

Conocimiento sobre educación inclusiva en docentes de instituciones públicas que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales

Knowledge about inclusive education in teachers of public institutions that serve students with special educational needs

Conhecimento sobre educação inclusiva em professores de instituições públicas que atendem alunos com necessidades educacionais especiais

Dina Magali Calonge De la Piedra

mcalongedlp@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5805-6301>

Colegio San Agustín de Chiclayo, Chiclayo, Perú

Dina Marisol Calonge De la Piedra

marisolcalonge@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8346-637X>

Universidad César Vallejo, Lima, Perú

Ana María Castañeda Chang

anamaria.castaneda@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3643-1078>

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú

Jesús Emilio Agustín Padilla Caballero

claimvenst2@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-9756-8772>

Universidad César Vallejo, Lima, Perú

| Artículo recibido en enero 2022 | Arbitrado en febrero 2022 | Aceptado en marzo 2022 | Publicado en junio 2022

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v2i3.13>

RESUMEN

Palabras clave:

Educación inclusiva; formación docente; necesidades educativas especiales

La educación inclusiva requiere del concurso de diferentes factores como la formación docente en métodos y técnicas de enseñanza efectivos para el aprendizaje significativo, el currículo, la familia y las instituciones. El propósito de este estudio fue determinar los niveles de conocimiento de los docentes sobre educación inclusiva en sus dimensiones: políticas, objetivos, agentes, desarrollo de adaptaciones curriculares y uso de técnicas compensatorias. La muestra estuvo constituida por 200 docentes de 10 instituciones educativas del distrito "José Leonardo Ortiz", en el departamento de Lambayeque de la provincia de Chiclayo en Perú. La técnica fue la encuesta y el instrumento para evaluar el nivel de conocimientos de los docentes, acerca de la educación inclusiva, fue el cuestionario estructurado, diseñado por Muñoz y Díaz (2013), con adecuados valores de validez y confiabilidad. El estudio concluye que el conocimiento de los docentes acerca de la educación inclusiva es deficiente en todas sus dimensiones.

ABSTRACT

Keywords:

Inclusive education; teacher training; special educational needs

Inclusive education requires the participation of different factors such as teacher training in effective teaching methods and techniques for meaningful learning, the curriculum, the family and institutions. The purpose of this study was to determine the levels of knowledge of teachers about inclusive education in its dimensions: policies, objectives, agents, development of curricular adaptations and use of compensatory techniques. The sample consisted of 200 teachers from 10 educational institutions in the "José Leonardo Ortiz" district, in the Lambayeque department of the Chiclayo province in Peru. The technique was the survey and the instrument to evaluate the level of knowledge of teachers about inclusive education was the structured questionnaire, designed by Díaz and Muñoz, with adequate validity and reliability values. The study concludes that teachers' knowledge about inclusive education is deficient in all its dimensions.



RESUMO

A educação inclusiva requer a confluência de diversos fatores, como a formação de professores em métodos e técnicas de ensino eficazes para uma aprendizagem significativa, o currículo, a família e as instituições. O objetivo deste estudo foi determinar os níveis de conhecimento de professores sobre educação inclusiva em suas dimensões: políticas, objetivos, agentes, desenvolvimento de adaptações curriculares e uso de técnicas compensatórias. A amostra foi composta por 200 professores de 10 instituições de ensino do distrito "José Leonardo Ortiz", no departamento de Lambayeque da província de Chiclayo, no Peru. A técnica foi a survey e o instrumento para avaliar o nível de conhecimento dos professores sobre educação inclusiva foi o questionário estruturado, elaborado por Muñoz e Díaz (2013), com valores adequados de validade e confiabilidade. O estudo conclui que o conhecimento dos professores sobre a educação inclusiva é deficiente em todas as suas dimensões.

Palavras-chave: Educação inclusiva; treinamento de professor; Necessidades Educacionais Especiais

INTRODUCCIÓN

En el Perú la preocupación e interés por la educación inclusiva se evidencia a través de las diferentes acciones realizadas por parte del Estado a través de los entes de gobierno, para cumplir con los acuerdos internacionales con la Organización de Naciones Unidas (ONU), la UNESCO, la UNICEF y el Banco Mundial, en conjunto con otras agencias internacionales. Estos acuerdos se suman a un creciente consenso respecto a que todos los ciudadanos tienen el derecho de educarse juntos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, u otras, y que la inclusión es posible desde el punto de vista educacional y social.

La Convención de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad en el Art. 24 señala que los Estados reconocen el derecho a la educación del individuo con discapacidad, para lo cual se

debe asegurar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles y modalidades educativas, a lo largo de toda la vida (Organización de las Naciones Unidas ONU, 2006).

El Perú, como país suscriptor formaliza estos acuerdos a través de un Decreto Legislativo del Congreso de la Republica (República del Perú, 2007). Asimismo la Ley Orgánica del Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Básica Especial, asume diseñar los cambios que requiere el sistema educativo para el logro de una educación de calidad, con equidad para las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones y oportunidades, con el apoyo y la participación activa de la familia y la comunidad.

Como respuesta el Ministerio de Educación del Perú (2006) traza un plan desde el 2006 hasta el 2012 para lograr consolidar los procesos de educación inclusiva en el país en el marco de la década, los objetivos de este plan son cuatro:

1. Abrir las puertas de los colegios e instituciones de todos los niveles educativos a los estudiantes con discapacidad. Se asume la necesidad de dar cobertura ya que la exclusión requiere de una intervención inmediata.

2. Implementar una atención educativa de calidad a los estudiantes con discapacidad, tanto los integrados como los atendidos en los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) en las cuatro regiones.

3. Fortalecer la institucionalidad y los recursos para la Educación Inclusiva de calidad, lo que implica configurar un sistema de inclusión educativa y dar un nuevo rol a la Educación Básica Especial (EBE) de acuerdo a la Ley: soporte de inclusión y atención a la discapacidad severa y multidiscapacidad.

4. Sensibilizar y comprometer a la sociedad civil en los procesos inclusivos, considerándola una sociedad educadora.

En el futuro todas las Instituciones de básica regular atenderán a los alumnos con múltiples discapacidades, quedando sólo los alumnos severos en los centros de educación especial.

Después de evaluar el Plan 2006 – 2012 para consolidar la educación inclusiva, la Dirección General de Educación Básica Especial (DGEBE) presenta el Proyecto Educativo al 2021 para darle continuidad a la educación inclusiva. Se mantienen los objetivos del plan anterior considerando Cobertura, Conversión, Calidad Educativa y Sociedad educadora y comprometida (Ministerio de Educación del Perú, 2012).

La definición de la educación inclusiva se ha modificado en el transcurso del tiempo, en la actualidad la UNESCO (2015) considera la educación inclusiva como el camino para lograr una educación de calidad para todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, desde la perspectiva de atender con las mejores condiciones institucionales y de talento humano formado para asumir esta tarea, sin marginados o excluidos.

Asimismo el Manual de Educación inclusiva del Ministerio de Educación del Perú (2006) y Alegre (2010) y Solano (2010), coinciden en definir la educación inclusiva como el modelo pedagógico mediante el cual una escuela se propone responder a todos los alumnos como personas, reconsiderando su organización y su propuesta curricular teniendo en cuenta a todo los actores como beneficiarios del derecho a la educación conjunta con equidad e igualdad. Se convierte en la posibilidad práctica, para avanzar hacia una nueva imagen de la escuela

como comunidad social, educativa y de aprendizaje basada en la participación de todos y cada uno de sus miembros.

Para que un centro educativo consiga llevar a cabo la educación inclusiva, Ainscow (2005) considera que debe atender los siguientes aspectos:

1. La institución debe contar con un diseño curricular dinámico, funcional y diversificado que asegure ambientes democráticos en los cuales se vivencien los valores de aceptación y respeto entre todos sus miembros.

2. Docentes con en la sensibilidad de atender la diversidad de los estudiantes; formados en métodos, técnica y recursos didácticos diversos.

3. Estudiantes valorados y considerados como personas, que logren la plenitud al alcanzar su aprendizaje y capaces de compartir lo que aprenden.

4. La familia y la comunidad comprendiendo su papel educador y de apoyo al proceso de inclusión, no sólo en la escuela sino también en el entorno social del educando con necesidades especiales.

La formación del docente en educación inclusiva es un constructo estudiado por los investigadores desde diferentes aristas, al respecto las autoras Prado, Díaz y Vázquez (2018) consideran que los docentes del nivel inicial deben tener formación en educación inclusiva, no solo en las técnicas, sino también en habilidades, aptitudes y principios coherentes a la valoración de la diversidad como propiedad inherente al ser humano. El conocimiento en herramientas didácticas facilita la diversificación de la enseñanza, permiten el aprendizaje significativo y ajusta los intereses, características y necesidades de todos

los estudiantes, preparándolos como sujetos autónomos, críticos y participativos.

Asimismo González (2018) concluye en su estudio que una escuela para que logre ser inclusiva, debe ponerse el acento en la formación de los profesores para que sean capaces de considerar a los estudiantes como el centro del proceso, reconociendo la heterogeneidad y diversidad de sus salas de clases, valorando las diferencias entre ellos y de esta forma logren movilizar todos sus recursos, capacidades y experiencias para asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, garantizando el cumplimiento de los pilares de la educación inclusiva.

Lograr construir el perfil del docente desde el paradigma de educación inclusiva no es una tarea sencilla ya que implica abandonar las certezas del perfil de formación a través de años de práctica. Desde los enfoques tradicionales de la educación se fomenta que el docente de la clase indique dificultades de instrucción a expertos que diagnostican, prescriben e, invariablemente, proporcionan servicios alternativos para el estudiante. El mensaje inherente en este enfoque es que los docentes comunes no están calificados ni son competentes para proporcionar una educación a un estudiante con Necesidades Educativas especiales (Maza, 2014).

En este mismo orden de ideas autores como Palacios (2014) y Quispe (2019) con investigaciones en el país coinciden en reportar que los docentes no cuentan con una preparación para el trato con niños inclusivos, además de identificar que no se adaptan a la atención inclusiva y tampoco buscan el apoyo necesario para poder mejorar en cuanto estrategias para el logro del aprendizaje inclusivo.

Identificaron carencias en conocimiento teórico, mediación didáctica y adaptaciones curriculares para atender las necesidades educativas especiales.

Por lo antes planteado surge la necesidad de este estudio por describir el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales. Para lo cual se formula el problema de investigación: ¿Cuál es el nivel de conocimiento de los docentes acerca de la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de la provincia de Chiclayo, Perú?

Los objetivos que guiaron la recolección de los datos son:

Objetivo general

Determinar el nivel de conocimiento de los docentes acerca de la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de la provincia de Chiclayo, Perú.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de conocimiento de los docentes acerca de las políticas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de la provincia de Chiclayo, Perú.
- Caracterizar el nivel de conocimiento de los docentes acerca de los objetivos de la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de la provincia de Chiclayo, Perú.
- Establecer el nivel de conocimiento de los docentes acerca de los agentes de la educación

inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de la provincia de Chiclayo, Perú.

- Describir el nivel de conocimiento de los docentes acerca del desarrollo adaptaciones curriculares para los estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de la provincia de Chiclayo, Perú.

- Identificar el nivel de conocimiento de los docentes acerca del uso de técnicas compensatorias en estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de la provincia de Chiclayo, Perú.

alternativas de respuesta, sólo una respuesta es correcta y tiene el valor de un punto. El instrumento reporta adecuadas propiedades psicométricas ($\alpha=0,897$).

Los resultados obtenidos se analizaron con estadística descriptiva.

La variable del estudio es el nivel de conocimiento de los docentes, que atienden alumnos con necesidades educativas especiales, acerca de la educación inclusiva, en el cuadro 1 se presenta la operacionalización de la variable con sus respectivas dimensiones e indicadores.

MÉTODO

De acuerdo al objetivo es una investigación descriptiva cuyo producto fue la caracterización del conocimiento que poseen los docentes acerca de la educación inclusiva con un diseño de campo para la recolección de los datos. El contexto en el cual se desarrolló el estudio son diez instituciones educativas del distrito “José Leonardo Ortiz”, en el departamento de Lambayeque de la provincia de Chiclayo en Perú. En estas instituciones se ubica la población de la investigación la cual estuvo constituida por 200 docentes, que atendían a estudiantes con necesidades educativas especiales.

La técnica para la recolección de los datos fue la encuesta; y el instrumento el cuestionario estructurado de 20 ítems, elaborado por Muñoz y Díaz (2013), este instrumento fue diseñado para ser aplicado en el ámbito educativo con el objetivo de determinar el nivel de conocimiento de la enseñanza inclusiva de los docentes del equipo de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales. Cada pregunta tiene cuatro

Cuadro 1. Operacionalización de la variable

Variable	Dimensión	Indicador
Conocimiento acerca de la Educación inclusiva	Generalidades Políticas inclusivas	Definición
		Conoce las normas legales internacionales sobre educación inclusiva.
		Conoce las normas legales nacionales sobre educación inclusiva
	Objetivos de la educación inclusiva	Conoce los objetivos de la educación inclusiva Identifica agentes que participan de la inclusión educativa
	Agentes de la educación inclusiva	Identifica el rol de los agentes que participan de la inclusión educativa.
	Desarrollo de adaptaciones curriculares para los estudiantes	Identifica el criterio de compensación Identifica el criterio de autonomía/funcionalidad Identifica el criterio de probabilidad de adquisición Identifica el criterio de sociabilidad Identifica el criterio de significación
Uso de técnicas compensatorias	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las técnicas compensatorias para estudiantes con discapacidad intelectual. • Conoce las técnicas compensatorias para estudiantes con discapacidad auditiva. • Conoce las técnicas compensatorias para estudiantes con discapacidad física. • Conoce las técnicas compensatorias para estudiantes con trastorno de espectro autista • Conoce las técnicas compensatorias para estudiantes con discapacidad visual. 	

RESULTADOS

Los resultados del conocimiento que tienen los docentes de la muestra se presentan considerando cada una de las dimensiones de la variable: Generalidades, políticas inclusivas, objetivos, agentes, desarrollo de adaptaciones curriculares y uso de técnicas compensatorias.

1. Generalidades: se refiere a los conocimientos teóricos básicos que permiten definir y diferenciar la educación inclusiva, discapacidad, necesidades educativas especiales y necesidades educativas asociadas a la discapacidad. Abarca el entendimiento, interpretación, análisis y evaluación a nivel teórico y práctico de las características de las necesidades educativas específicas de los estudiantes, así como de la naturaleza, causas y consecuencias de sus limitaciones temporales o permanentes (Pariamachi, 2012).

Cuadro 1. Nivel de conocimiento acerca de las generalidades de la educación inclusiva

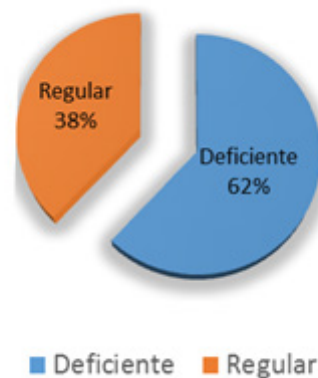
Nivel	f	%
Bueno	0	.
Regular	0	-
Deficiente	200	100%
N = 200		

La totalidad de la muestra no tiene los conocimientos teóricos básicos relacionados con la educación inclusiva.

2. Políticas inclusivas: describe el conocimiento acerca de la normativa legal internacional y nacional que regula la educación inclusiva.

Cuadro 2. Nivel de conocimiento acerca de las políticas inclusivas para la educación

Nivel	f	%
Bueno	0	.
Regular	76	38%
Deficiente	124	62%
N = 200		

Gráfico 1. Conocimiento en políticas inclusivas


El 62% de la muestra de los docentes no conocen el fundamento legal de la educación inclusiva, 38% de la muestra presenta un nivel regular de conocimiento acerca de los aspectos legales. Predomina el nivel deficiente, este resultado coincide con Meza (2010) quien evidenció la

importancia de seguir trabajando por mejorar las prácticas inclusivas, pues según lo señalado por la UNESCO (2015) las políticas inclusivas permitirán lograr una educación de calidad para todos, aplicándolas a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y

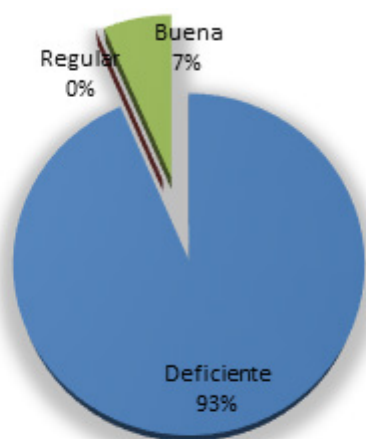
adultos con necesidades especiales, otorgando un enfoque específico al ser vulnerables a la marginación y la exclusión.

3. Objetivos: Identifica el nivel de conocimientos acerca de los alcances, metas y propósitos de la educación inclusiva.

Cuadro 3. Nivel de conocimiento acerca de los objetivos de la educación inclusiva

Nivel	f	%
Bueno	14	7%
Regular	0	-
Deficiente	184	93%
N = 200		

Gráfico 2. Conocimiento acerca de los objetivos de la educación inclusiva



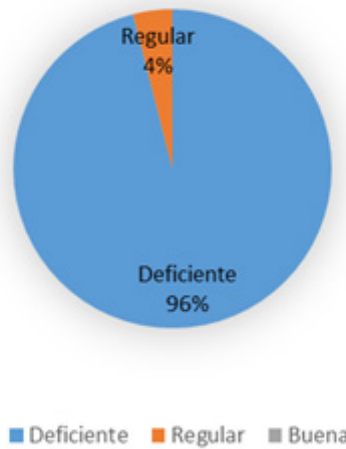
El 93% de la muestra tiene un nivel deficiente de conocimiento en relación con los objetivos de la educación inclusiva, el 7% obtuvo un nivel bueno de conocimiento.

Si no se conocen los objetivos de la educación inclusiva no se atienden las diferencias de los estudiantes involucrando a todos los actores, para educarlos en un marco de igualdad y calidad (Booth y Ainscow, 2004).

4. Agentes: identifica el conocimiento acerca de los involucrados y entes responsables de la educación inclusiva, como el Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).

Cuadro 4. Nivel de conocimiento acerca de los agentes de apoyo y asesoría de la educación inclusiva

Nivel	f	%
Bueno	0	.
Regular	8	4%
Deficiente	192	96%
N = 200		

Gráfico 3. Conocimiento acerca de los agentes de la educación inclusiva


El 96% posee un conocimiento deficiente acerca de los agentes que apoyan y asesoran a la educación inclusiva, sólo el 4% tiene un nivel regular.

Estos resultados se corresponden con lo expuesto por Palacios (2014), en su investigación concluyó que existe evidencia estadísticamente significativa de la relación entre las actitudes frente a la atención a la diversidad y las estrategias didácticas que emplean los docentes. Señalando que las actitudes frente a la atención a la diversidad en orden de prioridad los docentes perciben que la atención a la diversidad beneficia a los estudiantes que tienen dificultades y perjudica a los demás. Esto indica la reducida importancia por participar en la educación inclusiva. En este mismo orden de ideas Alegre (2010) refiere que la oportunidad para avanzar hacia una nueva imagen

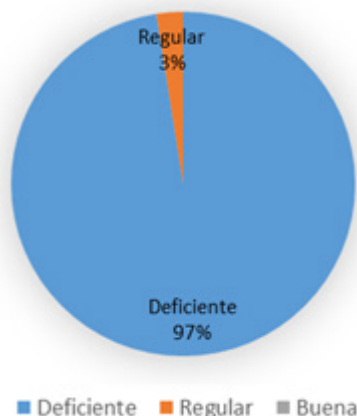
de la escuela como comunidad social, educativa y de aprendizaje se basa en la participación de todos los agentes involucrados en especial las organizaciones que apoyan al personal docente y a la institución educativa quienes tienen la responsabilidad de aplicar el proyecto educativo inclusivo.

5. Desarrollo de adaptaciones curriculares: identifica la capacidad para caracterizar y diferenciar los criterios de compensación, autonomía, funcionalidad, probabilidad de adquisición, sociabilidad y significación. Permite la adaptación y reajuste de las diversas ofertas educativas que se relacionan con la posibilidad y necesidad individual del estudiante, incluyendo técnicas y herramientas educativas las cuales posibiliten la accesibilidad y avance de los estudiantes con Necesidades Educativas especiales. (Paniagua, 2005).

Cuadro 5. Conocimiento del desarrollo de adaptaciones curriculares

Nivel	f	%
Buena	0	.
Regular	6	3%
Deficiente	194	97%
N = 200		

Gráfico 4. Conocimiento en Adaptaciones curriculares



El 97% de los docentes tienen un nivel de conocimiento deficiente con relación a las adaptaciones curriculares, solo el 3% resultó con un nivel regular.

Estos resultados coinciden con los de Velázquez (2011) quien encontró relación de la educación inclusiva y la organización curricular de las escuelas que siguen programas de integración, éstas escuelas tienden a posibilitar el acceso al currículo común, brindar aprendizajes equivalentes por su

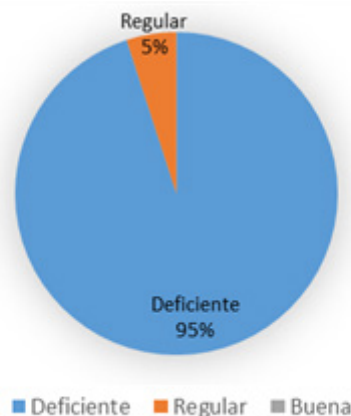
temática, profundidad y riqueza a los niños con necesidades educativas especiales; además toma en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos institucionales y de aula (MINEDU, 2003).

6. Uso de Técnicas compensatorias: caracteriza el conocimiento que poseen los docentes acerca de la utilización de técnicas compensatorias para atender a estudiantes con discapacidad intelectual, auditiva, física y visual y para el Trastorno del Espectro Autista (TAE).

Cuadro 6. Conocimiento de los docentes acerca del uso de técnicas compensatorias para la atención de personas con discapacidad y/o TAE

Nivel	f	%
Buena	0	.
Regular	10	5%
Deficiente	190	95%
N = 200		

Gráfico 5. Uso de técnicas compensatorias para la atención de personas con discapacidad y/o TAE



El 95% de los docentes de la muestra tienen un nivel de conocimiento deficiente en relación al uso de técnicas compensatorias para la atención de personas con discapacidad visual, auditiva, física o intelectual y el Trastorno del Espectro Autista.

Estos resultados son análogos a los obtenidos por Corral (2019) quien estudió las concepciones, actitudes, desafíos y estrategias para la atención a niños con necesidades educativas especiales, concluyó que la ausencia de las técnicas adecuadas para llevar a cabo la inclusión educativa determinó que la percepción del docente está en relación con su participación en el proceso inclusivo. Se debe tomar en cuenta que la formación de un docente en estrategias educativas inclusivas requiere el conocimiento y el adecuado manejo de un amplio repertorio de procesos que garanticen las mejores condiciones de los alumnos y sus especificidades. Los mecanismos didácticos más adecuados para la inclusión educativa requieren que se dedique tiempo para cada estudiante hasta la personalización y adaptación del modelo.

El conocimiento teórico y práctico de las técnicas compensatorias es necesario para una práctica educativa inclusiva (Maza, 2010, Velásquez, 2011 Saavedra, 2015).

El modelo inclusivo se construye con base en el trabajo colaborativo de todos los agentes educativos, docentes, alumnos, familia, institución educativa, Estado y organizaciones sociales. Todos actuando en resonancia para lograr adecuadamente los objetivos, para esto es necesaria una capacitación y revisión constante del proceso para garantizar el buen funcionamiento del modelo inclusivo.

Análisis Global

En general el nivel de conocimiento de los docentes acerca de la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de Chiclayo, es deficiente para todas las dimensiones. El predominio de este nivel evidencia que existe un desconocimiento global en materia de educación inclusiva entre los profesionales que participaron en el estudio, llegando a mostrar la categoría deficiente en el total de las dimensiones del

cuestionario empleado, con un ligero 38% en el nivel regular respecto a las políticas inclusivas como la única categoría distinta a la predominante en el estudio.

Los resultados son coherentes con los reportados por López y Noguera (2019) en su investigación que analizó el proceso de formación de los docentes en temas de educación inclusiva y evidenciaron las carencias en conocimiento y mediación didáctica en cuanto a las necesidades educativas especiales del alumnado.

Estos autores identificaron la existencia de obstáculos para caracterizar e identificar adecuadamente a la población inclusiva, y el conocimiento acerca de las estrategias para abordar a personas con necesidades especiales, se evidenció carencias en la formación de los docentes. Esta carencia generó dificultades al ejecutar planes educativos y su aplicación en el aula.

También los resultados coinciden con el reporte de la investigación de Quispe (2019), este investigador encontró que la inclusión de niños con necesidades especiales estaba relacionada con la formación que se le brinda al docente, determinaron que los docentes no logran realizar la atención inclusiva, por falta de conocimiento; y tampoco buscan el apoyo necesario para aprender lo relacionado con el aprendizaje inclusivo. Los docentes tienen la percepción que el modelo de educación inclusiva obstaculiza a la educación denominada normativa.

Algunos docentes, que comparten puntos de vista con algunos padres y otros agentes educativos consideran que el modelo inclusivo representa una desventaja para el alumnado en

general, desconociendo o negando los beneficios emocionales y sociales que la convivencia promovida por la educación inclusiva genera en niños y adolescentes.

El Ministerio de Educación del Perú (2008) considera muy importante la formación de los docentes en educación inclusiva, ya que si no se logra tener docentes capacitados se mantendrá la dificultad para trabajar la igualdad en aulas y eliminar la discriminación. Al respecto Macea (2005) obtuvo como resultado de su investigación que los docentes tienen un bajo nivel de conocimiento con respecto a la educación inclusiva y esto les dificulta el logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIONES

El nivel de conocimiento de los docentes acerca de la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas de Chiclayo, es deficiente en forma general y en todas sus dimensiones.

El nivel de conocimientos teóricos básicos que permiten definir y diferenciar la educación inclusiva, discapacidad, necesidades educativas especiales y necesidades educativas asociadas a la discapacidad, es deficiente.

El nivel de conocimiento acerca de políticas inclusivas constituidas por la normativa legal internacional y nacional que regula la educación inclusiva, es deficiente.

El nivel de conocimiento acerca de los agentes de apoyo y asesoría de la educación inclusiva, es deficiente.

El nivel de conocimiento acerca de los objetivos de la educación inclusiva, es deficiente.

El nivel del desarrollo de adaptaciones curriculares para identificar la capacidad en caracterizar y diferenciar los criterios de compensación, autonomía, funcionalidad, probabilidad de adquisición, sociabilidad y significación, es deficiente.

El nivel de uso de técnicas compensatorias para atender a estudiantes con discapacidad intelectual, auditiva, física y visual y para el Trastorno del Espectro Autista (TAE), es deficiente.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). El comprender del desarrollo para un sistema educativo inclusivo. Jornada de psicología educativa. Málaga, España: Aljibe
- Alegre, O. M. (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. Alcalá, España: Eduforma
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). Índice de Inclusión Desarrollando el Aprendizaje y la participación en las Escuelas. Centro de estudios de educación inclusiva CSIE, UK
- Durán, D. y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Red Iberoamericana de Expertos en la Convención de los Derechos de la Personas con Discapacidad – Red CDPD -<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- González, K. (2018). Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción. Trabajo de grado de maestría, no publicado. Universidad de Concepción. Concepción, Chile. http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3046/4/Tesis_Evaluacion_de_las_actitudes_docentes_Image.Marked.pdf
- Ley Orgánica del Ministerio de Educación del Perú (1992). Decreto No. 25762
- López, C. y Noguera, T. (2019). Formación Docente en Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales. Universidad de la Costa. Barranquilla – Colombia. <http://hdl.handle.net/11323/5783>
- Macea, O. (2005). Impacto de las políticas de educación para todos e inclusiva en niños y niñas entre 3 y 12 años, con discapacidad de la Fundación Progresar de la ciudad de Barranquilla. Trabajo de grado de maestría, no publicado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Perú
- Maza, C. (2014). Cultura escolar inclusiva: Percepciones de docentes. Universidad Central de Venezuela, Venezuela
- Meza, G.C. (2010). Cultura escolar inclusiva en educación infantil: Percepciones de profesionales y padres. Tesis doctoral,

- no publicada. Universidad de Salamanca, Salamanca
- MINEDU. (2003). Ley General de Educación N° 28044 2013, aprobado por el D.S N° 011-2012-ED http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044
- Ministerio de Educación de Perú. Viceministerio de Gestión Pedagógica. Dirección General de Educación Especial (DIGEBE) (2012). Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y Perspectivas. Perú: Autor
- Ministerio de Educación, (2006). Manual de Educación inclusiva. Lima, Perú: Autor
- Ministerio de Educación, (2008). Manual de Educación inclusiva. Lima-Perú
- Muñoz, M. y Díaz, R. (2013). Programa educativo "Lev Vigotsky" para mejorar el nivel de conocimiento sobre la enseñanza inclusiva dirigido a docentes del servicio de apoyo y asesoramiento de las necesidades educativas especiales de los distritos de José Leonardo Ortiz, Pimentel y Santa Rosa. Trabajo de grado de Maestría, no publicado. Universidad César Vallejo de Chiclayo, Perú
- Organización de las Naciones Unidas ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York, Estados Unidos: Autor
- Palacios. (2014). Actitudes docentes frente a la atención a la diversidad y estrategias didácticas en la I.E emblemática Carlos Wiesse del distrito de Comas, Lima
- Paniagua, C. (2005). Las adaptaciones curriculares. Concepto y alcances en el marco de la integración escolar. Revista argentina de psicopedagogía. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2057954.pdf>
- Pariamachi, M. (2012). Nivel de conocimiento sobre educación inclusiva en los docentes del nivel primaria de educación básica regular de las instituciones educativas de la red Valle Huarmey en el año 2012. Trabajo de grado de Maestría. Universidad Los Ángeles de Chimbote, Perú. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/2117>
- Prado, D., Díaz, N., y Vásquez C. (2018) Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación. Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva, 2 (2) 141-174
- Quispe, Y. (2019). Formación Docente y la Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en Centros de Educación Básica Especial. Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez". Puno – Perú
- República del Perú (2007). Congreso de la República. Decreto Legislativo del D. S. N° 073-2007-RE y aprobada mediante Resolución Legislativa N° 29129 del 31-10-2007
- Saavedra, M.E. (2015). Caso de dos experiencias ganadoras del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación inclusiva 2010. Lima – Perú.
- Solano, R. (2010). Conocimiento sobre educación inclusiva en los docentes del nivel inicial de colegios estatales del distrito de Bellavista Callao. Trabajo de grado de maestría, no publicado. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1309>
- UNESCO (2015). Inclusión y Equidad en la Educación: «Todas y todos los estudiantes cuentan». Salamanca – España. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Velásquez, E. (2011). La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Tesis doctoral, no publicada. Universidad de Salamanca, España. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/21401>