad no necesitan solo información: necesitan *agencia*. El empoderamiento familiar implica que los cuidadores desarrollen capacidades para comprender los derechos de sus hijos, tomar decisiones informadas y relacionarse en condiciones más equitativas con el sistema educativo.

3 Metodología

3.1 Objetivos

Objetivo general
Sistematizar la experiencia del proyecto mediante la reconstrucción crítica del proceso, identificando los aprendizajes, las buenas prácticas y las lecciones aprendidas que puedan orientar futuras intervenciones en educación inclusiva para personas con sordoceguera y otras discapacidades en el Perú.

Objetivos específicos

1. Reconstruir el contexto que dio origen al proyecto, identificando las necesidades que motivaron su creación, el proceso de diseño y las expectativas iniciales.
2. Reconstruir los momentos del proyecto, identificando los principales hitos y etapas de su implementación.
3. Describir y analizar los resultados y cambios generados a través de las experiencias y testimonios de los actores involucrados.
4. Identificar y analizar las buenas prácticas y lecciones aprendidas derivadas de la implementación del proyecto.
5. Formular recomendaciones y proyecciones para el fortalecimiento, la sostenibilidad y la réplica del proyecto.

La sistematización se desarrolló desde un enfoque cualitativo-reflexivo, entendiendo que la experiencia de un proyecto social no finaliza en sus indicadores de cumplimiento. Lo que interesa capturar aquí es el proceso en su dimensión humana: las decisiones tomadas bajo presión, los ajustes realizados sobre la marcha y los significados que los propios actores construyeron a lo largo de los tres años.

Con respecto a las herramientas de recojo de información, se emplearon dos estrategias principales. En primer lugar, el análisis documental, que constituye la columna vertebral del proceso de reconstrucción histórica de la experiencia. Para ello, se revisaron de manera sistemática los documentos oficiales producidos por el proyecto a lo largo de los tres años de implementación, permitiendo contrastar lo planificado con lo efectivamente ejecutado, así como establecer con mayor precisión

los datos, las fechas y los compromisos formales asumidos durante el desarrollo de la intervención.

En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales permitieron recoger aspectos que los documentos institucionales no registran plenamente, como las experiencias vividas por los actores involucrados, las dudas del equipo frente a situaciones complejas, el impacto percibido por las familias en los talleres informativos y las resistencias iniciales de algunos docentes que, con el tiempo, se transformaron en aliados del proceso. Se llevaron a cabo entrevistas individuales con docentes y familias, así como una sesión grupal con el equipo técnico de SIP, cuya dinámica de intercambio permitió enriquecer los testimonios con matices y reflexiones colectivas que difícilmente habrían emergido en un formato exclusivamente individual. En total, participaron 16 personas, quienes brindaron su consentimiento informado y contaron con garantías de confidencialidad en el tratamiento de la información, especialmente en el caso de docentes y familias.

3.2 Muestra de informantes

La selección de informantes no respondió a criterios de representatividad estadística, que no es el objetivo de una sistematización cualitativa, sino a una lógica de diversidad estratégica: garantizar que la muestra incluyera voces de los distintos tipos de actores que participaron en el proyecto, de diferentes macrorregiones y con perfiles variados dentro de cada categoría. La meta era que el conjunto de entrevistas permitiera triangular perspectivas y dar cuenta de la complejidad de la experiencia.

Tabla 2: Selección de muestra

Categoría	Tipo de actor	N°	Regiones representadas
Docentes	Docentes inclusivos, directora, especialista SAANEE	8	Amazonas, Áncash, Cajamarca, Junín, La Libertad, Madre de Dios, Piura, San Martín
Familias	Madres de familia de estudiantes con discapacidad	5	Ayacucho, Cajamarca, Huancavelica, La Libertad
Equipo SIP	Director ejecutivo, coordinadora de programas, asistente de proyecto	3	No aplica (sede Lima)
Total		16	10 de las 12 regiones intervenidas

Elaboración propia

> *El 62,5% de los docentes tenía formación previa en educación inclusiva o discapacidad. 7 de los 8 no conocían previamente el trabajo de SIP, lo que aportó una mirada crítica e independiente sobre la intervención. El 62,5% proviene de la Educación Básica Regular (EBR) y el 37,5% de la Educación Básica Especial (EBE).*

Finalmente, el análisis siguió un proceso de triangulación, cada afirmación relevante fue contrastada con al menos dos fuentes distintas antes de ser incorporada al informe. Cuando existían discrepancias entre lo documentado y lo narrado, se optó por presentarlas como tales, reconociendo que la complejidad de una experiencia de tres años rara vez admite una lectura única.

4 La experiencia del proyecto: una reconstrucción integrada

4.1 El punto de partida: cómo se gestó el proyecto

La situación inicial

Cuando SIP inició los preparativos de la Fase 2 en el 2023 el panorama que encontró no era el de una crisis nueva. Era el de una realidad crónica y poco visible: miles de estudiantes con discapacidad matriculados en escuelas de Educación Básica Regular (EBR), en regiones del país, pero atendidos en condiciones que distaban mucho de lo que la ley promete y de lo que sus familias necesitaban.

En las aulas, la situación era sistemáticamente la misma: docentes que recibían a estudiantes con discapacidad en su lista de matrícula sin haber sido formados para ello, sin contar con materiales adaptados, sin el acompañamiento de un especialista SAANEE cercano y, en muchos casos, sin siquiera saber exactamente cuál era la condición del niño. La discapacidad llegaba al aula como un dato administrativo, no como una realidad educativa para la que alguien los hubiera preparado.

> *“Los docentes de educación básica regular que incluían estudiantes con discapacidad requerían apoyos formativos y acompañamiento pedagógico que no tenían” (Ricardo Zevallos, director ejecutivo de SIP)*

Las familias vivían una experiencia paralela de aislamiento. En la mayoría de los casos, eran madres que cargaban solas con el peso de comprender una condición

que el sistema médico apenas había explicado, de negociar con una escuela que no sabía cómo incluir a su hijo o hija y de sostener emocionalmente a un niño o niña en un entorno que rara vez les hacía sentir bienvenidos. Las instancias de apoyo que la norma proveía – las Escuelas de familia, el acompañamiento del SAANEE, los equipos de CONADIS – funcionaban de manera irregular y con escasa cobertura en las regiones más alejadas.

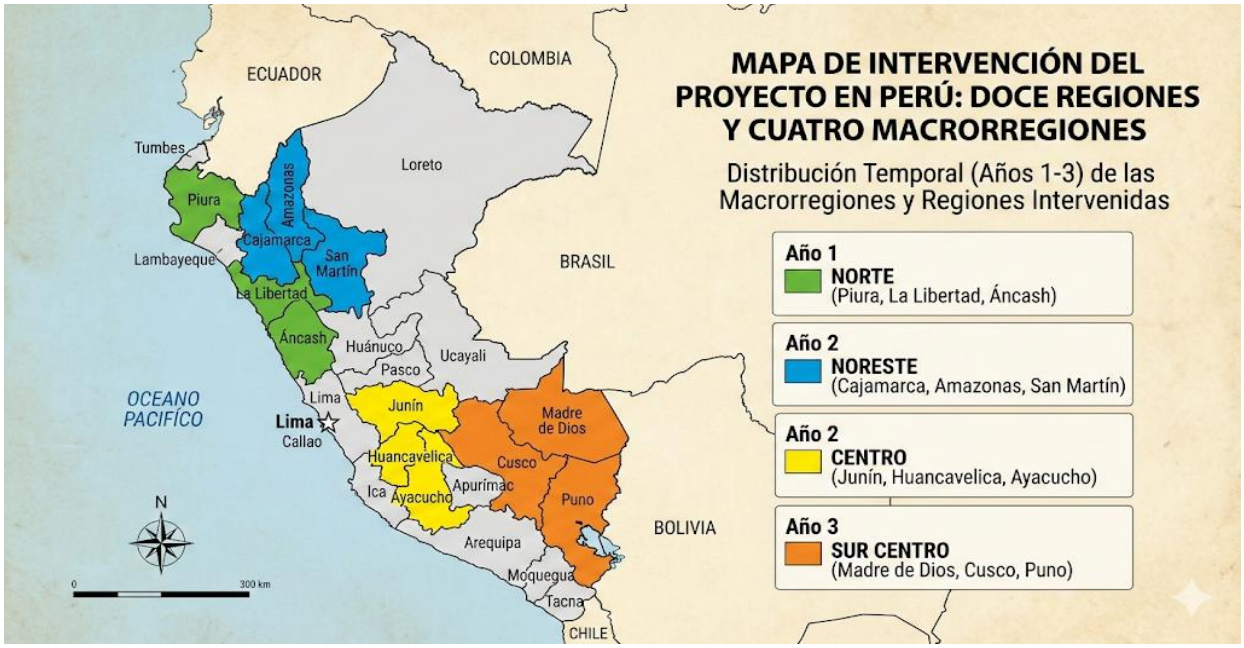
A estos se sumaba un problema de datos que resultó más grave de lo esperado. El sistema oficial del MINEDU, a través del SIAGIE, reportaba estudiantes con sordoceguera que en el campo no existían, o cuyo diagnóstico era impreciso porque nunca habían tenido acceso a una evaluación médica formal. Esta brecha entre el dato inicial y la realidad territorial no era menor: condicionaba toda la planificación del proyecto desde el inicio.

> **Lo que la Fase 1 había dejado pendiente**
>
> La sistematización de la fase 1 (Núñez, 2023) documento tres hallazgos que definieron el diseño de la Fase 2: Primero, de 82 estudiantes con sordoceguera reportados en el SIAGIE, solo 45 fueron confirmados en campo; segundo, las familias pedían explícitamente talleres presenciales – la virtualidad de la pandemia había limitado su participación real –; y tres, los docentes necesitaban acompañamiento sostenido después de los talleres, no solo formación puntual. La Fase 2 nació para dar respuesta concreta a cada una de estas brechas.

La Fase 2 no fue una ampliación lineal de la primera, fue un diseño con lógica propia, construido sobre los aprendizajes del ciclo anterior. Sus decisiones más importantes no estaban en los indicadores de marco lógico sino en la arquitectura metodológica: cómo organizar el territorio, cómo estructurar la formación docente y cómo llegar a las familias con mayor profundidad.

La primera decisión fue concentrar la intervención. En lugar de 19 regiones dispersas de la Fase 1, la Fase 2 organizó su trabajo en macrorregiones (Imagen N°1) – Norte, Centro y Sur-Central – que agrupaban doce regiones con características socioculturales y geográficas similares. Esta agrupación partió de una data del MINEDU, que mostraba a las regiones que tenían matriculados, en mayor cantidad, a estudiantes con discapacidad. De esta forma permitió que el equipo de SIP, conociera mejor a cada territorio, construyera relaciones más sólidas con las autoridades educativas locales y diseñara talleres más pertinentes a cada contexto.

Imagen 1: Mapa de intervención del proyecto Fase 2



Elaboración propia

La segunda decisión fue apostar por la presencialidad. Mientras que la Fase 1 había operado principalmente de forma virtual debido a la pandemia, la Fase 2 apostó por el encuentro directo como condición para el tipo de transformación que buscaba. Los talleres presenciales con docentes, así como los talleres socioemocionales, educativos y legales con familias, se convirtieron en el corazón visible del proyecto. No solo por sus contenidos, sino por lo que el espacio compartido hace posible: la confianza, el intercambio entre pares y la posibilidad de formular preguntas que difícilmente emergían en un cuestionario.

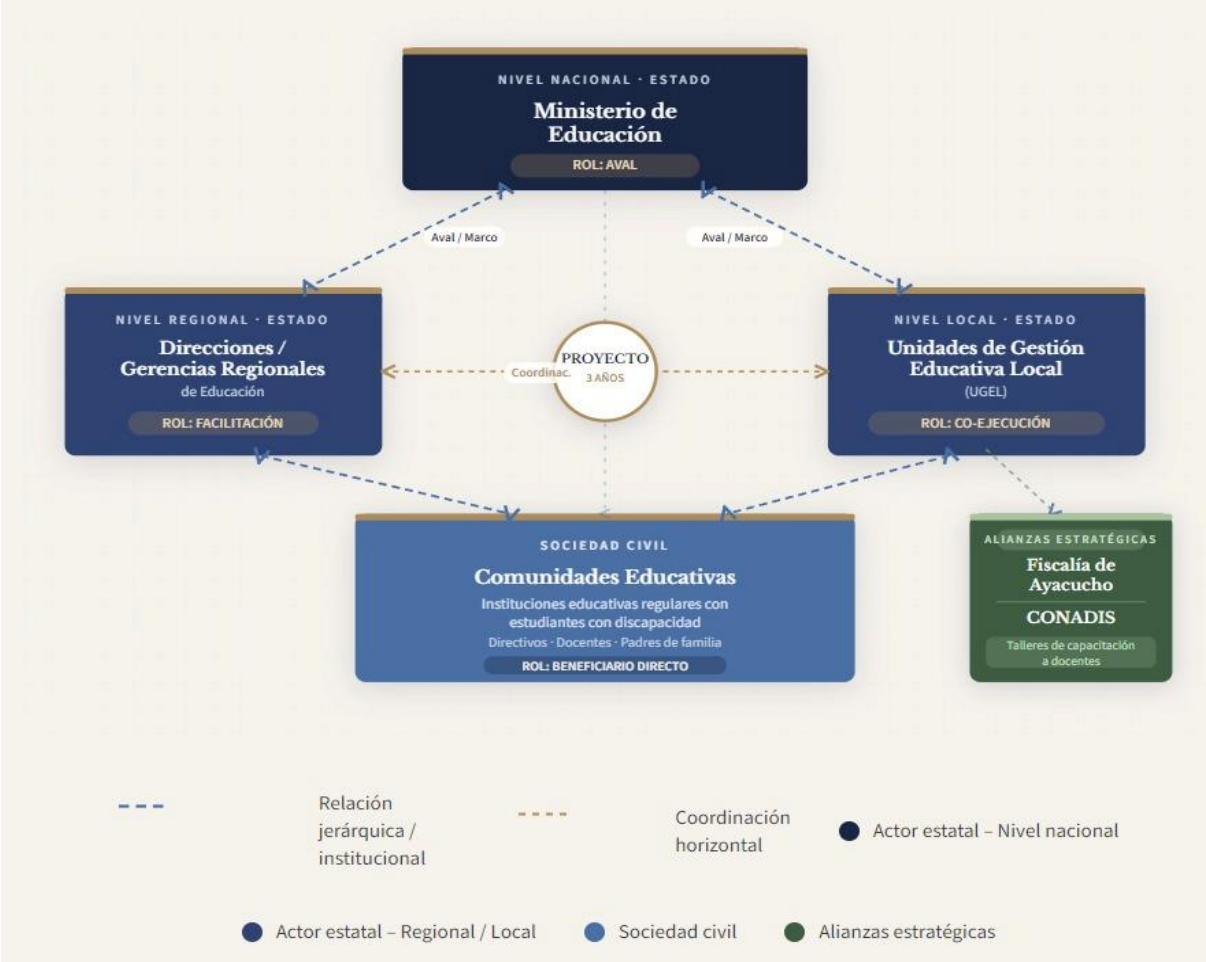
> *"[…] pasamos de una intervención masiva virtual a una más puntual y presencial, localizando comunidades educativas que tenían matriculados al menos un estudiante con sordoceguera según data oficial, aunque posteriormente la realidad en campo resultaría distinta" (Ricardo Zevallos, director ejecutivo de SIP).*

La tercera decisión fue estructurar el acompañamiento virtual. El proyecto no terminaba con los talleres. Para los docentes, dos meses de asistencia técnica remota con productos evaluados cerraban el proceso formativo. Para las familias, un telesoporte personalizado mantenía vivo el vínculo y permitía trabajar sobre situaciones concretas del hogar. Esa arquitectura de sostenimiento respondía mejor a lo que la Fase 1 había identificado como su mayor limite.

La cuarta decisión fue operar desde una base de articulación sólida. El proyecto nació en el marco de un convenio con el MINEDU, que no solo otorgaba legitimidad a la intervención, sino establecía desde el inicio con quienes, y cómo trabajarían en cada nivel del sistema, a nivel nacional, local y en comunidades educativas.

> *"A nivel nacional, el Ministerio de Educación, con un rol de aval. A nivel regional, las direcciones regionales de educación (DRE/GRE), con un rol de facilitación y apropiación. Las UGEL, ya con un rol más de ejecutores o co-ejecutores con nosotros. Y finalmente, las comunidades educativas – directivos, docentes, padres de familia – con quienes interactuábamos durante los tres años" (Ricardo Zevallos, director ejecutivo de SIP).*

Imagen 2: Mapa de actores que intervinieron en el proyecto Fase 2



Elaboración propia

Estas decisiones definieron el punto de partida formal del proyecto. Pero la experiencia real de los tres años mostró que entre el diseño y la implementación

siempre existe una distancia. Lo que sigue en esta sistematización es, precisamente, el relato de cómo el equipo navegó esa distancia.

4.2 La experiencia en desarrollo: hitos del proceso

4.2.1 Momentos del proyecto

El proyecto siguió una ruta de cinco momentos interdependientes (ver Imagen N°3) que se repitieron en cada macrorregión de intervención a lo largo de los tres años: desde el primer contacto con las autoridades educativas hasta el cierre y certificación. Esta ruta no fue lineal ni uniforme. En cada región y en cada año, el equipo de SIP encontró condiciones distintas, tensiones inesperadas y tuvo que ajustar sus estrategias sobre la marcha. Lo que aquí se reconstruye es, precisamente, esa experiencia viva: lo que se planificó, lo que no funcionó y lo que se aprendió en el camino.

Imagen N°3: Hitos del proyecto



Elaboración propia

MOMENTO 1

Contacto inicial con actores educativos

Presentación del proyecto a DRE/GRE y UGEL, gestión del convenio interinstitucional e identificación del especialista EBE para acordar el inicio de actividades.

El contacto inicial con las autoridades educativas no fue un paso preliminar al proyecto: fue, en sí mismo, una intervención. Construir o reconstruir la relación con la DRE y las UGEL en cada región y cada año del proyecto condicionó de manera directa la calidad y el alcance de todo lo que se desarrolló posteriormente. La variable institucional resultó ser, de manera consistente, el factor más decisivo y, al mismo tiempo, el menos controlable.

> *“Si nos encontramos con una especialista que le interesa la propuesta, que tiene la voluntad política de trabajarlo, eso es un camino beneficioso. Si nos encontramos con un profesional que no es de la especialidad, que no le pone atención al tema de inclusión educativa… ya de entrada el trabajo es distinto." — Claudia Miyahira, Coordinadora de Programas*

A lo largo de los tres años, el proyecto intervino en doce regiones, organizadas en cuatro macrorregiones: Norte (Áncash, La Libertad y Piura) en el primer año; Noreste (Cajamarca, San Martín, Amazonas) y Centro (Huancavelica, Junín, Ayacucho) en el segundo; y Sur Centro (Madre de Dios, Cusco y Puno) en el tercero. En cada región, el primer contacto tuvo su propio carácter y dinámica. En algunas, como Madre de Dios o Junín, la especialista EBE se mostró comprometida desde el primer momento y facilitó activamente la implementación. En otras, como Cusco, el proceso se convirtió en una prueba de resistencia: las coordinaciones para implementar las actividades tardaron diez meses.

Un patrón se repitió sistemáticamente a lo largo del proyecto: la rotación de funcionarios. Directores regionales, especialistas de UGEL y directores de escuelas que habían asumido compromisos eran reemplazados, y sus sucesores no tenían memoria del proyecto ni obligaciones previas. Esto obligó al equipo a aprender que las alianzas no podían construirse sobre personas sino sobre instituciones, y que la formalización, a través de convenios escritos, era una herramienta de legitimidad y no solo un trámite administrativo. En consecuencia, al cierre del proyecto, SIP había suscrito convenios interinstitucionales con 11 de las 12 regiones intervenidas.

Desafío

La dependencia de interlocutores individuales dentro de las DRE y UGEL generó fragilidad: cuando un funcionario rotaba, los acuerdos construidos debían rehacerse desde cero. En Cusco, esta situación se agudizó al punto de que la DRE no logró articular con las UGEL durante meses, poniendo en riesgo la implementación de las actividades en esa región.

Respuesta del equipo

El equipo aprendió a diversificar sus vínculos institucionales, estableciendo contacto simultáneo con DRE, UGEL y, cuando fue necesario, con los propios directores de las escuelas, sin esperar que un nivel trasladara la información al siguiente. La formalización de convenios escritos -firmados con la institución- no solo con la persona, pasó a ser una herramienta de protección de los acuerdos frente a los cambios de personal.

MOMENTO 2 **Visitas de diagnóstico**

Visitas a las regiones para recoger necesidades de capacitación, sincerar la data y consensuar fechas de actividades con las DRE y UGEL.

Las visitas de diagnóstico cumplían una función doble: verificar en campo quiénes eran y dónde estaban los estudiantes con sordoceguera identificados en los registros del MINEDU, y levantar información sobre las condiciones reales de las escuelas y docentes para diseñar talleres pertinentes. Este momento fue, en todos los años, una fuente constante de sorpresas, casi siempre reveladoras de una brecha entre el dato oficial y la realidad en el territorio.

El proyecto partió de una base de datos oficial que identificaba estudiantes con sordoceguera matriculados en escuelas regulares en las regiones seleccionadas. Esa data fue, de manera sistemática, inexacta. En el primer año, de los 19 estudiantes reportados para la Macrorregión Norte, sólo fue posible confirmar 13 en campo, encontrando además 3 que no figuraban en ningún registro. En el segundo año se repitió la situación: de 12 reportados, solo 7 verificados. La razón de fondo no era descuido administrativo sino algo más estructural: la mayoría de estos niños nunca habían recibido un diagnóstico médico formal, y sus registros escolares reflejaban percepciones de los docentes, más no evaluaciones certificadas.

> *"Cada viaje de diagnóstico que teníamos cada año solo confirmaba la inexactitud de los datos proporcionados por el Ministerio de Educación. El simple hecho de que tu*

diseño es una intervención para beneficiar a un estudiante que no existe ya te obliga a cambiar la estrategia." — Ricardo Zevallos, director de Sense Internacional Perú

De esta forma, las visitas cumplieron una función que iba más allá de la simple verificación de datos. Fueron, en realidad, los primeros encuentros del proyecto con las comunidades educativas, con docentes que tenían preguntas concretas sobre cómo trabajar con sus estudiantes, con familias que no sabían que existía apoyo disponible y con especialistas del SAANEE que conocían el territorio mejor que cualquier registro oficial.

Desafío

La data oficial resultó ser una base poco confiable para planificar la intervención. Más allá de los números, fueron las visitas a zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión geográfica, problemas de conectividad y diversidad lingüística, las que revelaron condiciones de trabajo que exigían mayor flexibilidad de la inicialmente prevista.

Respuesta del equipo

El equipo consolidó las visitas de diagnóstico no como un paso preliminar apresurado, sino como una etapa con tiempo y recursos propios. Por ello, como fuentes de información primaria, se priorizó el contacto directo con especialistas SAANEE y con docentes de las escuelas. Asimismo, la brecha entre los datos oficiales y la realidad verificada se convirtió también en argumento de incidencia: varias DRE y UGEL asumieron el compromiso, como parte del convenio, de mejorar y actualizar sus registros de estudiantes con discapacidad.

MOMENTO 3 **Implementación de talleres presenciales**

Talleres de dos días para docentes y talleres socioemocional, educativo y legal para familias.

Los talleres presenciales se convirtieron en el corazón visible del proyecto, en el espacio donde la propuesta pedagógica y metodológica de SIP se ponía en juego directamente con los protagonistas. Tanto los talleres para docentes, de dos días intensivos en modalidad *full day*, como los dirigidos a familias, organizados en tres modalidades temáticas (socioemocional, educativo y legal) mantuvieron un esquema común a lo largo de los tres años. Sin embargo, su experiencia concreta varió

significativamente según la región, el perfil de los participantes y las condiciones del contexto.

Con docentes

Los talleres para docentes tenían una lógica clara: dos días intensivos centrados en el Diseño Universal para el Aprendizaje, con metodología activa y énfasis en situaciones reales del aula. Pero antes de llegar a las estrategias pedagógicas, el equipo de SIP descubrió que había una etapa ineludible: la sensibilización.

La mayoría de los docentes llegaban a los talleres con una mezcla de desconfianza y agotamiento. Para muchos, la inclusión de un estudiante con discapacidad representaba una carga adicional en condiciones ya difíciles, sin el apoyo de directores ni de las propias familias. Ignorar eso habría sido un error.

> *"Los docentes mencionan que reciben diversas capacitaciones, pero que nadie les dice cómo. Ellos quieren saber: ya tengo la teoría, pero ¿cómo llegó al estudiante? Regina les da ejemplos, siempre partiendo de la empatía. Y se visualiza que, al aplicar las nuevas estrategias, hay un cambio: sin darse cuenta, la actitud que tenían generaba rechazo en el estudiante. Cuando cambian de estrategia, el niño ya no se siente excluido." — Evelyn Silva, Asistente de Programas*

En los tres años, los talleres para docentes alcanzaron a más de 620 profesionales de las doce regiones intervenidas, superando en todos los ciclos, las metas previstas. El nivel de satisfacción fue consistentemente alto.

Con familias

Los talleres para familias seguían una estructura de tres módulos (socioemocional, educativo y legal) implementados por consultores locales: psicólogos para los dos primeros y profesionales en derechos para el tercero. La apuesta por facilitadores del propio territorio respondía a una lógica de desarrollo local: alguien que conoce el contexto, que habla el mismo idioma cotidiano de las familias y, que puede generar vínculos más genuinos y sostenibles.

Esa apuesta tuvo resultados muy valiosos en varias regiones. Las familias, en su mayoría madres de familia, encontraron en estos espacios algo que muchas no habían tenido nunca: un lugar para hablar de su propia experiencia, para expresar el

agotamiento y la soledad que acompaña el cuidado de un hijo o hija con discapacidad en contextos donde el sistema apenas las reconoce.

> *"Antes de esta intervención, las madres no habían tenido nunca un espacio así. Nunca habían conocido lo que era un acompañamiento psicológico. Nunca habían tenido un momento para reflexionar sobre su propia condición. La salud mental de las cuidadoras es urgente, y me parece algo muy valioso que este proyecto lo haya podido abarcar."*
> *— Claudia Miyahira, Coordinadora de Programas*

Un ajuste metodológico relevante que el equipo introdujo durante la implementación fue la unificación del taller socioemocional y el educativo en una sola jornada, cuando inicialmente estaban previstos en días separados. Esta decisión, tomada por razones logísticas, terminó siendo una oportunidad, ya que la asistencia aumentó al evitar que las familias tuvieran que desplazarse en dos ocasiones distintas, y la integración de los contenidos resultó más orgánica.

Desafío

La heterogeneidad en el perfil y el compromiso de los consultores locales generó variaciones en la calidad de los talleres de familias. A ello se sumó la distancia geográfica que dificultaba la supervisión directa, limitando las posibilidades de supervisión directa y acompañamiento oportuno durante el proceso. Asimismo, en comunidades quechuahablantes, la barrera lingüística representó un desafío para la participación plena de algunas familias, evidenciando la necesidad de incorporar estrategias más estructuradas de adecuación lingüística y cultural en el diseño de futuras intervenciones.

Respuesta del equipo

El equipo construyó una red de docentes y especialistas aliadas en cada región que funcionó como sistema de alerta informal: estas personas reportaban lo que ocurría en campo y permitían actuar con rapidez cuando algo no marchaba bien. Cuando un consultor no cumplía con la calidad esperada, se tomaba la decisión de reemplazarlo antes que sostener un servicio deficiente.

MOMENTO 4 — **Acompañamiento virtual**

Talleres de dos días para docentes y talleres socioemocional, educativo y legal para familias.

El acompañamiento virtual fue la apuesta metodológica más ambiciosa del proyecto y, también, la que concentró las tensiones más difíciles de resolver. Tanto la asistencia

técnica remota para docentes como el telesoporte socioemocional para las familias, partían de una premisa valiosa: el cambio real no ocurre en los talleres, sino en lo que pasa después. Acompañar ese regreso, a las aulas, a los hogares, era la manera de asegurar que el aprendizaje se tradujera en práctica sostenida.

Para docentes

La asistencia técnica remota consistió en cinco sesiones sincrónicas a lo largo de dos meses complementadas con acceso permanente a una plataforma de recursos y la entrega de dos productos evaluados: un informe psicopedagógico de un estudiante real y una sesión de aprendizaje con ajustes pedagógicos concretos. Solo quienes completaban ambos productos con nota aprobatoria recibían la certificación de 120 horas académicas.

Las tasas de conclusión oscilaron entre el 40 y el 60 por ciento de los docentes inicialmente inscritos. Detrás de ese dato no hay falta de interés sino condiciones reales: docentes con grupos numerosos y heterogéneos, sin apoyo de sus instituciones para participar en procesos formativos adicionales, con conexión a internet que fallaba en zonas de sierra y selva. Para mitigar esta dificultad, el equipo de SIP amplió plazos, ofreció horarios nocturnos y diversificó los canales de comunicación para reducir la deserción.

Para familias

El telesoporte fue un acompañamiento personalizado a las familias mediante llamadas, mensajes de texto y videollamadas, durante dos meses, tras los talleres presenciales. Fue una de las actividades con mayor impacto del proyecto. Las familias trabajaban con el facilitador sobre situaciones concretas de sus hogares: cómo manejar una crisis emocional, cómo hablarle a la maestra, cómo establecer rutinas que favorecieran la autonomía del hijo o la hija. Por ejemplo, en Junín, el proceso fue tan significativo que algunas familias comenzaron a organizarse entre sí, para sostenerse mutuamente más allá del proyecto.

> **Desafío**
>
> *El modelo de consultores locales para el telesoporte mostró sus mayores limitaciones en este momento. Sin supervisión directa, algunos facilitadores priorizaban otras actividades ajenas al Proyecto, lo que repercutió en la calidad del servicio. Asimismo, en zonas con diversidad lingüística, la limitada disponibilidad de profesionales quechuahablantes restringió el número de familias que pudieron participar en el servicio de telesoporte.*

Respuesta del equipo

Frente a situaciones de incumplimiento, el equipo optó por resolver los contratos antes que sostener un servicio que no garantizara los estándares de calidad requeridos para la atención de familias en situación de vulnerabilidad. Al mismo tiempo, el carácter virtual del telesoporte permitió activar una red de profesionales de confianza de otras regiones, asegurando la continuidad del acompañamiento sin interrumpir la atención a las familias.

MOMENTO 5 — Cierre y certificación

Evaluación final, certificación de 120 horas a docentes aprobados y entrega de dispositivos de apoyo al aprendizaje

El cierre se convirtió en un espacio para reconocer y hacer visible lo construido colectivamente durante el proceso. Para los docentes, la certificación de 120 horas académicas con respaldo institucional de las DRE y UGEL no era solo un papel: en el sistema educativo peruano, esas horas son consideradas para el escalafón docente y para los procesos de evaluación de la carrera magisterial. Para las familias, la entrega de dispositivos de asistencia y materiales educativos era la expresión más tangible de que alguien había visto la situación de su hijo o hija y había respondido. Y para el proyecto en su conjunto, los relatos de vida producidos a lo largo de los tres años constituían el intento de capturar aquello que los indicadores no alcanzan a decir.

Finalmente, en el mes de diciembre de 2025, SIP organizó webinarios dirigidos a todos los docentes que habían participado en la Fase 2. Con más de 140 participantes registrados, el encuentro convocó por primera vez en el proyecto a docentes de las cuatro macrorregiones en un mismo espacio. El tema central "El impacto de la atención oportuna para los aprendizajes de calidad en la vida de las personas con discapacidad", fue también un mensaje hacia el futuro: **el compromiso con la educación inclusiva no termina con el proyecto.**

5 Lo que el proyecto transformó: voces y cambios desde la experiencia

Primeros cambios observados en docentes

Uno de los logros más significativos de la Fase 2, fue la transformación, en la manera en que los docentes conciben y ejercen la educación inclusiva. Este cambio no fue solo técnico ni curricular, sino más bien, implicó una revisión profunda de actitudes, creencias y prácticas arraigadas. El punto de partida de muchos docentes era la indiferencia, la desorientación o incluso la resistencia frente a la presencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas. A lo largo del proceso formativo, ese punto de partida se fue desplazando hacia una comprensión más empática, más informada y comprometida con el derecho a la educación de todos los estudiantes.

Un primer nivel de cambio fue el perceptivo. Antes de la intervención, varios docentes interpretaban las conductas de sus estudiantes con discapacidad como problemas de disciplina o falta de esfuerzo, sin reconocer que respondían a condiciones específicas que requerían otro tipo de respuesta pedagógica. La sensibilización inicial del proyecto fue determinante para romper esos juicios previos:

> *"Antes de las capacitaciones SIP, no comprendíamos el comportamiento de estos niños, creyendo que es un mal comportamiento sin poder ver el fondo de sus problemas psicológicos o discapacidad. Antes juzgábamos a estos niños como unos malcriados por desconocer su condición." — Hermelinda Vásquez, directora de I.E. 16208, Amazonas.*

Este cambio perceptivo se tradujo también en una transformación simbólica relevante, en la que varios docentes dejaron de referirse a sus estudiantes por el nombre de su discapacidad y comenzaron a llamarlos por su nombre propio. Un gesto aparentemente pequeño que refleja, en realidad, un cambio profundo en el reconocimiento de la dignidad y singularidad de cada estudiante:

> *"Cuando estoy con mis compañeros ya no me dirijo a los estudiantes por su discapacidad, sino por su nombre propio." — María Isabel Ramos, docente EBR, San Martín.*

El segundo nivel de cambio fue el pedagógico. Los docentes no solo cambiaron su mirada, también modificaron sus prácticas. Aprendieron a diagnosticar necesidades específicas, a diseñar materiales diferenciados, a adaptar el ritmo y la forma de sus clases, aplicando el enfoque pedagógico del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que ofrece una respuesta diversa sin necesidad de segregar ni excluir:

> "*Aprendí a percibir qué herramientas son necesarias para cada niño con discapacidad. Por ejemplo, preparaba materiales con imágenes más grandes, más coloridos, o variedad de sonidos. He notado el cambio de estos alumnos: lograron aprender al mismo nivel que los otros niños, aprendieron a socializar con total normalidad y fueron incluidos en toda participación de la clase." — Fátima del Pilar Julca, docente EBR, Piura.*

> *"Ahora tengo mejores estrategias para tratar a los niños con discapacidad. En la misma clase, preparaba dos tipos de materiales: uno regular y otro más sensorial, con imágenes más grandes o letras más grandes." — Rosalina Cantos, docente EBR, Cajamarca.*

Finalmente, el proyecto impulsó un cambio relacional: los docentes comenzaron a entender que la inclusión no era una tarea individual sino un esfuerzo colectivo que requería el involucramiento activo de las familias. Esto amplió su comprensión del rol docente más allá del aula:

> *"El trabajo coordinado con los familiares de los alumnos es muy importante para obtener logros de aprendizaje tanto en el colegio como en su vida cotidiana." — Julia Sermeño, especialista EBE, Ancash.*

> *"Luego de los talleres, implementamos el trabajo conjunto y coordinado con las familias para fortalecer la educación del estudiante." — Fredy Espinoza, especialista SAANEE, Junín.*

Asimismo, Heydi Tito, de Educación Básica Regular (EBR), resalta el aporte significativo de los talleres implementados. Según señalan, al reconocer la diversidad de formas de aprendizaje, estas actividades generaron cambios tanto en su planificación pedagógica como en su desarrollo personal. Del mismo modo, fortalecieron habilidades socioemocionales como la paciencia, la empatía y el manejo emocional, lo que les permitió comprender mejor los comportamientos de los estudiantes con discapacidad y brindarles una atención más adecuada.

> *"Aprendí a mantener el equilibrio emocional, aprendí a llegar atender la necesidad del niño, usar los materiales educativos estratégicamente, como emplearlos y aplicarlos a los niños con discapacidad. Me ayudó bastante porque había información nueva sobre el campo de la discapacidad." — Heydi Tito, Docente EBE.*

Sin embargo, la experiencia también reveló limitaciones estructurales que escapan al alcance del proyecto y condicionan fuertemente su sostenibilidad. La rotación docente es uno de los nudos críticos identificados, cuando el docente capacitado es trasladado hacia otra institución o reemplazado por otro docente, el cambio instalado en el aula puede revertirse rápidamente. Así lo constata una madre de familia:

> "*Si había cambiado el trato hacia mi hija, porque mi hija me cuenta que cuando le hacían bullying, la profesora llamaba la atención a los compañeritos. Pero al siguiente año, con otro profesor que no participó del proyecto, las cosas volvieron a ser igual que antes." — Maritza Tanta, madre de familia, Ayacucho.*

Estas experiencias plantean una pregunta crítica que el proyecto debe tomar en cuenta de cara a fases futuras: ¿cómo institucionalizar los cambios de tal manera que no dependan de la permanencia de una persona en particular? La respuesta apunta hacia la necesidad de trabajar no solo con docentes individuales, sino con comunidades educativas completas, con directivos y con sistemas de apoyo más estables.

Primeros cambios observados en familias

Las familias que participaron en el proyecto experimentaron transformaciones en tres dimensiones complementarias: emocional, cognitiva y práctica. Antes de la intervención, muchas de ellas enfrentaban la discapacidad de sus hijos desde el miedo, la sobreprotección o la resignación. Sin embargo, el proyecto les ofreció algo que pocas instituciones les habían brindado: un espacio seguro para hablar desde su experiencia, acceder a información útil y desarrollar estrategias concretas de acompañamiento.

El cambio emocional fue el más transversal y, según varios testimonios, el más transformador. Las familias pasaron de una vivencia marcada por la tristeza, el miedo y la incertidumbre a una actitud más activa, esperanzadora y confiada en las capacidades de sus hijos:

> *"Antes éramos muy sobreprotectores y teníamos mucho temor y desconocimiento de la condición de mi hija. Estábamos deprimidos esperando lo peor para mi hija. Pero cuando participamos de los talleres, conocimos mucho sobre el campo de los niños con discapacidad, sobre sus capacidades, sus necesidades, sus fortalezas; eso nos ayudó a disminuir el temor y la tristeza." — Doris Frené, madre de familia, Ayacucho.*

Un eje central del trabajo con familias fue el concepto de autonomía. Muchas cuidadoras habían interiorizado un modelo de crianza hiperprotector que, aunque nacido del amor, limitaba el desarrollo independiente de sus hijos:

> *"A mí me ayudó a darme cuenta de que mi hijo necesita mi apoyo y acompañamiento, pero no que le esté cuidando permanentemente, sino dándole cierta libertad para realizar sus cosas, para empoderarlo y que sea más independiente y capaz, como todos." — Rosa Arce, madre de familia, Cajamarca.*

El acompañamiento remoto resultó particularmente valorado por las familias porque les brindó orientación personalizada, práctica y adaptada a las condiciones reales de cada hogar:

> *"El acompañamiento remoto me ayudó bastante con mi hija para acompañarla a realizar actividades dinámicas, ya que así se dejaba de estresar. El especialista me aconsejaba qué actividades debía realizar, yo le grababa y se lo mandaba, y él evaluaba su comportamiento y me aconsejaba." — Maritza Tanta, madre de familia, Ayacucho.*

Otro cambio relevante, fue la mejora en la relación de las familias con los docentes y la institución educativa. En varios casos, las madres aprendieron a comunicarse desde el empoderamiento, a conocer el marco legal que ampara a sus hijos y a entablar un diálogo más horizontal con los docentes. Por ejemplo, en Cajamarca, este proceso fue más lejos: las familias se organizaron colectivamente para sostener su acceso a recursos y asesoría legal. Así lo refleja el testimonio de Rosa, madre de familia:

> *"Para enfrentar la dificultad de algunas áreas que no conocemos mucho, como el legal, los padres de familia de niños con discapacidad, nos hemos organizado en una en una asociación para recibir apoyo y asesorías de otras organizaciones" — Rosa Arce, madre de familia.*

Este nivel de organización comunitaria representa uno de los logros más valiosos del Proyecto, porque constituye el paso de la experiencia individual hacia la acción colectiva. Cuando las familias se articulan entre sí, fortalecen su incidencia frente al sistema educativo, multiplicando así el impacto de sus demandas y propuestas.

No obstante, la experiencia también dejó al descubierto limitaciones importantes. Algunas familias no pudieron participar de manera sostenida debido a factores estructurales como la sobrecarga de responsabilidades de cuidado, la falta de tiempo, las exigencias laborales, la distancia geográfica o las limitaciones de conectividad. Estas barreras evidencian que el trabajo con familias no puede asumir condiciones de participación ideales, sino que debe diseñarse con suficiente flexibilidad para adaptarse a realidades diversas y, en muchos casos, adversas.

Expectativas y oportunidades de mejora

Junto a los cambios positivos, tanto docentes como familias expresaron deseos concretos de continuidad y mejora. Sus voces apuntan no solo a la extensión del proyecto, sino a ajustes que lo harían más pertinente, más profundo y sostenible.

Los docentes demandan capacitación específica por tipo de discapacidad, mayor articulación con estudiantes directamente en el aula, condiciones físicas adecuadas para los talleres y, sobre todo, continuidad del proceso formativo. Varios señalan que un taller o dos no es suficiente y que necesitan acompañamiento sostenido a lo largo del tiempo. Este anhelo cobra especial relevancia en contextos rurales donde estos estudiantes permanecen invisibilizados, con escaso apoyo y limitada presencia institucional, como lo expresa Rosalina y Julia, docentes de EBR y EBE:

> *“Sugiero que este proyecto se vuelva a dar, para que los docentes continuemos aprendiendo el trato y la educación con niños con discapacidad, ya que nosotros en el ámbito rural no estamos preparados y tenemos poco apoyo del Estado. En cambio, en la ciudad sí existen escuelas especiales con docentes especializados para estos casos. Con decirte que no hay psicólogos en las escuelas, por ejemplo. — Rosalina Cantos, docente EBR.*

Para las familias, el anhelo más extendido es que el proyecto continúe y se amplíe. Sus palabras revelan una esperanza que ahora necesita ser sostenida. Entre las expresiones más representativas, destacan las siguientes:

"Yo me quedo con el aprendizaje en la esperanza de que todo va a mejorar y habrá más oportunidades para apoyar a los padres de familia, docentes y niños con discapacidad." — Rosa Arce, madre de familia, Cajamarca.

"Sería muy bueno que continúen con las capacitaciones y así mejorar nuestras habilidades como docentes para el trato con los niños con discapacidad." —Fredy Espinoza, docente.

6 Buenas prácticas y lecciones aprendidas

Este capítulo sintetiza las principales prácticas que demostraron su valor durante la implementación de la Fase 2, así como las lecciones que emergen de ellas. No se trata únicamente de lo que salió bien, sino de lo que la experiencia enseñó sobre cómo hacer educación inclusiva de manera pertinente, sostenible y ética en contextos territorialmente diversos como los del Perú.

1. **Reorientación del enfoque hacia la educación inclusiva en la educación básica regular**

Reorientar el enfoque de la educación inclusiva hacia la Educación Básica Regular constituyó una buena práctica digna de replicarse. Durante la implementación del proyecto se evidenció en campo que muchos docentes no estaban plenamente preparados ni informados de que parte de su rol es garantizar una educación inclusiva en sus aulas, incluso cuando ya contaban con estudiantes con discapacidad. Esta experiencia mostró la necesidad de fortalecer sus capacidades y sensibilización para promover una atención educativa más inclusiva, que al finalizar el proyecto los docentes valoraron positivamente las capacitaciones recibidas y manifestaron su agradecimiento, incluso sugiriendo la continuidad de este tipo de iniciativas.

> Lección aprendida
> La educación inclusiva no puede asumirse como una práctica plenamente instalada en las aulas regulares sin verificar previamente si los docentes cuentan con las capacidades, la información y la disposición necesarias para implementarla. La brecha entre lo que establece el marco normativo y lo que ocurre en la práctica cotidiana de los docentes es real y frecuente, por lo que los proyectos deben considerar su abordaje desde el inicio de la intervención.

2. Contrastación de la información institucional con la realidad territorial

La data oficial del Ministerio de Educación sobre estudiantes con sordoceguera matriculados en el SIAGIE resultó ser inexacta en numerosas regiones. En campo, el equipo de SIP encontró que algunos estudiantes registrados no existían en las escuelas, mientras que había otros con discapacidad que no habían sido identificados oficialmente. Frente a esta realidad, el proyecto optó por ajustar su estrategia: amplió el perfil de su población objetivo para incluir a todos los estudiantes con discapacidad, y utilizó las visitas de diagnóstico para levantar información propia.

Esta decisión requirió flexibilidad y disposición para revisar los supuestos de diseño del proyecto. Fue también una muestra de honestidad institucional: reconocer que los datos con los que se planificó no correspondían con la realidad encontrada, y actuar en consecuencia.

> Lección aprendida
> Los proyectos de intervención educativa deben incorporar visitas de diagnóstico previas al inicio de las acciones, y tratar la información oficial como un punto de partida que debe ser verificado, no como una certeza. La flexibilidad metodológica para ajustar el diseño ante lo inesperado no es improvisación: es una competencia institucional necesaria para operar en contextos complejos y heterogéneos.

3. Articulación multinivel con actores del sistema educativo

Para la implementación del proyecto se estableció una estrategia de articulación institucional en distintos niveles del sistema educativo, involucrando al Ministerio de Educación como ente rector, a las Direcciones Regionales de Educación (DRE) como instancias facilitadoras, a las UGEL como actores clave para la implementación territorial y a las comunidades educativas como espacios directos de intervención. Esta articulación permitió fortalecer los canales de comunicación y coordinación, facilitando el seguimiento del proceso, la difusión de resultados y la identificación de observaciones relacionadas con el asesoramiento remoto y los talleres participativos. Asimismo, promovió la participación activa de cada nivel institucional, lo que contribuye a incrementar las posibilidades de sostenibilidad de los cambios promovidos en docentes y familias.

> Lección aprendida
> La articulación institucional entre los distintos niveles del sistema educativo, el nivel rector, hasta las comunidades educativas es una lección aprendida, ya que facilita la implementación de las acciones del proyecto, fortalece la comunicación y coordinación entre actores, y contribuye a la sostenibilidad de los cambios promovidos en docentes y familias.

4. Sensibilización docente como punto de partida para la formación técnica

Antes de iniciar los talleres presenciales, resultó crucial incorporar una etapa de sensibilización dirigida a los docentes, orientada a promover el reconocimiento de la identidad de los estudiantes con discapacidad y su desenvolvimiento tanto en el aula como en la vida cotidiana. Esta etapa favoreció la reflexión de los docentes sobre sus propias percepciones, resistencias al cambio y creencias estereotipadas en torno a la inclusión educativa, creando condiciones más favorables para la apropiación de conocimientos y estrategias orientadas a la atención de estudiantes con discapacidad.

> Lección aprendida
> La sensibilización docente constituye una condición previa e indispensable para el éxito de cualquier proceso de formación en educación inclusiva. Antes de transferir conocimientos o estrategias pedagógicas, es necesario generar espacios de reflexión que permitan a los docentes examinar sus propias percepciones, creencias estereotipadas y resistencias frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Sin este paso previo, los procesos formativos corren el riesgo de ser asimilados de manera superficial, sin transformar las actitudes y prácticas que realmente condicionan la experiencia educativa de estos estudiantes en el aula.

5. Desarrollo de capacidades locales mediante la contratación de profesionales de las propias regiones

La decisión de contratar profesionales locales para la facilitación de los talleres con familias y docentes fue coherente con el enfoque de desarrollo local que guía la intervención. Esta práctica no solo redujo costos logísticos: facilitó la comprensión de las dinámicas culturales, lingüísticas y relacionales de cada territorio, y dejó capacidades instaladas en las propias regiones.

Sin embargo, esta apuesta también implicó un riesgo real: no siempre fue fácil encontrar perfiles con la especialización requerida en inclusión educativa y sordoceguera. En algunos casos, los consultores locales no cumplieron con los estándares de calidad esperados, lo que obligó al equipo a tomar decisiones difíciles: rescindir contratos, buscar reemplazos y, en algunos casos, cubrir los vacíos con

personal especializado de SIP. Esta tensión entre la especialización y el desarrollo local no tiene una respuesta definitiva, pero debe ser reconocida y planificada explícitamente.

> Lección aprendida
> La contratación local es una estrategia de desarrollo territorial, no solo logística. Para que funcione, requiere procesos de selección rigurosos, acompañamiento técnico, supervisión continua y mecanismos de respaldo ante imprevistos. No basta con contratar a alguien de la región: hay que asegurarse de que tenga el perfil, el compromiso y el soporte institucional necesarios para ofrecer un servicio de calidad a una población vulnerable.

6. Priorización de la calidad del servicio por encima del cumplimiento numérico de metas

Una de las decisiones más reveladoras del proyecto fue la de priorizar la calidad de la atención sobre el cumplimiento estricto de metas cuantitativas. Cuando consultores locales no ofrecían el nivel esperado, el equipo optó por rescindir contratos y buscar alternativas, incluso cuando eso ponía en riesgo el cronograma. Esta decisión, que implicó costos y tensiones internas, refleja una postura ética clara: no es aceptable ofrecer un servicio deficiente a una población vulnerable para poder reportar número.

> Lección aprendida
> La lógica de proyectos orientados por metas cuantitativas puede generar presiones para mantener indicadores aun a costa de la calidad. Resistir esa presión requiere una cultura institucional sólida y un compromiso explícito con la ética del cuidado. Los proyectos que trabajan con poblaciones vulnerables deben incorporar indicadores de calidad en sus mecanismos de monitoreo, no solo indicadores de cobertura.

7. Combinación de talleres presenciales y telesoporte como modelo integrado de formación

El modelo de intervención combinó talleres presenciales de dos días con sesiones de telesoporte de dos meses, tanto para docentes como para familias. Esta combinación resultó especialmente pertinente para contextos rurales y dispersos, donde la presencia física continua es logísticamente inviable. El telesoporte permitió extender el acompañamiento en el tiempo, resolver dudas concretas y reforzar los aprendizajes del taller en la práctica cotidiana.

Para las familias, el acompañamiento remoto fue particularmente valorado por su carácter personalizado: las orientaciones no eran genéricas sino adaptadas a la situación específica de cada hijo, lo que aumentaba su relevancia y aplicabilidad.

> Lección aprendida
> El taller presencial y el telesoporte no son modalidades alternativas, sino complementarias. El taller genera el encuentro, la confianza y el aprendizaje colectivo; el telesoporte traslada ese aprendizaje al contexto real y lo sostiene en el tiempo. Separar ambas modalidades debilita el impacto de cada una. Para las fases futuras, esta combinación debe mantenerse y perfeccionarse, asegurando la coherencia metodológica entre ambos momentos.

8. Trabajo integral con familias: salud mental, autonomía y derechos

El componente de familias fue diseñado inicialmente como un complemento al eje docente. Con el tiempo, se convirtió en uno de los pilares más valorados del proyecto. Las familias no solo recibieron información sobre cómo acompañar a sus hijos: tuvieron acceso a espacios de escucha, de reflexión sobre su salud mental como cuidadoras, de orientación legal sobre los derechos de sus hijos y de fortalecimiento de su capacidad de interlocución con el sistema educativo.

El eje de salud mental fue especialmente relevante. En un contexto donde las cuidadoras de personas con discapacidad raramente tienen espacios para hablar de su propio agotamiento, la intervención del proyecto llenó un vacío real. Como señala el equipo técnico, la salud mental de las cuidadoras es un tema urgente que el proyecto pudo abordar, aunque de manera aún insuficiente.

> Lección aprendida
> Las familias de estudiantes con discapacidad son actores educativos fundamentales, pero también son personas que necesitan apoyo. Un enfoque integral debe atender simultáneamente su bienestar emocional, su acceso a información y su capacidad de incidencia. No basta con enseñarles estrategias de crianza: hay que reconocer y acompañar la carga que enfrentan, y darles herramientas para ejercer sus derechos.

7 Recomendaciones

En síntesis, a partir del análisis de la experiencia del proyecto, se plantean una serie de recomendaciones orientadas a fortalecer la intervención, mejorar la metodología implementada y potenciar los resultados alcanzados. Estas recomendaciones buscan aportar a la consolidación de prácticas educativas inclusivas sostenibles, favoreciendo una educación de calidad para estudiantes con sordoceguera y otras discapacidades, así como orientar futuras intervenciones en el ámbito educativo.

- ✓ Crear una "red de docentes inclusivos" entre regiones. Una de las limitaciones más claras del proyecto es que el cambio queda atado a personas individuales: cuando el docente capacitado se va, el cambio se va con él. Una forma de contrarrestar esto es construir, al término de cada ciclo de talleres, una red informal pero sostenida de docentes participantes conectados entre sí a través de un grupo de WhatsApp o plataforma similar, moderado por SIP. Esto permite que los docentes compartan dudas, materiales y experiencias entre regiones, y que SIP mantenga presencia sin necesidad de financiar visitas presenciales. El costo es mínimo, el impacto en sostenibilidad puede ser alto.

- ✓ Desarrollar un “maletín digital de recursos” para familias de baja conectividad. La conectividad es una barrera real en las zonas rurales donde opera el proyecto. Una solución práctica es preparar un paquete de recursos descargables (videos cortos, fichas ilustradas, audios explicativos), que puedan enviarse por WhatsApp y consultarse sin conexión a internet. Esto no reemplaza el telesoporte, pero lo complementa y permite que las familias tengan acceso a orientación en los momentos en que más lo necesitan, sin depender de una llamada agendada.

- ✓ Mapear y articularse con organizaciones de personas con discapacidad ya existentes en cada región. La experiencia en Cajamarca mostró que las familias se organizaron espontáneamente en una asociación para acceder a recursos legales. En lugar de esperar que esto ocurra de manera espontánea, la Fase 3 podría incorporar desde el inicio un mapeo de organizaciones de personas con discapacidad o de familias ya existentes en cada región, y articular con ellas el componente de empoderamiento. Esto amplía el alcance del proyecto sin

incrementar significativamente su presupuesto, y genera alianzas que sobreviven al cierre del financiamiento.

- ✓ Fortalecer los procesos de selección y acompañamiento de consultores locales. La disponibilidad de perfiles especializados en educación inclusiva y sordoceguera es limitada en muchos territorios, y esto no va a cambiar en el corto plazo. La Fase 3 debe anticipar esta realidad mediante procesos de convocatoria más amplios, verificación de referencias, períodos de inducción antes del inicio de los talleres y mecanismos de supervisión continua. El personal especializado de SIP debe ser concebido no solo como un recurso de contingencia, sino como un componente estable de respaldo técnico a los consultores locales.

- ✓ Se recomienda fortalecer y ampliar la articulación con aliados estratégicos que permitan generar espacios adecuados para el intercambio de conocimientos y experiencias entre docentes y familias. Esto contribuiría a superar limitaciones relacionadas con las dinámicas educativas, la disponibilidad de materiales didácticos o las condiciones climáticas que pueden afectar el desarrollo de las actividades.

- ✓ Se sugiere una estandarización en los talleres y telesoporte dirigido a familias con una guía de sesiones estructuradas. Un problema identificado en la Fase 2 fue la variabilidad en la calidad del taller y telesoporte según el consultor local. Parte de esa variabilidad se debe a que no existe una guía estandarizada de qué trabajar en cada sesión. La recomendación es diseñar un protocolo de telesoporte que defina para cada sesión un objetivo claro, una pregunta orientadora, una tarea concreta a revisar y un criterio mínimo de calidad. Esto no rigidiza el proceso, el consultor sigue teniendo margen de adaptación, pero asegura que todas las familias y docentes, independientemente de su región, reciban un soporte con un piso mínimo de coherencia y calidad.

- ✓ Una recomendación valiosa seria introducir un diagnóstico socioemocional inicial del docente antes del taller. Actualmente el proyecto arranca directamente con la sensibilización grupal. Una mejora sería aplicar al inicio un instrumento breve, puede ser un cuestionario de 10 preguntas o una dinámica

de mapeo de creencias, que permita al facilitador conocer el punto de partida emocional y actitudinal de cada docente antes de iniciar. Esto permitiría personalizar el énfasis del taller según el perfil del grupo: un aula donde predomina la resistencia activa requiere una estrategia diferente a una donde predomina la desorientación o la buena voluntad sin herramientas. Sin ese diagnóstico, el facilitador opera a ciegas en los primeros momentos más críticos del proceso.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (M. López, Trad.). UNESCO / CSIE. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

Barnechea, M. M. y Morgan, M. (2007). El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. CEAAL.

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. CLACSO; Siglo XXI Editores.

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja; CEAAL.

Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ASCD.

Ann P. Turnbull y H. Rutherford Turnbull (2001), *Familias, profesionales y excepcionalidad: Colaboración para el empoderamiento* (4.ª ed., Merrill/Prentice Hall).

ANEXOS

Anexo N°1

Guia de Grupo focal a equipo técnico SIP

Saludo y Propósito: Bienvenidos. El objetivo de este espacio es reconstruir críticamente la trayectoria del proyecto Lavelle Fase 2. No buscamos solo un recuento de actividades, sino extraer el aprendizaje estratégico que Sense Internacional Perú ha generado en estos tres años

Para asegurar la fluidez, la sesión se organizará en seis bloques temáticos. Se grabará el audio de esta sesión con el único fin de garantizar la fidelidad de la información para el informe de sistematización, manteniendo estrictos estándares de confidencialidad institucional. ¿Estamos todos de acuerdo con el inicio de la grabación?

DATOS GENERALES

- Nombres y apellidos
- Formación
- Cargo en SIP
- Tiempo en SIP y tiempo en la posición actual:

1. El Escenario Inicial: Contexto y Entorno de la Intervención

- Al momento de planificar el inicio de la Fase 2 del proyecto, ¿qué condiciones sociales, políticas o institucionales en las regiones intervenidas incidieron de manera más significativa en el diseño de la intervención?
- ¿Cuál fue la necesidad técnica fundamental en el sistema educativo inclusivo peruano que justificó el diseño de esta intervención?
- ¿Qué actores clave intervinieron o fueron consultados durante la etapa de diseño de esta fase?
- De la propuesta técnica presentada originalmente a la aprobada por Lavelle Fund, ¿qué cambios estratégicos se realizaron en el alcance o presupuesto.

2. Mapeo y Gestión de Actores Estratégicos (externos e internos)

- Si hiciéramos un mapeo de actores (Minedu, DRE, UGEL, CONADIS), ¿cómo inició la relación con ellos y en qué estado de colaboración se encuentra al cierre del proyecto?
- ¿Qué aprendizajes deja la supervisión de múltiples consultores operando simultáneamente en ámbitos geográficos tan dispersos y diversos?

3. Trayectoria y Evolución del Proyecto

- Desde su experiencia en el proyecto, ¿cuáles considerarías que fueron los principales hitos o momentos clave en su desarrollo, más allá de lo planteado inicialmente en la propuesta técnica?
- ¿Qué sucesos imprevistos resultaron ser oportunidades clave para el cumplimiento de los resultados?
- ¿Qué lecciones específicas de la etapa anterior permitieron optimizar el despliegue en las macrorregiones actuales?

4. Procesos Generados y Capacidades Instaladas

- ¿Qué competencias específicas (técnicas, legales o socioemocionales) consideran que las familias han consolidado para el soporte de sus hijos?
- ¿Qué capacidades consideras que el proyecto logró desarrollar en los docentes inclusivos?
- Como organización, ¿qué nuevas capacidades de gestión, incidencia o experticia técnica ha desarrollado el equipo de SIP a partir de los desafíos de esta Fase 2?
- Desde tu experiencia, ¿qué primeros avances o resultados en la inclusión de los estudiantes beneficiarios del proyecto puedes identificar?

5. Desafíos y Nudos Críticos

- ¿Qué "cuellos de botella" operativos obligaron al equipo a modificar la ruta de implementación original?
- ¿Qué tipo de respaldo técnico o político por parte del Estado hubiera permitido potenciar los resultados obtenidos?

6. Sostenibilidad y Legado (Puntos de Llegada)

- ¿Qué aprendió SIP con este proyecto? (nivel organizacional, nivel perceptivo sobre la población objetivo, nivel financiero, nivel político)
- ¿Cómo se garantiza que los aprendizajes logrados en las familias y los docentes se mantengan tras el cierre del financiamiento?
- Basados en esta experiencia, ¿cuál consideran que debe ser el pilar fundamental para una eventual Fase 3?

Anexo N° 2

Entrevista: Fortalecimiento Docente

Estimado/a profesional:

Reciba un cordial saludo de **Sense Internacional Perú**. Mi nombre es _____ y formo parte del equipo a cargo de la sistematización del proyecto sobre educación inclusiva del cual usted participó.

El objetivo de este espacio es recoger sus valiosas impresiones, aportes pedagógicos y lecciones aprendidas durante la ejecución. Su experiencia es fundamental para documentar este modelo de atención a la diversidad.

Le hago entrega del **consentimiento informado** para su revisión. Muchas gracias por su colaboración y compromiso."

BLOQUE 1: Características generales

- Nombres y apellidos:
- Escuela y grado a cargo:
- Años trabajando en dicha escuela:
- Formación previa en discapacidad
- Años trabajando con estudiantes con discapacidad en el aula:

BLOQUE 2: Punto de partida y práctica previa

- ¿Ya conocía del trabajo de SIP?
- Antes de participar en el proyecto, ¿cómo enfrentaba usted la llegada o atención de estudiantes con discapacidad en su aula?

BLOQUE 3: Reconstrucción del proceso

- Si tuviera que describir el proyecto como un proceso, ¿qué momentos o hitos principales destacaría desde que empezó hasta que culminó?

BLOQUE 4: Cambios y aprendizajes generados

- ¿Qué aprendizajes o cambios concretos ha generado el proyecto en su práctica docente y en la inclusión de sus estudiantes con discapacidad?

BLOQUE 5: Dificultades y sostenibilidad

- Durante el proyecto, ¿qué dificultades o limitaciones encontró?
- ¿Qué considera clave para sostener o fortalecer los aprendizajes obtenidos a un futuro

Anexo N°3

Entrevista: Empoderamiento Familiar

Estimada familia:

Reciban un cordial saludo de parte de Sense Internacional Perú. Mi nombre es _____ y me han encargado la bonita tarea de conversar con ustedes sobre su paso por el proyecto educativo en el que participaron. Queremos aprender de su experiencia y conocer sus recuerdos sobre el proceso. Consideramos que su opinión es muy valiosa para mejorar las relaciones sociales de todos los niños.

Les comparto este consentimiento informado para que lo revisen antes de empezar. ¡Muchas gracias por su tiempo y confianza!

Bloque 1: Datos generales

1. Nombre y Apellidos de Ud.
2. Edad y diagnóstico de su menor hijo/a:

Bloque 2: Metodología de Soporte

- De las actividades realizadas (talleres y acompañamiento remoto), ¿cuál considera que le brindó herramientas más prácticas para apoyar a su hijo/a tanto en casa como en la escuela?
- Desde su experiencia, ¿qué tan útiles han sido los dispositivos de asistencia o los materiales adaptados brindados por el proyecto? ¿Qué aspectos destacaría?

Bloque 3: Evidencias de Cambio (Empoderamiento)

- En comparación con antes del proyecto, ¿qué acciones realiza hoy con mayor seguridad para garantizar que su hijo/a acceda a una educación de calidad? ¿Qué cambió en usted?

- ¿Encuentra alguna dificultad para poner en práctica lo aprendido? ¿Cuáles son?
- A partir de su participación en el proyecto, ¿cómo ha cambiado su comunicación y relación con los docentes y la institución educativa?

Bloque 4: Lecciones y Futuro

- ¿Cuál es el aprendizaje más valioso que le deja el proyecto para el futuro de su hijo/a?

Anexo N°4

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Y GRABACIÓN DE LLAMADA

Proyecto: *"Promoviendo una experiencia educativa de calidad e inclusiva para estudiantes con sordoceguera en Perú – Fase 2"*
Finalidad: Sistematización de la experiencia del proyecto
Responsable de la sistematización: Maribel Guillén Castro
Institución solicitante: Sense International Perú

Yo, _____, declaro que he sido informado/a de manera clara, suficiente y comprensible sobre lo siguiente:

1. Finalidad de la entrevista

La presente entrevista semiestructurada forma parte del proceso de **sistematización de la experiencia** del proyecto *"Promoviendo una experiencia educativa de calidad e inclusiva para estudiantes con sordoceguera en Perú – Fase 2"*, con el objetivo de recoger aprendizajes, buenas prácticas, desafíos y resultados alcanzados.

2. Naturaleza de la participación

- Mi participación es **voluntaria**.
- La entrevista tendrá una duración aproximada de 30-45 minutos.
- Puedo abstenerme de responder cualquier pregunta.
- Puedo retirarme del proceso en cualquier momento sin que ello genere perjuicio alguno.

3. Grabación y uso de la información

Autorizo de manera libre, previa, expresa e informada la **grabación de la llamada** de la entrevista, exclusivamente para facilitar el registro, análisis y elaboración del informe de sistematización.

4. Confidencialidad y protección de datos

- La información será tratada con confidencialidad.
- Mi identidad podrá mantenerse en reserva o anonimato si así lo solicito.
- Los audios y documentos derivados serán resguardados de manera segura y solo tendrán acceso las personas responsables del proceso.
- El tratamiento de la información se realizará conforme a lo establecido en la Ley N° 29733 – Ley de Protección de Datos Personales y su Reglamento.

5. Declaración de conformidad

Declaro que he recibido información suficiente sobre el propósito de la entrevista, que mis consultas han sido absueltas y que otorgo mi consentimiento de manera libre y voluntaria.

En señal de conformidad:

Lugar y fecha: _____

Nombre completo: _____

DNI: _____

Firma: _____