

# ACTITUD Y PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUÁNUCO, 2021

*por* Nancy Rosario Salazar Rodríguez

---

**Fecha de entrega:** 31-may-2023 09:42a.m. (UTC-0500)

**Identificador de la entrega:** 2106049536

**Nombre del archivo:** 22-\_Tesis\_Nancy\_Salazar\_Rodriguez.docx (233.79K)

**Total de palabras:** 13659

**Total de caracteres:** 73944

<sup>4</sup>  
**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO**

**BENEDICTO XVI**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA**



**ACTITUD Y PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES HACIA LA  
EDUCACIÓN INCLUSIVA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

**HUÁNUCO, 2021**

**Tesis para obtener el grado académico de:**

**MAESTRA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**AUTORES**

**Br. Nancy Rosario Salazar Rodríguez**

**Br. Micaela Lucero Villar Rivas**

<sup>1</sup>

**ASESORA**

**Mg. Irene Merino Flores**

**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3026-5766>**

<sup>6</sup>

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**

**Formación docente en inclusión e integración escolar**

**TRUJILLO-PERÚ**

**2021**

## CAPITULO I

### PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

#### 1.1 Planteamiento del problema

A través, del tiempo la percepción ha sido estudiada desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales, que han tenido como finalidad establecer las distintas maneras de entender una misma realidad o fenómeno por parte de la persona. En este sentido, la percepción es comprendida como un acto de conceptualización permanente, donde los eventos que se desarrollan externamente son organizados mediante juicios que se categorizan, cuya finalidad es hallar una cualidad que simbolice de la mejor forma posible los objetos (Oviedo, 2004).

En la educación inclusiva el docente es uno de los pilares fundamentales que forman parte del sistema, en este sentido, a medida que este sistema consiente poblaciones diversas de estudiantes, los salones de clase tienden a transformarse. Ante esta situación, es frecuente que los docentes coincidan con alumnos con experiencias y orígenes diferentes. Aunque el esfuerzo de algunos países en la preparación docente para que se comprometan profesionalmente, valoren la diversidad, presten apoyo a los alumnos y a otros docentes, de manera frecuente tienen problemas para modificar las actitudes, establecer entornos adecuados de trabajo y otorgar las competencias requeridas para brindar el apoyo necesario a los estudiantes (UNESCO, 2017).

Los profesores comprendidos en sistemas inclusivos, buscan conocer el nivel de efectividad que tiene su enseñanza para los diferentes estudiantes y establecer que deben modificar para que el aprendizaje de los estudiantes sea el mejor posible. Por lo que, la evaluación debe estar direccionada no solo en los logros y características de los alumnos, sino que además debe centrarse en el currículo y la manera en que cada uno de los estudiantes aprende dentro y fuera de un salón de clases (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura[UNESCO], 2017).

A nivel mundial, a excepción de América del Norte y Europa los estereotipos, la estigmatización y la discriminación son los calificativos más frecuentes que conllevan a la

exclusión estudiantil en las escuelas (BBC News Mundo, 2020). En el estudio realizado por la Doctora en Pedagogía Marta Medina de la Universidad de Jaén, sostiene que, en España a pesar de los avances en las aproximaciones de la sociedad a la inclusión y la diversidad, aún falta mucho por mejorar en el ámbito educativo, social y en la formación docente. En este sentido, ante la diversidad el 50% de docentes se muestra indiferente y de cada seis profesores, uno se encuentra en desacuerdo ante la diversidad en el aula (El Diario de la Educación, 2018).

En América Latina y el Caribe existe más de ocho millones de niños con alguna discapacidad de los cuales siete de cada 10 no concurren a la escuela (UNESCO, 2021). En el Perú de acuerdo a la manifestado por Maricela Torpoco integrante del Programa de Alta Especialización Para Directores de Colegios 2019 – ESAN, quien sostiene que a través del tiempo la educación inclusiva ha tomado un mayor reconocimiento, por lo que, las conductas sociales respecto a la discapacidad de algunas personas a cambiado, de la misma manera ha cambiado la perspectiva de los docentes respecto a la escuela, la cual debe adecuarse a los requerimientos de cada estudiante y de forma inversa. En tal sentido, cada institución educativa experimenta una realidad y contexto diferente, al igual que los estudiantes (ConexiónESAN, 2019).

En la Institución Educativa 84285 Nueva Esperanza, los docentes no se encuentran a favor de la educación inclusiva, asimismo, refieren que no se sienten preparados para trabajar con niños inclusivos, se les hace difícil adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje para estos estudiantes, no saben cómo utilizar las estrategias organizativas como el trabajo en grupo, aprendizaje cooperativo, etc.; manifiestan que debe haber docentes especializados para estudiantes inclusivos ya que estos retrasan y dificultan el aprendizaje en el aula, consideran también que estos estudiantes no deben estar en las aulas con estudiantes regulares.

6

## 1.2 Formulación del problema

### 1.2.1 Problema general

¿Cuál es la relación entre actitud y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021?

### 1.2.2 Problemas específicos

¿Cuál es el nivel de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021?

¿Cuál es el nivel de la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021?

¿Cuál es la relación entre la dimensión crear cultura inclusiva y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021?

¿Cuál es la relación entre la dimensión generar política inclusiva y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021?

¿Cuál es la relación entre la dimensión desarrollar práctica inclusiva y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021?

## 1.3 Formulación de objetivos

### 1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre actitud y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

### 1.3.2 Objetivos específicos

Determinar el nivel de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

Determinar el nivel de la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

Determinar la relación entre la dimensión crear cultura inclusiva y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

Determinar la relación entre la dimensión generar política inclusiva y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

Determinar la relación entre la dimensión desarrollar práctica inclusiva y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

#### **1.4 Justificación de la investigación**

El desarrollo de la investigación muestra una justificación teórica ya que fue necesario revisar y realizar el estado de la cuestión de las variables de estudio con la finalidad de guiar la investigación respaldada en teorías que nos permitieron rebatir los resultados obtenidos en otras investigaciones o desarrollar un cimiento teórico, es decir, se buscó ampliar el conocimiento de las variables y como estas se relacionaron en una realidad problemática en particular.

De igual manera, se consideró una justificación metodológica, donde se brindaron instrumentos fiables y validados para su aplicación, los mismos, que serán de utilidad para investigaciones posteriores y servirán como herramientas pedagógicas al director y docentes de la institución para conocer la actitud y las percepciones que tienen los docentes ante la educación inclusiva.

Respecto a la justificación práctica, los resultados permitieron a las autoridades educativas, establecer lineamientos que contribuyan en mejorar las perspectivas y actitudes de los docentes respecto a la inclusión en la educación.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 Antecedentes de la investigación**

##### **Antecedentes a nivel internacional**

Pegalajar y Colmenero (2017) Pegalajar y Colmenero (2017) Tras realizar una investigación sobre las necesidades y perspectivas educativas del profesorado en España, (2017) elaboraron un artículo titulado "Actitudes y formación del profesorado hacia la inclusión en la Educación en el nivel Secundario Obligatorio". Se planteó una investigación descriptiva. Los resultados muestran que el profesorado se encuentra insatisfecho con su primera formación en educación inclusiva, a pesar de que el tratamiento exitoso de los niños con necesidades educativas especiales requiere una formación inicial eficaz y la disponibilidad de recursos suficientes y adecuados. Sin embargo, la base de las aulas inclusivas son las creencias y habilidades de los educadores.

Angenscheidt y Navarrete (2017) artículo que tuvo como finalidad medir las "Actitudes hacia la educación inclusiva de todos los docentes de un colegio privado de Montevideo" Estos maestros trabajan en una escuela que atiende a estudiantes con una amplia gama de habilidades. La metodología utilizada fue un diseño descriptivo transversal, y se utilizó un instrumento como Escala de opinión. La investigación se realizó con el aporte de un total de 44 instructores de inglés y español respectivamente. Según los hallazgos, los encuestados tenían una actitud positiva sobre los fundamentos de la educación inclusiva, así como sobre los comportamientos inclusivos. De manera similar, demuestran que los educadores tienen una perspectiva positiva sobre los fundamentos que sustentan la educación inclusiva. También se demostró que los instructores con mayor experiencia tenían una actitud más positiva con respecto a las prácticas y procedimientos inclusivos. Este fue el caso en la investigación.

##### **Estudios realizados a nivel nacional**

Mantilla (2020) investiga la "Empatía y las actitudes en la educación inclusiva en los docentes de educación media de una IE Trujillo - 2020" para su tesis de maestría. Los hallazgos de este estudio, que utilizó un diseño no experimental correlacional y una muestra de 38 docentes, indicaron que los educadores tienen una visión negativa sobre la educación inclusiva y que existe una débil correlación entre la dimensión de adopción de nuevos puntos de vista y la de los propios educadores perspectiva positiva sobre el tema que tiene un

exponente de  $R_s$ , o 0.330. Dado que los factores internos como los exógenos o externos influyen en la actitud de una persona hacia la educación inclusiva, se concluye que no existe un vínculo estadísticamente significativo entre los dos.

De acuerdo con la tesis de maestría de Guerrero (2020), “Actitud y Educación Inclusiva en docentes de una IE, San Martín de Porres, 2020”, para recoger la opinión de la muestra fue a través de una encuesta. El estudio se trabajó con un diseño no experimental, un enfoque descriptivo correlacional, una metodología cuantitativa, un tamaño de muestra de sesenta y cinco docentes y un conjunto de instrumentación compuesto por un cuestionario de actitud y un cuestionario de educación inclusiva. Concluimos que existe una fuerte correlación entre las actitudes de los docentes y la educación inclusiva ( $Rho = .645$ ,  $p = 0.000$ ).

Vásquez (2018) incluyó en su tesis de maestría el siguiente estudio: “Actitud y Educación Inclusiva en docentes de una UGEL. El propósito del estudio fue determinar si ya existía o no una correlación entre las variables del estudio. La investigación fue diseñada para ser no experimental, descriptiva y correlacional, y tuvo un paradigma cuantitativo. La muestra estuvo integrada por 181 docentes, y se utilizó el cuestionario de actitud y educación inclusiva. En conclusión, un valor de  $Rho$  de 0.279 muestra que la educación inclusiva está sustancialmente relacionada con la actitud del docente hacia el tema. Asimismo, el estudio demuestra que los docentes deben de tener una buena actitud o predisposición para atender a la diversidad de niños que reciben educación, tienen que estar a la vanguardia de los conocimientos en EI.

### **Antecedentes a nivel regional**

Sobre los antecedentes en el ámbito regional no se han encontrado investigaciones sobre las variables que este estudio está considerando en nivel de maestría.

### **2.2 Bases teórico científicas**

Luego de un examen del contexto del estudio, se investigaron los fundamentos teóricos que sustentan las variables consideradas. Para empezar, analizamos algunos de los aspectos más básicos de la variable actitud. Según la conceptualización de Bravo (2013), una actitud es la predisposición o disposición que adquiere un individuo, para actuar ante una persona,



situación o fenómeno de determinada manera; se presenta de forma más o menos organizada a través de la experiencia; y es esta presentación la que guía o influye en el comportamiento en situaciones u objetos. De esta manera, la actitud que deben tener los docentes sobre la EI ayuda a que esta se consolide como un elemento vital dentro de un aula para lograr el logro educativo (Batsioui et al., 2008; Dupoux et al., 2006). [Citas: Batsioui et al., 2008; Dupoux et al., 2006].

Según Laca (2005, citado en Nasqui et al., 2018), dado lo mencionado, la actitud de la persona está íntimamente relacionada con la conducta de la persona como una reacción instintiva que emerge como una respuesta natural formada como un consecuencia de la existencia de un evento estimulante que provoca una respuesta abierta. En este sentido, la actitud debe seguir los rasgos específicos que muestra cada persona para inducir un determinado comportamiento en esa persona. Como resultado, las actitudes marcan un impacto en las acciones individuales, a pesar de que esta influencia no es directa. Al respecto, el estudio que se realizó en psicología social se ha encontrado varios moderadores que fragmentan la influencia de las actitudes en los comportamientos al mediar sobre ellos.

Es fundamental tener una comprensión sólida de lo que implica la conceptualización de actitud y su conexión con la inclusión educativa; por lo tanto, la noción de actitud se compone de varios componentes diferentes. Que, según Triandis (1971), se configura como una representación sumergida de emociones que condicionan una categoría de actos frente a un determinado tipo de circunstancias sociales. De manera similar, Chiner (2011) conceptualiza la actitud como una inclinación que influye consistentemente en las acciones de los individuos en circunstancias u objetos específicos, una propensión que impacta consistentemente el comportamiento de las personas ante ciertos elementos o situaciones. La actitud también puede conceptualizarse como una disposición que afecta consistentemente las actividades de las personas.

González-Gil et al. (2017) nos permiten afirmar que las habilidades, la preparación y la actitud de un docente hacia la enseñanza en un aula diversa son cruciales para el acompañamiento de los estudiantes y, por extensión, para su inclusión en el aula. cualquier cosa sustancial que ayude a los alumnos a aprender mientras se les enseña.

El impacto de las perspectivas positivas en el proceso de inclusión Según González et al. (2017), las disposiciones de los educadores pueden usarse para predecir las reacciones de los estudiantes ante la diversidad y la instrucción inclusiva en el aula. Los cuales impactan

significativamente en la comprensión que el docente tiene de sus estudiantes y la forma en que enseñan, así como en las metas que establece para el aprendizaje de sus estudiantes y la forma en que evalúa su progreso, y que a su vez están ligadas a los resultados académicos de los estudiantes.

Según San Martín et al. (2017), la formación docente previa al servicio y continua tiene un papel crucial en la práctica del aula. Por lo tanto, se reconoce que fomentar comportamientos constructivos hacia los niños con NEE es un tema candente en este momento, especialmente entre los educadores. Para satisfacer las necesidades educativas específicas de los niños, la inclusión requiere un cambio radical en el pensamiento, la teoría y el enfoque (Chiner, 2011). Por lo tanto, si queremos cambiar las actitudes de los educadores hacia la educación inclusiva, necesitamos un cambio en los preconceptos y visiones de la sociedad hacia acciones que toleren la diversidad que cada individuo pueda demostrar.

En la misma dirección, Sanhueza Henríquez et al. (2012) sostienen que los docentes que muestran actitudes negativas respecto a la inclusión en la educación también presentan pocas expectativas de logro sobre sus alumnos, demostrándose en la utilización escasa de estrategias que desaparezcan las barreras que se presentan y/o las conviertan en facilitadoras del aprendizaje. En este sentido, los docentes que muestran actitudes negativas ante la diversidad de los escolares, existe la posibilidad que no exista una formación preliminar adecuada respecto a la inclusión en educación.

Para otorgar una educación de calidad a todos los estudiantes, Álvarez y Buenestado (2015) argumentan que los educadores deben recibir una capacitación constante y completa en los conceptos básicos de su oficio. Sin embargo, insisten en que una inclusión responsable y real requiere no solo de una buena disposición en actitudes positivas, valores, profesionalismo y creencias, sino también de prácticas adecuadas, es decir, docentes competentes y con capacidad para comprender las diferentes necesidades de los estudiantes (Chiner, 2011). Según Garzón et al. (2016), las actitudes de los docentes en el aula pueden impedir o facilitar el crecimiento o desarrollo de cómo aprenden los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos. Esto se muestra en la frecuencia con la que los docentes utilizan tácticas diseñadas para fomentar la inclusión en el aula.

Analizando tal punto, ciertamente no solamente es necesario tener actitudes positivas, ni pensamientos optimistas, sino que también se requiere del grado de capacidad y competencia por parte del docente ya que esto le va a ayudar a explorar y conocer con más claridad las

necesidades de algunos de sus estudiantes, para así poder elaborar estrategias de enseñanza que optimicen y aumenten el nivel académico de su alumnado.

Según Garzón et al. (2016), la perspectiva de un docente sobre los niños que necesitan educación especial es un gran escollo para el desarrollo de procedimientos de inclusión educativa (Damm Muoz, 2014). Umesh y Kate (2016) encontraron que la cantidad de estudiantes en un aula con necesidades educativas especiales se correlacionó positivamente con las percepciones de inclusión de los maestros. De manera similar, los maestros que cuentan con el apoyo de la administración de su escuela u otro personal de apoyo tenían más probabilidades de tener opiniones positivas sobre la inclusión que aquellos que no lo tenían.

5 Siguiendo la misma línea, Fishbein y Ajzen (1975) consideran que el profesor que muestra una actitud positiva respecto a la inclusión posee gran posibilidad de incorporar técnicas pedagógicas inclusivas en su salón, mientras más inclusivas se muestran la institución y las políticas educativas en las que se encuentra incluido. Ajzen (1988) adicionó la importancia del control observable de las actitudes, cuando mayor sea el nivel de percepción que le permite saber que está en capacidad de realizarlo. Por ende, el educador deberá sentirse en la capacidad de manejar dichas prácticas, logrando así formarse en aspectos concernientes a la diversidad y atención en métodos de distribución como la planificación y coordinación entre docentes por parte de la institución educativa.

Teniendo en cuenta que la actitud es sumamente importante en el proceso de lograr una educación inclusiva, es necesario discernir la posibilidad de transformar una actitud negativa y cómo es posible lograrlo. Por lo tanto, es necesario conocer los factores que incurren en la actitud de los educadores para poder intervenir respecto a ello.

La teoría del contacto intergrupal de Allport (1954) surge de esta línea de pensamiento sobre la importancia de los factores contextuales como la discapacidad y la inclusión para determinar si un grupo marginado será rechazado o aceptado por la sociedad mayoritaria. Allport argumenta que no todo contacto implica un cambio de actitud. Además, identifica tres condiciones que fomentan una mirada positiva en un conjunto de personas: la igualdad contextual, las metas compartidas y la disponibilidad de apoyo institucional. Las perspectivas se absorben de acuerdo con los acontecimientos de la vida. Si las actitudes se aprenden con el tiempo a partir de nuestras experiencias únicas, entonces las interacciones pasadas de los maestros con niños que han presentado desafíos únicos pueden tener un impacto significativo en cómo se sienten acerca de incluir a tales personas en sus aulas.

La actitud, tal como la definen Stahlberg y Frey (1991), "la determinan de diferentes situaciones y llevando al individuo a tomar acción", incluyendo la toma de decisiones sobre cómo proceder en respuesta a los obstáculos. Te motiva a comportarte de cierta manera, y sigues comportándote de esa manera la mayor parte del tiempo. La actitud de una persona puede describirse como su "reacción a diferentes acontecimientos y que puede ser afectiva positiva o negativa a un objeto o proposición abstracta o concreta", según lo establecido por Baron y Byrne (2005). Las actitudes están formadas principalmente por experiencias pasadas; son relativamente estables en el tiempo y siempre se inclinan a favor del progreso hacia un objetivo determinado.

Stahlberg y Frey (1991) argumentan que el estado de ánimo de una persona determina cómo reacciona ante una serie de estímulos diferentes. Debido a esto, exhibe un patrón constante de actividad que se puede describir detalladamente.

La actitud, tal como la describen Baron y Byrne (2005), "se expresa como una reacción **negativa o positiva hacia una cosa o proposición, concreta o abstracta**"; las actitudes se aprenden y, a menudo, no cambian con el tiempo ni cambian de enfoque, compromiso con un concepto o artículo, y requiere tres cosas para estar completo: El lado mental de las cosas: Toma el conocimiento de uno sobre la cosa, así como las creencias y apreciaciones de uno, para dar forma a la opinión de uno. Debido a la falta de antecedentes, es imposible desarrollar una opinión sobre algo desconocido. Es importante tener en cuenta que la imagen mental puede ser borrosa o inexacta. En primer lugar, los sentimientos relacionados con los objetos suelen ser leves y, contrariamente a la creencia popular, ser incorrecto no disminuye la fuerza de estos sentimientos. Los pensamientos e ideas de los individuos están moldeados por el componente cognitivo de la actitud. El proceso de usar el cerebro de uno, con énfasis en usar el razonamiento y las facultades lógicas de uno. Las creencias que tienen los individuos para hacer una evaluación son una piedra angular de la cognición. Los puntos de vista evaluativos se muestran aquí como las actitudes negativas o positivas del individuo sobre cierta persona o cosa (Baron & Byrne, 2005).

El segundo aspecto es emocional y toma la forma de un sesgo o apoyo a un objeto social. Siendo la parte más emblemática de la conducta humana. De esta manera, la distinción cognitiva entre creencias y puntos de vista se vuelve clara. La disposición sentimental o emocional de un individuo es producto de su crianza y de la influencia de sus pares y educadores (Baron & Byrne, 2005). En tercer y último lugar, está el comportamiento:

caracterizado por una propensión a responder a las cosas de cierta manera. En términos de actitud, a menudo se la considera el factor más dinámico. Este rasgo describe la inclinación de una persona a ir contra la corriente desafiando el statu quo. La relación entre actitud y conducta puede analizarse midiendo estas actividades. Dado que las actitudes están influidas por factores como el carácter, la perspectiva y el impulso, tienden a predominar. La reacción de una persona ante otras personas, eventos y cosas está fuertemente influenciada por sus actitudes, que pueden ser buenas o negativas según las circunstancias (Baron & Byrne, 2005).

Diferentes factores pueden afectar cómo se sienten los instructores acerca de sus estudiantes con necesidades especiales en el aula (Mula Franco et al., 2002). La responsabilidad es uno de ellos, y se refiere a las percepciones de los docentes sobre quién es el responsable de brindar educación a los niños con necesidades educativas especiales (NEE) y de poner en marcha, desarrollar y dar seguimiento oportuno a los ajustes que se realicen a nivel nacional en el plan de estudios. Esperando que los estudiantes con necesidades excepcionales aprendan junto con sus compañeros de desarrollo típico, y su éxito académico midiendo desde el punto de vista de sus instructores. El término "capacitación y recursos" se usa para describir el enfoque que los educadores tienen en su propio desarrollo profesional para atender mejor a los alumnos que tienen necesidades especiales en el aula. El clima en el salón de clases es la evaluación que hace el maestro del nivel de orden y disciplina entre los niños de desarrollo típico y excepcional. Las interacciones sociales positivas entre los estudiantes con NEE y sus profesores son una de las muchas ventajas de incluirlos en las clases regulares. Los estudiantes con necesidades especiales (NEE) a menudo luchan con el desarrollo emocional, que puede definirse como la construcción de su autoestima, confianza e identidad en sí. Este concepto hace referencia a las actitudes de los docentes hacia la socialización en el aula como mecanismo que favorece o no el crecimiento emocional de los estudiantes con NEE. Las creencias de los educadores son aquellas que ven la unidad del aula como una práctica educativa necesaria y valiosa.

Como Rodríguez et al. (2020), las perspectivas de los educadores sobre la educación inclusiva son una métrica para medir cómo reaccionan a los problemas de diversidad e inclusión en el aula. Se utilizan tres perspectivas para analizar las perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva: El aspecto de construcción de cultura inclusiva, cuya base se basa en dos pilares: primero, la participación de la comunidad orientada a la

recopilación de datos sobre proyectos en curso. La colaboración entre los agentes comunitarios y la institución educativa, así como la utilización de los recursos naturales y no académicos, son claves para su crecimiento. Donde se obtienen las evaluaciones individuales de los docentes sobre su propia comprensión de la "diversidad"; Cómo y dónde se observa la educación de los estudiantes; Qué políticas educativas respaldan estas opciones; y Finalmente, la definición de cada individuo sobre lo que constituye una educación inclusiva (Rodríguez Macayo et al., 2020).

Donde se considera el factor de apoyo, donde se recopilan datos sobre el significado de "apoyo"; qué tipo de papel debe asumir el profesor de apoyo; quién recibe el apoyo; donde se da; y cómo el profesional de apoyo colabora con los otros educadores del aula son parte de la "generación de política inclusiva" (Rodríguez Macayo et al., 2020).

El objetivo de este aspecto es fomentar comportamientos inclusivos. - Donde se consideran los recursos del currículo, los métodos de comunicación, la evaluación por pares y los procedimientos metodológicos, así como el punto de vista desde el cual se concibieron originalmente esos aspectos. De manera similar, solicita la opinión de los educadores para determinar si tienen o no la autoridad para dar forma al currículo de acuerdo con sus propias reflexiones sobre la inclusión (Rodríguez Macayo et al., 2020).

Sobre las bases teóricas de la variable percepción, desde la teoría de la Gestalt los estudios realizados por Wertheimer (1912, como se citó en Oviedo, 2004) quien refiere que la percepción es el proceso primordial del accionar mental y que asienten que los demás procesos cognitivos como el pensamiento, el aprendizaje, la memoria, etc.; son dependientes de un funcionamiento adecuado del proceso organizativo de la percepción. Por lo tanto, la percepción como proceso psicológico, se origina con las sensaciones mediante los sentidos, donde también, se complementa la atención y la asociación, y se registran los datos que se obtienen del entorno y se diseñan juicios, abstracciones, conceptos y categorías.

Desde la teoría educacional Freire (2009) refiere que la educación es de naturaleza humanista donde pretende la inclusión del individuo realidad y este asuma su posición en esta, es decir, busca establecer la acción y la reflexión del estudiante para modificar el mundo del cual es parte. En este sentido, desde la perspectiva pedagógica y humanista el papel que desempeña el docente es un proceso permanente en el perfeccionamiento general de sus estudiantes, en

el uso de estrategias, la promoción en la autonomía de los alumnos y el uso de los recursos en el salón de clases.

Ante este marco preliminar la percepción docente es contextualizada como las apreciaciones particulares y la disposición que muestran los docentes para atender las diferentes necesidades educativas que el alumno requiere en el salón de clases (Chiner, 2011; Paz y Cardona, 2018) en este mismo sentido, es denominada como la manera en que el docente responde frente a las NEE y perfecciona al máximo las potencialidades de los estudiantes en equivalencia de oportunidades (Colmenero y Pegalajar, 2015).

Según, Paz (2014) refiere que las percepciones de los docentes se debe conocer mediante varias competencias entre las que se mencionan: Las competencias requeridas <sup>3</sup> para el desarrollo de la educación inclusiva y la inclusión y atención a la diversidad (IAD), la capacidad que muestra el profesional docente para trabajar con la diversidad de los estudiantes, perfeccionando <sup>11</sup> capacidades, competencias y diseñando estrategias que permitan desarrollar en el salón de clases la inclusión educativa de todos los estudiantes (Paz y Cardona, 2018). En este mismo sentido, los componentes que conceptualizan la inclusión educativa (IED) son aquellos que se refieren a que todos sin excepción tengan acceso <sup>14</sup> a la educación, pero no una educación cualquiera, sino, a una educación que permita la igualdad de oportunidades a todos y que además sea de calidad (Echeita y Duk, 2008).

El termino educación inclusiva ha tomado relevancia en el tiempo debido a falta de posicionamiento en el desarrollo de las practica de las políticas en la inclusión educativa. En este sentido, Ainscow (2005) refiere que el termino educación inclusiva es <sup>12</sup> el derecho que tiene todos los niños y adolescentes con NEE a recibir una educación de calidad en escuelas regulares. Por este motivo, la IED, practica los valores y la participación comunitaria, y se enfoca <sup>1</sup> en todos los estudiantes sin hacer distinción de discapacidad, genero, condiciones personales. Etnia, etc. (Plancarte Cansino, 2017); es decir, tiene como finalidad desaparecer <sup>22</sup> la exclusión de los grupos minoritarios en el salón de clases. Torres González (2010) sostiene que la educación inclusiva se configura dentro de los siguientes elementos, donde no se limita al ámbito educativo, pone énfasis en la igualdad y aprecia la diversidad escolar, exige a la educación el desarrollo de nuevas políticas y valores, genera un espacio educativo inclusivo, desde los elementos que conforman el currículo, exigiendo la reingeniería en educación, siendo así un proceso ilimitado y no un estado.

Bajo este contexto, la inclusión se encuentra asociada con las respuestas educativas y los conceptos básicos que se otorgan a la diversidad de estudiantes (Pegalajar y Colmenero, 2017), es decir, puede adoptar diferentes interpretaciones, como respuesta al enfoque desde donde se analice, debido a que por un lado considera las diferencias personales, como la forma y los estilos de aprendizaje, y por otra parte considera el ambiente donde se desarrolla y las oportunidades que todo estudiante tiene en oportunidades iguales (Bravo y Santos, 2019)

En este sentido, como instrumento pedagógico, el docente es considerado como el principal elemento para propiciar una escuela inclusiva (González et al., 2016; Pegalajar y Colmenero, 2017). Por lo que, es necesario que los docentes cuenten con una formación inicial y practica en la diversidad educativa. Según, Sales (2006) las necesidades de formación requeridas son la formación docente crítica - reflexiva, que afirme la evolución de las capacidades que le permitan, implementar, transformar e identificar , la practica en un determinado contexto. Fortaleciendo las actitudes positivas respecto a los cambios institucionales, la adaptación de los currículos, requerida para una educación inclusiva. Por lo tanto, un docente capacitado de una manera adecuada e involucrado con los valores que emergen de la inclusión, es el mayor aseguramiento de poder señalar los obstáculos de los diferentes tipos que confluyen en una cultura y en las prácticas de las escuelas (Echeita, 2008).

Según Paz (2014), en este marco, la perspectiva del docente es la del profesorado en general hacia las circunstancias u objetos enmarcados en el aula a través de referencias que se crean a partir de un sistema ideológico y cultural estructurado y reestructurado por el propio docente. individual. Como tal, insiste en que la investigación puede desglosarse en tres partes: 1) Opiniones sobre los métodos y teorías de la diversidad y la inclusión. Personal docente elaborado individualmente que reconoce y celebra las diferencias culturales e ideológicas como la base de la educación (Paz Delgado, 2014) es lo que este término denota. 2) Cómo ven los participantes el material fundacional del estudio con respecto a la diversidad y la inclusión. - La actitud, el procedimiento y la formación de ideas son ejemplos de contenidos formativos que pueden percibirse en este eje de lo cual los instructores eran responsables como parte de sus cursos conducentes a la licenciatura en educación (Paz Delgado, 2014). 3) Creencias sobre qué habilidades son necesarias para la educación inclusiva y la sensibilidad a la diversidad. Según investigaciones sobre las competencias necesarias para enseñar en aulas diversas, esto significa ser capaz de “diseñar, aplicar y



evaluar estrategias educativas que sean consistentes con una adecuada atención al propio desarrollo, reflexión y trabajo en equipo de los docentes” (Paz Delgado, 2014 ).

### 2.3 Definición de términos básicos

**Actitud docente.** – La actitud del docente es vista como un conjunto de emociones, creencias y percepciones a favor o en contra de la inclusión educativa, y se da como forma de responder a la perspectiva educativa que impulsa el esfuerzo del docente. Esta es una parte esencial del desarrollo que conduce al desarrollo de la inclusión educativa. al éxito de la educación que reciben todos y cada uno de los alumnos (Azcárraga et al., 2013).

**Percepción docente.** – se refiere a aquellos aspectos primordiales que se configuran de forma personal en el docente para atender de manera exitosa la diversidad dentro de los salones de clase (Hunter-Johnson et al., 2014).

**Educación inclusiva.** – De acuerdo, a la Ley N°30797 la cual promueve la inclusión en la educación, incorpora en la Ley N°28044 (Ley general de educación) el artículo 19-A, donde hace hincapié que la inclusión en la educación debe estar presente en los diferentes niveles, modalidades, etapas y ciclos, en este sentido, las instituciones educativas tanto privadas como públicas, deben brindar a todos los estudiantes las condiciones adecuadas en educación con la finalidad de que los alumnos dispongan, acceso y aceptabilidad de los servicios de educación por lo que es necesario diseñar procedimientos personalizados para favorecer los aprendizajes de los estudiantes y la inclusión en la educación (El Peruano, 2018).

Según Booth y Ainscow (2011, mencionado en Angenscheidt y Navarrete, 2017), incluye una serie de procedimientos destinados a disminuir o controlar las barreras para la participación y la educación que deben de recibir los estudiantes. La educación que es realmente inclusiva tiene en cuenta los antecedentes, las creencias y los valores de una persona, y luego diseña lecciones en torno a esos factores. Las políticas se centran en la escuela y los recursos que tiene para hacer frente a la diversidad. Por último, pero no menos importante, existen técnicas que pueden garantizar que los estudiantes puedan participar plena y efectivamente en las actividades escolares de acuerdo con sus propias reglas y cultura (Booth & Ainscow, 2011, citado en Angenscheidt & Navarrete, 2017).

## 2.4 Identificación de dimensiones

### Dimensiones de la actitud docente

**La dimensión crear cultura inclusiva:** Este se estructura en torno a la utilización de los recursos y participación de la comunidad para recopilar datos sobre el trabajo realizado como consecuencia de la asociación del agente comunitario con la institución educativa. Cómo y dónde se obtienen las evaluaciones de los docentes sobre su propia comprensión de la "diversidad"; qué políticas educativas apoyan estas opciones; y, por último, cómo define cada uno lo que implica la educación inclusiva (Rodríguez Macayo et al., 2020).

**La dimensión generar política inclusiva:** El marco conceptual del currículo, que abarca las áreas de pensamiento y adquisición de recursos, estrategias de comunicación, revisión por pares y técnicas metodológicas. De manera similar, encuesta a los docentes para averiguar si tienen la capacidad de moldear las lecciones en función de sus propias ideas sobre la inclusión (Rodríguez Macayo et al., 2020).

**La dimensión desarrollar prácticas inclusivas:** El marco conceptual del currículo está compuesto por el área de establecimiento de prácticas inclusivas, que incluye formas de pensar y adquirir recursos, estrategias de comunicación, revisión por pares y métodos metodológicos. De manera similar, encuesta a los docentes para averiguar si tienen la capacidad de moldear las lecciones en función de sus propias ideas sobre la inclusión (Rodríguez Macayo et al., 2020).

### Dimensiones de la percepción docente

**Percepciones acerca de los principios y planteamientos sobre la inclusión y la atención a la diversidad.**- Las suposiciones de los estudiantes y profesores sobre lo que constituye un entorno de aprendizaje justo y equitativo, así como sus actitudes hacia la importancia de la particularidad en el aula, pueden tener un impacto crucial en la capacidad de los estudiantes y profesores para tener éxito en sus cursos.

**Percepciones acerca de los contenidos formativos del plan de estudios sobre atención a la diversidad e inclusión.** - La influencia de las primeras lecciones en su apreciación de la diversidad y la aceptación: la actitud, el procedimiento y la formación de ideas son ejemplos de contenidos formativos que pueden percibirse en este eje. de lo cual los instructores eran

responsables como parte de sus cursos conducentes a la licenciatura en educación (Paz Delgado, 2014).

**3**  
**Percepciones acerca de las competencias que se consideran imprescindibles para la educación inclusiva y la atención a la diversidad.** –Según la investigación sobre qué tipo de habilidades necesitan los educadores para abordar eficazmente la diversidad, esta competencia se define como "la capacidad de diseñar, aplicar y evaluar estrategias educativas que sean coherentes con adecuada atención al propio desarrollo profesional, evaluación y trabajo en equipo de los docentes" (Paz Delgado, 2014).

## 2.5 Formulación de hipótesis

### Hipótesis general

Existe relación significativa entre actitud y percepción **3** de los docentes hacia la educación **1** inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

### Hipótesis específicas

**H<sub>1</sub>**: Existe relación significativa entre la dimensión crear cultura inclusiva y percepción de los docentes **1** hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

**H<sub>2</sub>**: Existe relación significativa entre la dimensión generar política inclusiva y percepción de los docentes **1** hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

**H<sub>3</sub>**: Existe relación significativa entre la dimensión desarrollar práctica inclusiva y percepción de los docentes **1** hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

## 2.6 Operacionalización de las variables

### Variable 1 Actitud docente

#### Definición conceptual

**1**  
De acuerdo, Rodríguez et al. (2020) la actitud docente **1** hacia la educación inclusiva es un elemento que permite medir el nivel de respuesta del docente ante la inclusión y diversidad educativa, enmarcado dentro de la cultura, la política y la práctica inclusiva.

#### Definición operacional

La postura docente es la reacción del educador ante la tendencia educativa hacia la diversidad en el aula. La encuesta de Rodríguez et al. (2020) sobre las perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva sirve como una métrica útil; se enfoca en tres aspectos distintos

del campo: el desarrollo de una cultura inclusiva, la producción de una política inclusiva y la implementación de un conjunto inclusivo de prácticas.

## **Variable 2 Percepción docente**

### **Definición conceptual**

Según, Paz (2014) la percepción docente es la facultad en particular hacia las circunstancias u objetos que se enmarcan en el ámbito escolar a través de referentes que se diseñan en base a un sistema ideológico y cultural estructurado y reestructurado por el propio individuo.

### **Definición operacional**

<sup>7</sup> Desde el punto de vista de un docente, se presta especial atención a la educación inclusiva, ya que está respaldada por un sistema con una filosofía predeterminada y un marco basado en la cultura elegida por el alumno. La variable se midió utilizando una versión modificada <sup>3</sup> de la escala de percepciones sobre inclusión y atención a la diversidad de Cardona y Paz (2012), la cual se estructura en tres dimensiones: creencias sobre <sup>3</sup> los principios y enfoques <sup>3</sup> de la educación inclusiva; creencias sobre los contenidos formativos del currículo <sup>3</sup> en atención a la diversidad e inclusión; y creencias sobre las competencias que se consideran esenciales para atender a las particularidades estudiantiles

1

**Tabla 1**  
Operacionalización de Variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala de medición
Actitud docente	Como Rodríguez et al. (2020), las perspectivas de los educadores sobre la educación inclusiva son una métrica para medir cómo reaccionan a los problemas de diversidad e inclusión en el aula.	La actitud del docente es la respuesta que brinda a la tendencia creciente de diversidad e inclusión en el aula. Las variables se medirán utilizando una versión modificada de la etíope de Rodríguez et al. (2020) sobre las actitudes de los docentes sobre la educación inclusiva, que consta de tres partes: fomentar una cultura inclusiva, desarrollar políticas inclusivas e implementar prácticas inclusivas.	Crear cultura inclusiva Generar políticas inclusivas Desarrollar políticas inclusivas	Concepción de la diversidad Participación de la comunidad Factor apoyo Factor metodología	1, 2, 3, 4, 5 6, 7, 8, 9, 10 11, 12, 13 14, 15, 16, 17, 18	Adaptación del cuestionario de actitud docente frente a la educación inclusiva de Rodríguez et al. (2020)	Ordinal
Percepción docente	Según, Paz (2014) la percepción docente es la facultad en particular hacia las circunstancias u objetos que se enmarcan en el ámbito escolar a través de referentes que se diseñan en base a un sistema ideológico y cultural estructurado y reestructurado por el propio individuo.	En un contexto de educación inclusiva, la perspectiva del docente es el cuidado especial que se brinda a los estudiantes que se adhieren a una determinada ideología y cultura que ha sido adoptada por la escuela. Para cuantificar esta variable, utilizaremos una versión modificada de la Escala tridimensional de Percepciones de Inclusión y Atención a la Diversidad de Cardona y Paz (2012). Percepciones de los principios y propuestas relativas a la educación inclusiva y receptiva; percepciones sobre el contenido pedagógico del plan de estudios de educación inclusiva y receptiva; y percepciones de las competencias consideradas para una educación inclusiva y receptiva.	Percepciones acerca de los principios y planteamientos sobre la inclusión y la atención a la diversidad Percepciones acerca de los contenidos formativos del plan de estudios sobre diversidad e inclusión percepciones acerca de las competencias que se consideran imprescindibles para la educación inclusiva y la atención a la diversidad	Planteamientos teóricos metodológicos sobre inclusión Formación inicial docente en inclusión a la atención a la diversidad Adaptaciones curriculares, habilidades, conocimientos y estrategias para la atención a la diversidad	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 9, 10, 11, 12 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	Adaptación de la escala de percepciones acerca de la inclusión y la atención a la diversidad de Cardona y Paz (2012)	Ordinal

## CAPITULO III METODOLOGÍA

### 3.1 Tipo de investigación

La investigación fue de naturaleza básica. Estos estudios tienen como objetivo generar nuevos conocimientos a partir de la realidad, pero que no están inmediatamente orientados a la aplicación (Ortiz & García, 2016), sino que buscan profundizar en el cuerpo de conocimiento existente (Carrasco, 2019). La investigación condujo a nuevos conocimientos sobre la realidad de fondo del estudio en términos del vínculo causal potencial entre las variables 1 y 2 dirigidas por el estudio de acuerdo con la propuesta teórica de Rodríguez Macayo et al. (2020).

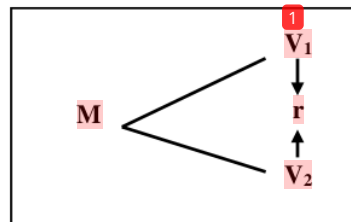
### 3.2 Métodos de investigación

El deductivo fue el método de elección. Este enfoque propone partir de la amplitud de una realidad antes de acotar la explicación detallada de cómo se desarrolla esa realidad (Bisquerra, 1998, citado en Valderrama, 2015). El método permite una descripción amplia de una experiencia antes de limitarse a una explicación detallada del fenómeno en cuestión.

### 3.3 Diseño de investigación

El diseño del estudio no fue experimental. Ninguna de las variables independientes se manipuló para determinar el efecto que tienen entre sí en estos estudios (Hernández & Mendoza, 2018). Según un enfoque cuantitativo. Los estudios basados en datos son aquellos que recopilan información y la analizan utilizando métodos estadísticos en un esfuerzo por refutar hipótesis y preguntas planteadas al comienzo de la investigación (aupas et al., 2018). El estudio fue descriptivo, correlacional y transversal para lograr sus objetivos. Estudios que caractericen los niveles de las variables y establezcan su asociación a través de la recolección de datos (Silvestre & Huamán, 2019). El estudio caracterizó el estado actual del problema y calculó sus variables asociadas mediante el procesamiento de la estadística de los datos recogidos durante un cierto período de tiempo.

El esquema representativo de este diseño.



Dónde:

“M” es la muestra; “V<sub>1</sub>” variable 1 (“Actitud docente”); “r” representa la relación entre variables; “V<sub>2</sub>” variable 2 (“Percepción docente”).

### **3.4 Población, muestra y muestreo**

#### **Población**

Según, Ñaupas et al. (2018), explica que la población esta compuesta por elementos que son caracterizados con los mismo problemas. La población estuvo conformada por 60 docentes de la I.E. 84285 Nueva Esperanza-Huánuco.

#### **Muestra**

La muestra es un fragmento que se considera dentro de la investigación como representativa de la población en estudio (Pino, 2019). Estuvo conformada por 40 docentes de la I.E. 84285 Nueva Esperanza-Huánuco.

**Tabla 2**

*Muestra de estudio*

<b>Docentes de la I.E. 84285 Nueva Esperanza-Huánuco</b>	
Varones	30
Mujeres	10
<b>Total</b>	<b>40</b>

Fuente: Registro docente de la I.E. 84285 Nueva Esperanza-Huánuco

#### **Muestreo**

Se utilizó el no probabilístico intencional. Se utiliza este tipo de muestreo cuando el investigador que conoce las características de la población donde se desarrollara la investigación recurre a su criterio y experiencia para determinar las unidades a estudiar (Córdova, 2019).

### **3.5 Técnicas e instrumentos de recojo de datos.**

#### **Técnica**

Se utilizó la encuesta. Según Sánchez y Reyes (2017), es una herramienta que ayuda a los investigadores a recopilar datos pertinentes a sus objetivos planteados.

## **Instrumento**

Según Palomino Orizano et al. (2019), es una herramienta que ayuda a los investigadores a recopilar datos objetivos sobre un determinado fenómeno o realidad.

### **Instrumento variable 1**

La actitud de los docentes en la educación inclusiva se midió mediante una encuesta de 10 minutos con opciones de respuesta en escala de Likert (nunca = 1, a veces = 2 y siempre = 3). La encuesta se dividió en tres secciones que miden la capacidad de los docentes para crear culturas inclusivas, generar políticas inclusivas e implementar políticas inclusivas.

### **Instrumento variable 2**

La segunda variable se midió mediante una encuesta de actitud docentes hacia la educación inclusiva, que se dividió en tres secciones: las impresiones de los docentes sobre los principios de inclusión y diversidad del currículo, sus impresiones sobre el contenido pedagógico del curso y sus impresiones sobre las habilidades que adquieren. Necesitaré implementar esos principios en el salón de clases. Con opciones de respuesta de escala Likert (nunca = 1, a veces = 2 y siempre = 3) y un tiempo de aplicación de 10 minutos, esta encuesta está diseñada para educadores.

La confiabilidad de los instrumentos, fue obtenida a través de la aplicación de una prueba piloto a doce docentes, cuyos resultados fueron analizados utilizando la prueba de coeficiente Alfa de Cronbach teniendo como resultados que el instrumento diseñado para la variable actitud docente alcanzo una fiabilidad de 0,953 lo que demuestra que tiene una confiabilidad muy alta. De igual manera, se analizaron los datos para la variable percepción docente alcanzó una fiabilidad de 0,856 mostrando tener una muy alta confiabilidad.

La validez fue obtenida mediante el juicio de profesionales expertos (3) que a través de su experiencia y conocimientos validaron cualitativamente los instrumentos otorgándole una valoración positiva para ambos instrumentos. (Ver anexos N° 4 y 5)

## **3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

Se obtuvieron todas las aprobaciones institucionales apropiadas para realizar la investigación, se logró obtener el consentimiento informado de todos los educadores participantes y se informó a los participantes sobre el cronograma y los procedimientos del



estudio. El análisis estadístico se realizó en base a la prueba de normalidad de Shapiro para garantizar que los instrumentos estuvieran distribuidos normalmente antes de aplicarlos a la muestra del estudio a través de Zoom e ingresar los resultados en hojas de cálculo en Excel. La normalidad de las variables se estableció mediante las pruebas de -Wilk y Spearman, respectivamente; luego, se utilizaron estadísticas descriptivas para determinar los valores descriptivos de cada variable; finalmente, se empleó estadística inferencial para probar hipótesis. Para facilitar una adecuada comprensión de los valores recolectados, los hallazgos fueron presentados en tablas interpretadas.

### **3.7 Ética investigativa**

Según, Palomino et al. (2019), refieren que es un acto cargado de ética y moral desarrollado como un proceso responsable que ejerce el investigador en el estudio a realizarse. Se concedió la posibilidad de que un participante desista en cualquier momento de participar en el estudio, no se realizaron actos que perturben psicológica y de manera física a los participantes, se manejó su identidad y resultados bajo estrictos protocolos de seguridad y confidencialidad, se utilizó rigurosamente en la investigación las normas establecidas en la Asociación Americana de Psicología (APA) en citas y referencias. Se realizó el estudio cuidadosamente bajo los lineamientos de la guía proporcionada por la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, y se realizaron los trámites administrativos correspondientes.

# CAPITULO IV

## RESULTADOS

### 4.1 Presentación y análisis de resultados

**Tabla 3**

Prueba de normalidad de los puntajes de la dimensión de la actitud y el puntaje de la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.
Puntaje de la dimensión crear cultura inclusiva	,855	40	,000
Puntaje de la dimensión generar política inclusiva	,799	40	,000
Puntaje de la dimensión desarrollar práctica inclusiva	,661	40	,000
Puntaje de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva	,966	40	,004
Puntaje de la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva	,840	40	,000

Fuente: Elaboración propia, Cuestionario (2021)

Para ello se plantea la siguiente hipótesis

**H1:** Los puntajes de las dimensiones y el global de la actitud y el puntaje de la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva no tienen una distribución normal

Debido a que hay menos de 50 sujetos en la muestra, los investigadores decidieron utilizar Shapiro-Wilk, que se muestra en la tabla N°3. Los resultados generales de las actitudes y perspectivas de los docentes hacia la educación inclusiva son particularmente importantes, al igual que los puntajes para las siguientes dimensiones: establecimiento de prácticas inclusivas, generación de políticas inclusivas y construcción de una cultura inclusiva. Debido a que los puntajes en las dimensiones y en la medida global de las actitudes y creencias de los docentes con respecto a la educación inclusiva no siguen una distribución normal, la hipótesis nula puede descartarse por ser incorrecta. En este escenario particular, las hipótesis serán examinadas a través de la lente del enfoque no paramétrico del coeficiente de correlación de Spearman.

Objetivo general: Determinar la relación entre actitud y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

**Tabla 4**

Prueba Rho de Spearman para medir la relación entre actitud y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

		Puntaje de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva	Puntaje de la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva
Rho de Spearman	Puntaje de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva	1,000	,538**
	Coeficiente de correlación		
	Sig. (unilateral)	.	,000
	N	40	40
Rho de Spearman	Puntaje de la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva	,538**	1,000
	Coeficiente de correlación		
	Sig. (unilateral)	,000	.
	N	40	40

Fuente; Elaboración propia

En la tabla No. 4 se puede observar que el Rho de Spearman fue de 0.538. Esto indica que la conexión entre la actitud y percepción de los docentes hacia la EI en una Institución Educativa Huánuco, 2021, tiene un grado de positividad que oscila entre moderado y positivo. El valor de significación de la prueba de hipótesis Rho de Spearman es 0.000, lo que significa que es significativamente menor que 1%. Esto indica que la prueba es muy significativa. Por lo tanto, si se acepta la hipótesis general, esto indica que existe un vínculo sustancial entre la actitud y la percepción de los docentes hacia la Educación Inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021. Esta es la conclusión que se puede sacar si se acepta la hipótesis general. La visión que tienen los instructores de la educación inclusiva cambia en una dirección positiva en proporción al nivel de actitud.

**Tabla 5**

<sup>1</sup>  
*Distribución del nivel de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.*

	Baremación	N° de docentes	Porcentajes
Nivel de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva	Bajo (36 - 44)	18	45,00%
	Medio (45 - 46)	10	25,00%
	Alto (47 - 54)	12	30,00%
	Total	40	100,00%

<sup>2</sup>  
Fuente: Elaboración propia, Cuestionario (2021)

Como se observa en la tabla N°5, el 45% <sup>2</sup> de los docentes de una Institución Educativa de Huánuco, tienen un nivel de bajo en la actitud <sup>2</sup> hacia la educación inclusiva, el 25% de los docentes alcanzaron un nivel de medio en la actitud hacia la educación inclusiva y por último el 30% de los docentes alcanzaron un nivel de alto en la actitud hacia la educación inclusiva.

Segundo objetivo específico: Determinar el nivel de la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

**Tabla 6**

*Distribución del nivel de la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.*

Baremación	N° de estudiantes	Porcentajes
Nivel de la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva		
Bajo (38 - 51)	14	35,00%
medio (52 - 55)	14	35,00%
Alto (56 - 57)	12	30,00%
Total	40	100,00%

Fuente: Elaboración propia, Cuestionario (2021)

Como se observa en la tabla N°6, el 35% de los docentes de una Institución Educativa de Huánuco, tienen un nivel de bajo en la percepción hacia la educación inclusiva, el 35% de los docentes alcanzaron un nivel de medio en la percepción hacia la educación inclusiva y por último el 30% de los docentes alcanzaron un nivel de alto en la percepción hacia la educación inclusiva.

## 4.2 Prueba de hipótesis

Tercer objetivo específico: Determinar la relación entre la dimensión crear cultura inclusiva y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

**Tabla 7**

Prueba Rho de Spearman para medir relación entre la dimensión crear cultura inclusiva y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

			Puntaje de la dimensión crear cultura inclusiva	Puntaje de la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva
Rho de Spearman	Puntaje de la dimensión crear cultura inclusiva	Coeficiente de correlación	1,000	,299
		Sig. (unilateral)	.	,061
		N	40	40
	Puntaje de la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva	Coeficiente de correlación	,299	1,000
Sig. (unilateral)		,061	.	
	N	40	40	

Fuente; Elaboración propia

En la tabla N°7, se observa que la prueba de hipótesis del Rho de Spearman no es significativa, ya que su valor de significancia (0.061) es mayor al 5%. Por lo tanto, no se acepta la hipótesis específica, esto quiere decir que no existe relación significativa entre la dimensión crear cultura inclusiva y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

Cuarto objetivo específico: Determinar la relación entre la dimensión generar política inclusiva y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

**Tabla 8**

Prueba Rho de Spearman para medir la relación entre la dimensión generar política inclusiva y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

		Puntaje de la dimensión generar política inclusiva	Puntaje de la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva
Rho de Spearman	Coefficiente de correlación	1	,545
	Sig. (unilateral)	.	,000
	N	40	40
	Coefficiente de correlación	,545	1
	Sig. (unilateral)	,000	.
	N	40	40

Fuente; Elaboración propia

En la tabla No. 8 se puede observar que Rho de Spearman fue de 0.545. Esto indica que la asociación entre la dimensión producir política inclusiva y la percepción de los docentes hacia la EI en una Institución Educativa Huánuco, 2021, tiene un grado moderadamente favorable. El valor de significación de la prueba de hipótesis Rho de Spearman es 0.000, lo que significa que es significativamente menor que 1%. Esto indica que la prueba es muy significativa. Por lo tanto, si se acepta la hipótesis particular, esto indica que existe un vínculo sustancial entre el componente de desarrollar una política inclusiva y la perspectiva de los docentes hacia la EI de una Institución Educativa Huánuco, 2021. concluyendo que se puede extraer de los resultados del estudio, que se llevó a cabo en 2021. El grado de participación de los educadores en el proceso de formulación de políticas inclusivas influye en la medida en que valoran la educación inclusiva.

Quinto objetivo específico: Determinar la relación entre la dimensión desarrollar práctica inclusiva y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.

**Tabla 9**

*Prueba Rho de spearman para medir la relación entre la dimensión desarrollar práctica inclusiva y percepción de los docentes hacia la educación inclusiva de una Institución Educativa Huánuco, 2021.*

			Puntaje de la dimensión desarrollar práctica inclusiva	Puntaje de la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva
Rho de Spearman		Coficiente de correlación	1	,376
	Puntaje de la dimensión desarrollar práctica inclusiva	Sig. (unilateral)	.	,017
		N	40	40
		Coficiente de correlación	,376	1
	Puntaje de la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva	Sig. (unilateral)	,017	.
		N	40	40

Fuente; Elaboración propia

4.3 La Tabla 9 muestra que el valor de Rho de Spearman fue de 0.376, lo que indica una asociación positiva débil entre el componente de prácticas inclusivas y las actitudes de los docentes hacia la EI en una escuela de Huánuco en 2021. El valor de significación (0.017) para la prueba de hipótesis Rho de Spearman es inferior al 5%, por lo que la prueba es significativa. Así, si se acepta la hipótesis particular, existe una correlación entre el componente de práctica inclusiva y la actitud de los docentes de una escuela de Huánuco hacia la educación inclusiva en 2021. La percepción de los docentes sobre la educación inclusiva mejora junto con la complejidad de su implementación.



#### 4.4 Discusión de resultados

En cuanto a la meta general, los resultados indicaron que el valor <sup>17</sup> de Rho de Spearman fue de 0,538, lo que <sup>19</sup> indica una asociación algo favorable entre las actitudes de los docentes y sus percepciones de la EI. De manera similar, <sup>19</sup> un nivel de significancia de 0.000 para la prueba de hipótesis Rho de Spearman está muy por debajo del umbral del 1% requerido para la relevancia clínica. Por lo tanto, existe una conexión entre las perspectivas de los docentes sobre la EI en una escuela de Huánuco en 2021 y sus puntos de vista. Esto demuestra que las opiniones de los educadores sobre la educación inclusiva mejoran a medida que se desarrollan las actitudes de los docentes. Estos hallazgos son consistentes con los hallazgos de Guerrero (2020) y Vásquez (2018), quienes extraen la misma conclusión de sus estudios: <sup>2</sup> que existe una fuerte conexión entre la actitud de un docente y la pedagogía inclusiva. Estos hallazgos se alinean con los de Pegalajar y Colmenero (2017), quienes encontraron que las actitudes positivas de los docentes y los requisitos de capacitación son un buen augurio para las aulas inclusivas. De manera similar a los hallazgos, Angenscheidt y Navarrete (2017) llegan a la conclusión de que los educadores reciben bien los principios subyacentes de la educación inclusiva. Los hallazgos de Mantilla (2020), por otro lado, sugieren que la empatía y las actitudes hacia la educación inclusiva no están relacionadas.

En cuanto a sus fundamentos teóricos, concuerda <sup>1</sup> con lo planteado por Bravo (2013), quien define actitud como “la predisposición o disposición <sup>18</sup> que adquiere un individuo para actuar ante determinada persona, situación o fenómeno de una determinada manera, y presentada de manera más o menos organizada a través de la experiencia y que guía o influye en el comportamiento en situaciones u objetos”. La perspectiva positiva <sup>18</sup> de los docentes sobre la educación inclusiva es crucial <sup>1</sup> para que se convierta en un componente central de cada aula exitosa (Batsiou et al., 2008; Dupoux et al., 2006). También coincide con las opiniones de Laca (2005, citado en Nasqui et al., 2018), quien sostiene <sup>1</sup> que la actitud de un individuo está intrínsecamente ligada a su comportamiento, apareciendo <sup>1</sup> como una reacción natural a partir de la presencia de un evento estimulador que provoca una respuesta abierta. Esto significa que la actitud sigue los rasgos únicos de la persona para producir la acción deseada. Dado que las actitudes son un marcador de impacto en los comportamientos individuales, no sorprende que los psicólogos sociales hayan encontrado una serie de moderadores que sirven como mediadores entre las actitudes y las acciones. Según Triandis (1971), las disposiciones de los educadores se configuran como una descripción en profundidad de los sentimientos

que configuran un conjunto de respuestas ante una determinada situación <sup>1</sup> social. De manera similar, Chiner (2011) define la actitud como una propensión que regularmente impacta el comportamiento de las personas hacia elementos o circunstancias particulares, una tendencia que afecta consistentemente las acciones de los individuos en ciertas situaciones o con ciertas cosas. González et al. (2017) nos permiten afirmar que las habilidades, la preparación y la actitud de un docente hacia la enseñanza en un aula diversa son cruciales para el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos

En cuanto a la conexión entre el comportamiento inclusivo y las actitudes González et al. (2017) proporcionan evidencia de que las actitudes de los pedagogos influyen en las respuestas de los estudiantes a la diversidad y la EI en el aula. Que tienen un impacto directo en la capacidad de los profesores para aprender sobre sus alumnos, así como en sus prácticas y lecciones en el aula, y que son fundamentales para las expectativas que forman sobre el aprendizaje y el rendimiento de sus alumnos en el aula. En una línea similar, <sup>1</sup> San Martín et al. (2017) argumentan que la formación docente inicial y continua tiene un papel vital en la práctica del aula. Como resultado, los docentes han identificado el desarrollo de actitudes positivas hacia <sup>16</sup> los estudiantes con necesidades educativas especiales en el futuro (NEE) como una de sus principales preocupaciones. De esta manera, la inclusión requiere un cambio profundo en la mentalidad, en cómo conceptualizamos la educación y en cómo reaccionamos ante las necesidades educativas de los estudiantes (Chiner, 2011). Por lo tanto, cambiar las actitudes de los docentes hacia la E I requiere un cambio en los prejuicios y creencias de la sociedad para que las personas muestren comportamientos que acepten las diferencias que cada individuo pueda mostrar.

En la misma línea Sanhueza et al. (2012) sostienen que los docentes que muestran actitudes negativas respecto a la inclusión en la educación también presentan pocas expectativas de logro sobre sus alumnos, demostrándose en la utilización escasa de estrategias que desaparezcan las barreras que se presentan y/o las conviertan en facilitadoras del aprendizaje. En este sentido, los docentes que muestran actitudes negativas ante la diversidad de los escolares existen la posibilidad que no exista una formación preliminar adecuada respecto a la inclusión en educación. Para, <sup>1</sup> Álvarez y Buenestado (2015) manifiestan que para que <sup>1</sup> exista una calidad educativa inclusiva, es necesario que exista una formación preliminar adecuada y permanente de los docentes, basada en valores, competencias, actitudes y conocimientos. Sin embargo, sostienen que para que exista una inclusión responsable y real,

no solo se necesita de una buena disposición en actitudes positivas, valores, profesionalidad y creencias; sino también, de prácticas adecuadas, es decir, es necesario tener docentes competentes y <sup>1</sup> con la capacidad de comprender las diferentes necesidades de los estudiantes (Chiner, 2011). Para, Garzón et al. (2016) la actitud que presentan los docentes en un salón de clases pueden transformarse en un obstáculo o un medio que permita el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje en los escolares, reflejado en el uso menor o mayor de estrategias que desarrollen la inclusión en el aula. Por lo tanto, no solamente es necesario tener actitudes positivas, ni pensamientos optimistas, sino que también se requiere del grado de capacidad y competencia por parte del docente ya que esto le va a ayudar a explorar y conocer con más claridad las necesidades de algunos de sus estudiantes, para así poder elaborar estrategias de enseñanza que optimicen y aumenten su nivel académico.

De esta manera, Garzón et al. (2016) refieren que <sup>1</sup> la actitud que toma el docente con respecto a los alumnos que requieren de una educación especial se evidenciarán en el salón de clases, transformándose en una de las murallas principales <sup>20</sup> para el desarrollo de los procesos de la inclusión educativa (Damm Muñoz, 2014). Referente a esto, <sup>1</sup> Umesh y Kate (2016) sostienen que un gran número de docentes ostentan actitudes positivas frente a la inclusión, lo cual va a depender del grado de las necesidades educativas especiales requeridas por algunos de sus alumnos en su propio salón; así mismo, aquellos docentes que tengan el apoyo de los equipos directivos u otro profesional de soporte en los salones, les permitirá mostrar actitudes alentadoras frente a la inclusión, en contraste con aquellos que carecen de apoyo alguno.

<sup>5</sup> Siguiendo la misma línea, Fishbein y Ajzen (1975) consideran que el profesor que muestra una actitud positiva respecto a la inclusión posee gran posibilidad de incorporar técnicas pedagógicas inclusivas en su salón, mientras más inclusivas se muestran la institución y las políticas educativas en las que se encuentra incluido. Ajzen (1988) adicionó la importancia del control observable de las actitudes, cuando mayor sea el nivel de percepción que le permite saber que está en capacidad de realizarlo el educador deberá sentirse en la capacidad de manejar dichas prácticas, logrando así formarse en aspectos concernientes a la diversidad y atención en métodos de distribución como la planificación y coordinación entre docentes por parte de la institución educativa.

Teniendo en cuenta la importancia de la mentalidad de cada uno en la búsqueda de una educación inclusiva, es crucial identificar si se puede cambiar o no una perspectiva negativa y, de ser así, cómo. Por lo tanto, es importante comprender las causas de las actitudes de los

docentes para que se puedan tomar medidas correctivas. La teoría del contacto intergrupala de Allport (1954) surge de esta línea de pensamiento sobre la importancia de los factores contextuales como la discapacidad y la inclusión para determinar si un grupo marginado será rechazado o aceptado por la sociedad mayoritaria. Allport argumenta que no todo contacto implica un cambio de actitud. También destaca la presencia de tres características que favorecen la actitud correcta hacia un grupo de personas: la igualdad de las personas en relación con el entorno, el compartir objetivos y la consecuente disponibilidad de asistencia institucional. Las perspectivas se absorben de acuerdo con los acontecimientos de la vida. Por lo tanto, dado que las actitudes se forman a lo largo de la vida de las personas en función de sus experiencias únicas, los desafíos que enfrentan los maestros en el aula con sus alumnos pueden tener un impacto significativo en cómo se sienten acerca de la educación inclusiva.

De acuerdo con la definición de actitud de Stahlberg y Frey (1991), es uno de los factores que define las acciones de uno en varios contextos. Lo motiva a comportarse de una manera determinada y particular, y esta manera típicamente persiste. Según Baron y Byrne (2005), la actitud de uno es su "reacción afectiva positiva o negativa hacia un objeto o proposición abstracta o concreta". Las actitudes se forman a través de la experiencia, a menudo son muy estables a lo largo del tiempo y siempre están sesgadas hacia un objetivo específico. Según Stahlberg y Frey (1991), la actitud de uno es lo que prepara el escenario para numerosos eventos y provoca acciones posteriores. Como resultado, exhibe un patrón constante de comportamiento que se puede describir en detalle. Las actitudes, tal como las definen Baron y Byrne (2005), pueden verse como la respuesta favorable o negativa de una persona a un objeto, idea o propuesta. Las actitudes se aprenden y tienden a permanecer iguales a través del tiempo y entre las personas. Consisten en los siguientes tres componentes y siempre apuntan a lo mismo: El lado mental de las cosas: Toma el conocimiento de uno sobre la cosa, así como las creencias y apreciaciones de uno, para dar forma a la opinión de uno. Debido a la falta de antecedentes, es imposible desarrollar una opinión sobre algo desconocido. Es importante tener en cuenta que la imagen mental puede ser borrosa o inexacta. Según Rodríguez et al. (2020), la perspectiva de un docente sobre la educación inclusiva es una métrica para medir su reacción a la diversidad y la inclusión en el aula en el contexto de la cultura, la política y la pedagogía inclusiva.

Respecto a la percepción se encuentra diferencia con lo manifestado por Wertheimer (1912, como se citó en Oviedo, 2004) quien refiere que la percepción es el proceso primordial del accionar mental y que asienten que los demás procesos cognitivos como el pensamiento, el aprendizaje, la memoria, etc.; son dependientes de un funcionamiento adecuado del proceso organizativo de la percepción. Por lo tanto, la percepción como proceso psicológico, se origina con las sensaciones mediante los sentidos, donde también, se complementa la atención y la asociación, y se registran los datos que se obtienen del entorno y se diseñan juicios, abstracciones, conceptos y categorías.

Desde la teoría educacional Freire (2009) refiere que la educación es de naturaleza humanista donde pretende la inclusión del individuo realidad y este asuma su posición en esta, es decir, busca establecer la acción y la reflexión del estudiante para modificar el mundo del cual es parte. En este sentido, desde la perspectiva pedagógica y humanista el papel que desempeña el docente es un proceso permanente en el perfeccionamiento general de sus estudiantes, en el uso de estrategias, la promoción en la autonomía de los alumnos y el uso de los recursos en el salón de clases. Ante este marco preliminar la percepción docente es contextualizada como las apreciaciones particulares y la disposición que muestran los docentes para atender las diferentes necesidades educativas que el alumno requiere en el salón de clases (Chiner, 2011; Paz y Cardona, 2018) en este mismo sentido, es denominada como la manera en que el docente responde frente a las NEE y perfecciona al máximo las potencialidades de los estudiantes en equivalencia de oportunidades (Colmenero y Pegalajar, 2015). Según, Paz (2014) refiere que las percepciones de los docentes se debe conocer mediante varias competencias entre las que se mencionan: Las competencias requeridas <sup>3</sup> para el desarrollo de la educación inclusiva y la inclusión y atención a la diversidad (IAD), la capacidad que muestra el profesional docente para trabajar con la diversidad de los estudiantes, perfeccionando capacidades, competencias y diseñando estrategias que permitan desarrollar <sup>11</sup> en el salón de clases la inclusión educativa de todos los estudiantes (Paz y Cardona, 2018). En este mismo sentido, los componentes que conceptualizan la inclusión educativa (IED) son aquellos que se refieren a que todos sin excepción tengan acceso <sup>14</sup> a la educación, pero no una educación cualquiera, sino, a una educación que permita la igualdad de oportunidades a todos y que además sea de calidad (Echeita y Duk, 2008).

El termino educación inclusiva ha tomado relevancia en el tiempo debido a falta de posicionamiento en el desarrollo de las practica de las políticas en la inclusión educativa. En

este sentido, Ainscow (2005) refiere que el termino educación inclusiva es <sup>12</sup> el derecho que tiene todos los niños y adolescentes con NEE a recibir una educación de calidad en escuelas regulares. Por este motivo, la IED, practica los valores y la participación comunitaria, y se enfoca <sup>1</sup> en todos los estudiantes sin hacer distinción de discapacidad, genero, condiciones personales. Etnia, etc. (Plancarte Cansino, 2017); es decir, tiene como finalidad desaparecer <sup>22</sup> la exclusión de los grupos minoritarios en el salón de clases. Torres González (2010) sostiene que la educación inclusiva se configura dentro de los siguientes elementos, donde no se limita al ámbito educativo, pone énfasis en la igualdad y aprecia la diversidad escolar, exige a la educación el desarrollo de nuevas políticas y valores, genera un espacio educativo inclusivo, desde los elementos que conforman el currículo, exigiendo la reingeniería en educación, siendo así un proceso ilimitado y no un estado.

Bajo este contexto, la inclusión se encuentra asociada con las respuestas educativas y los conceptos básicos que se otorgan a la diversidad de estudiantes (Pegalajar y Colmenero, 2017), es decir, puede adoptar diferentes interpretaciones, como respuesta al enfoque desde donde se analice, debido a que por un lado considera las diferencias personales, como la forma y los estilos de aprendizaje, y por otra parte considera el ambiente donde se desarrolla y las oportunidades que todo estudiante tiene en oportunidades iguales (Bravo y Santos, 2019). En este sentido, como instrumento pedagógico, el docente es considerado como el principal elemento para propiciar una escuela inclusiva (González et al., 2016; Pegalajar y Colmenero, 2017). Por lo que, es necesario que los docentes cuenten con una formación inicial y practica en la diversidad educativa. Según, Sales (2006) las necesidades de formación requeridas son la formación docente crítica - reflexiva, que afirme la evolución de las capacidades que le permitan, implementar, transformar e identificar , la practica en un determinado contexto. Fortaleciendo las actitudes positivas respecto a los cambios institucionales, la adaptación de los currículos, requerida para una educación inclusiva. Por lo tanto, un docente capacitado de una manera adecuada e involucrado con los valores que emergen de la inclusión, es el mayor aseguramiento de poder señalar los obstáculos de los diferentes tipos que confluyen en una cultura y en las prácticas de las escuelas (Echeita, 2008). Bajo estos lineamientos según, Paz (2014) la percepción docente es la facultad en particular hacia las circunstancias u objetos que se enmarcan en el ámbito escolar a través de referentes que se diseñan en base a un sistema ideológico y cultural estructurado y reestructurado por el propio individuo.

Los resultados revelaron que casi la mitad de los educadores (45 %) tienen una visión negativa de la educación inclusiva, lo cual está en línea con los hallazgos de Guerrero (2020), quien encontró que el 39 % de los educadores en general tienen esa opinión. Es congruente con la noción que ofrece Bravo (2013): "Actitud es la predisposición o disposición que adquiere un individuo, para actuar ante una persona, situación o fenómeno de determinada manera, y se presenta de manera más o menos organizada. ." La inclusión en el aula solo puede florecer cuando los educadores tienen una visión favorable de ella (Batsiou et al., 2008; Dupoux et al., 2006). La actitud es una respuesta automática aparentemente natural a la presencia de un evento estimulante que genera un cambio perceptible en el comportamiento, como lo afirma Laca (2005, como se hace referencia en Nasqui et al., al., 2018). Eso es porque la actitud de una persona se adapta a su propia personalidad para motivar el comportamiento deseado. Como resultado, las actitudes son un predictor del comportamiento, aunque complicado; Los psicólogos sociales han identificado una serie de moderadores que moderan el efecto de las actitudes sobre las acciones.

Sobre el segundo objetivo específico, determinar la percepción docente sobre la educación inclusiva, los resultados muestran que el 35% de los docentes manifiestan tener un nivel bajo de la percepción docente hacia la educación inclusiva. Encontrándose diferencia con lo manifestado por Wertheimer (1912, como se citó en Oviedo, 2004) quien refiere que la percepción es el proceso primordial del accionar mental y que asienten que los demás procesos cognitivos como el pensamiento, el aprendizaje, la memoria, etc.; son dependientes de un funcionamiento adecuado del proceso organizativo de la percepción. Por lo tanto, la percepción como proceso psicológico, se origina con las sensaciones mediante los sentidos, donde también, se complementa la atención y la asociación, y se registran los datos que se obtienen del entorno y se diseñan juicios, abstracciones, conceptos y categorías. En este sentido, la percepción docente es contextualizada como las apreciaciones particulares y la disposición que muestran los docentes para atender las diferentes necesidades educativas que el alumno requiere en el salón de clases (Chiner, 2011; Paz y Cardona, 2018). Asimismo, se muestra diferencia con Paz (2014) quien refiere que las percepciones de los docentes se debe conocer mediante varias competencias entre las que se mencionan: Las competencias requeridas para el desarrollo de la educación inclusiva y la inclusión y atención a la diversidad (IAD), la capacidad que muestra el profesional docente para trabajar con la

diversidad de los estudiantes, perfeccionando capacidades, competencias y diseñando estrategias que permitan desarrollar <sup>11</sup> en el salón de clases la inclusión educativa de todos los estudiantes (Paz y Cardona, 2018).

Los resultados del tercer objetivo, determinar si existe o no una correlación entre las percepciones de los docentes sobre la EI y sus esfuerzos por fomentar una cultura inclusiva, indicaron que la prueba de hipótesis <sup>1</sup> Rho de Spearman no fue significativa ( $p=0,061$ ), lo que significa <sup>10</sup> que la correlación no fue estadísticamente significativa. Como resultado, se mantiene la hipótesis nula que indica que no existe una asociación significativa entre la dimensión desarrollar una cultura inclusiva y las actitudes de los docentes de una IE de Huánuco hacia la educación inclusiva en el año 2021. Estos hallazgos son consistentes con los de Vásquez (2018), quien argumenta que la motivación de los educadores no es un factor determinante en el éxito de sus esfuerzos por fomentar un ambiente acogedor en el aula. Desde una perspectiva teórica, existe una discrepancia con las afirmaciones de <sup>1</sup> Rodríguez et al. (2020), según <sup>20</sup> quien la dimensión de crear una cultura inclusiva se organiza en torno a dos factores: la participación de la comunidad, que se enfoca en recopilar datos sobre el trabajo realizado gracias a la alianza entre los miembros de la comunidad y las IE. Donde se obtienen las evaluaciones individuales de los docentes sobre su propia comprensión de la "diversidad"; Cómo y dónde se observa la educación de los estudiantes; Qué políticas educativas respaldan estas opciones; y Finalmente, la definición de cada individuo sobre lo que constituye una educación inclusiva (Rodríguez Macayo et al., 2020).

En cuarto lugar, queremos saber cómo se sienten los docentes acerca de la EI y cómo se relaciona con la creación de políticas inclusivas. El valor <sup>1</sup> de Rho de Spearman entre la dimensión y la variable fue de 0,545, indicando una conexión positiva moderada. La prueba de hipótesis Rho de Spearman también tiene un nivel de significación muy alto, con un valor de 0,000, que es inferior al 1%. Esto sugiere que existe una fuerte conexión entre la creación de una política inclusiva y los puntos de vista de los educadores sobre la educación inclusiva y que, por lo tanto, se acepta esta teoría. Las actitudes de los docentes hacia la EI tienden a mejorar a medida que se amplía el alcance de la creación de políticas inclusivas. Esto está en línea con las afirmaciones hechas por Rodríguez Macayo et al. (2020), quienes afirman que el factor apoyo se tiene en cuenta a la hora de formular una política inclusiva. Aquí es donde se recopilan datos sobre cómo se concibe el "apoyo", las responsabilidades del



maestro de apoyo, los estudiantes que reciben apoyo, el entorno en el que se brinda el apoyo y los esfuerzos de colaboración del profesional de apoyo y los demás educadores del aula.

El quinto objetivo específico analizó cómo <sup>10</sup> las actitudes de los educadores hacia la educación inclusiva se correlacionaban con el grado en que habían desarrollado prácticas inclusivas. Los resultados revelaron según Spearman de 0,376, lo que indica una conexión positiva débil entre la dimensión y la variable. El valor de significación (0.017) para <sup>1</sup> la prueba de la hipótesis Rho de Spearman es menor al 5%, por lo que la prueba es significativa. Como resultado, la forma en que los educadores piensan sobre la educación inclusiva está fuertemente vinculada al crecimiento de la práctica inclusiva. Esto sugiere que las opiniones de los educadores sobre la educación inclusiva están mejorando junto con el ritmo al que se desarrollan las prácticas inclusivas. Donde nos separamos de Rodríguez et al. (2020) está en nuestra consideración de la metodología involucrada en el desarrollo de prácticas inclusivas, que incluye la lente a través de la cual recopilamos datos sobre cosas como recursos curriculares, métodos de comunicación, evaluación por pares y enfoques metodológicos. De manera similar, solicita la opinión de los educadores para determinar si tienen o no la autoridad para dar forma al currículo de acuerdo con sus propias reflexiones sobre la inclusión (Rodríguez Macayo et al., 2020).

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS**

#### **5.1 Conclusiones**

1. **Primero**, si **existe una** correlación **entre las** perspectivas de **los** docentes sobre la EI en una escuela de Huánuco y esas perspectivas, entonces 2021 será un año crucial. probado con un nivel de significación de 0,000, que es inferior al 1%.
2. No se encontró correlación entre los esfuerzos de una escuela para fomentar una cultura inclusiva y las actitudes de los docentes sobre la EI en una escuela de Huánuco en 2021. Por lo que su valor p de 0.061 es más del 5% significativo.
3. En tercer lugar, se presentó evidencia que sugiere un vínculo entre la creación de una política inclusiva y las actitudes de los docentes hacia la EI en una escuela de Huánuco en 2021. Es inferior al 1%, con **un nivel de significancia de (0.000)**.
4. **Se encontró** una correlación sustancial entre el establecimiento de prácticas inclusivas y las actitudes de los docentes hacia la EI en una escuela de Huánuco. Con un valor p de 0,017, se trata de menos del 5% de probabilidad.

## <sup>1</sup> 5.2 Sugerencias

1. Al director de la Institución Educativa realizar capacitaciones a los docentes sobre inclusión en la escuela, donde adquirir los conocimientos que les permita flexibilizar en las áreas de aprendizaje los contenidos mediante propuestas educativas con las que puedan reconocer la expresividad y capacidades cognoscentes de los estudiantes inclusivos.
2. Al director realizar capacitaciones a los docentes respecto a la ley N° 30797 y como se promueve la educación inclusiva en el Perú para que reconozcan a quienes se consideran estudiante inclusivo y que estrategias realizar en la adaptación curricular con la finalidad de cambiar en alguna medida <sup>3</sup> la percepción que estos tienen hacia la educación inclusiva y los cambios que está sugiere.
3. Al director de la escuela promover la contratación de un profesional que se encuentre capacitado específicamente en educación inclusiva para que brinde el apoyo a los docentes y aprendan de él de manera directa en su trabajo como se debe realizar las adaptaciones y las estrategias que se deben utilizar en la atención de la diversidad de estudiantes.
4. A los docentes desarrollar estrategias pedagógicas para <sup>7</sup> mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje y poder atender la diversidad estudiantil con la que cuentan en el aula, por lo que se sugiere utilizar el trabajo colaborativo, estrategias lúdicas, el juego de roles, etc.; con la finalidad de que todos sus estudiantes alcancen sus aprendizajes.

# ACTITUD Y PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUÁNUCO, 2021

## INFORME DE ORIGINALIDAD

16%

INDICE DE SIMILITUD

15%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

3%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1	<a href="https://repositorio.uct.edu.pe">repositorio.uct.edu.pe</a> Fuente de Internet	8%
2	<a href="https://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a> Fuente de Internet	2%
3	<a href="https://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a> Fuente de Internet	2%
4	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
5	(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na docência", Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2012. Publicación	<1%
6	Submitted to Universidad Catolica de Trujillo Trabajo del estudiante	<1%
7	<a href="https://archive.org">archive.org</a> Fuente de Internet	<1%

8	Submitted to Universidad Continental Trabajo del estudiante	<1 %
9	educacionyeducadores.unisabana.edu.co Fuente de Internet	<1 %
10	Paula Andrea García Montes, Jaime Nieto Caballero, César Arbeláez Rodríguez. "English teachers' attitudes toward inclusive education: a literature review", Avances en Educación y Humanidades, 2016 Publicación	<1 %
11	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
12	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante	<1 %
13	www.repositorio.unach.mx:8080 Fuente de Internet	<1 %
14	de.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
15	mafiadoc.com Fuente de Internet	<1 %
16	docs.google.com Fuente de Internet	<1 %
17	docplayer.es Fuente de Internet	<1 %

18 [revistascientificas.una.py](http://revistascientificas.una.py) <1 %  
Fuente de Internet

---

19 [dokumen.pub](http://dokumen.pub) <1 %  
Fuente de Internet

---

20 [es.slideshare.net](http://es.slideshare.net) <1 %  
Fuente de Internet

---

21 [renati.sunedu.gob.pe](http://renati.sunedu.gob.pe) <1 %  
Fuente de Internet

---

22 [holasunshinegirl.blogspot.com](http://holasunshinegirl.blogspot.com) <1 %  
Fuente de Internet

---

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 16 words

Excluir bibliografía

Apagado