

UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA



**RELACIÓN ENTRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA INTEGRACIÓN
SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SEGÚN LOS
DOCENTES DE UN COLEGIO PARTICULAR DE LIMA**

Tesis para optar el grado académico de
MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

AUTOR:

Villarroel Caña, Javier Eduardo

<https://orcid.org/0009-0009-8385-3247>

ASESOR

Dr. Mario Ninaquispe Soto

<https://orcid.org/0000-0002-6287-3291>

LIMA - PERÚ

2025

N.º 004-2026-AIBR-II-UDEA

CONSTANCIA

DE SIMILITUD DE TRABAJOS DE TESIS POR EL SOFTWARE DE TURNITIN

El Instituto de Investigación, hace constar por la presente, que la Tesis titulada **“RELACIÓN ENTRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SEGÚN LOS DOCENTES DE UN COLEGIO PARTICULAR DE LIMA”**.

Autor : **JAVIER EDUARDO VILLARROEL CAÑA**
Programa : **ESCUELA DE POSGRADO**
Mención : **MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**
Asesor : **Mg. MARIO NINAQUISPE SOTO**

Que fue presentada en fecha **14/01/2026**, después de haberse realizado el análisis con el software de Turnitin, excluyendo la bibliografía y similitudes menores a 1 %, presenta un porcentaje de similitud de **5%** el día 14 de enero de 2026.

En tal sentido, de acuerdo con los criterios establecidos en el Reglamento de Grados y Títulos, se declara que la tesis cumple con el porcentaje aceptable de similitud.

En señal de conformidad y verificación se firma la presente constancia.

Lircay, 14 de enero de 2026.



**Asistente de Investigación, Responsable
de Repositorio y Biblioteca
Instituto de Investigación**

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ASESOR

En condición de asesor(a) designado de la tesis titulada: **“RELACIÓN ENTRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SEGÚN LOS DOCENTES DE UN COLEGIO PARTICULAR DE LIMA”** cuyo autor es **VILLARROEL CAÑA, JAVIER EDUARDO** para optar por el grado académico de Maestro en **MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**, luego de la revisión exhaustiva al contenido del documento, doy fe y considero que se encuentra apto para ser aprobado y con méritos suficientes para ser sometido para la sustentación.

En señal de conformidad se firma y sella la presente constancia.

Lima, 04 de Noviembre de 2025



Firma

Asesor: Mario Edison Ninaquispe Soto

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Nº 017-2025

En la ciudad de Lircay, provincia de Angaraes, Región Huancavelica, a los 10 días del mes de diciembre del año 2025, siendo las 15:00 p.m. horas, en la sesión virtual en la plataforma de Google Meet de la Escuela de Posgrado de la Universidad para el Desarrollo Andino se instaló el Jurado designado con Resolución Directoral N.º 017-2025 de fecha 27 de noviembre de 2025, teniendo como Miembros de Jurado:

PRESIDENTE : Jorge Olaechea Catter

SECRETARIO : Patricia Velásquez Muro

VOCAL : Joel Uribe Martinez

Con la finalidad de llevar a cabo el acto académico de sustentación de tesis del estudiante: **JAVIER EDUARDO VILLARROEL CAÑA**, de la Escuela de Posgrado, quien sustenta la tesis titulada **“RELACIÓN ENTRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SEGÚN LOS DOCENTES DE UN COLEGIO PARTICULAR DE LIMA”**, para optar por el grado académico de **Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa**, bajo la modalidad de tesis.

Luego, de haber absuelto las preguntas que fueron formuladas por los Miembros del Jurado, se llegó al siguiente resultado:

Aprobado por : ☒ Unanimidad ☐ Mayoría
☒ Con observación ☐ Sin observación

Mención : ☐ Excelente ☐ Muy bueno ☒ Bueno ☐ Regular

Desaprobado por : ☐ Unanimidad ☐ Mayoría

Observaciones:

- Se recomienda corregir las referencias en estilo Apa 7
- Se recomienda incluir las bases teóricas pedagógicas que sustentan la investigación.

- Se recomienda corregir la interpretación de dos puntos:
 - La terminología “impacto” no se puede interpretar como causalidad.
 - Los resultados “regular” no pueden ser interpretados como “impacto significativo y positivo alto”.

En conformidad a lo actuado firmamos al pie.



PRESIDENTE



SECRETARIO



VOCAL

DEDICATORIA

Dedico este trabajo con profunda gratitud y amor a Dios, por ser mi guía y fortaleza en cada momento del camino.

A mis padres, por su apoyo incondicional, sus consejos y sacrificios, que me impulsaron a seguir adelante aun en los momentos más difíciles.

A mis docentes y compañeros, quienes con su ejemplo y dedicación me inspiraron a crecer tanto en el ámbito académico como personal.

Este logro es fruto del esfuerzo compartido y de la fe en que todo sueño, con perseverancia, puede hacerse realidad.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi más sincero agradecimiento a Dios, fuente de sabiduría y fortaleza, por haberme permitido culminar satisfactoriamente esta investigación.

A la Universidad, por brindarme las herramientas académicas y el espacio para desarrollar mis capacidades.

Mi reconocimiento especial a mi asesor de tesis, por su orientación constante, su paciencia y sus valiosos aportes que guiaron este trabajo hacia su culminación.

Finalmente, agradezco a mi familia y amigos, cuyo apoyo moral, comprensión y aliento fueron esenciales para perseverar y alcanzar esta meta personal y profesional.

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue analizar la relación entre la inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con discapacidad en una institución educativa privada de Lima, en el año 2025. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y diseño no experimental, transversal. Se aplicó un cuestionario estructurado a una muestra de 134 docentes, validado mediante juicio de expertos y con una confiabilidad adecuada según el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados evidenciaron una correlación positiva y significativa entre la inclusión educativa y la integración social ($Rho = 0.498$; $p < 0.05$). Asimismo, se identificó que las prácticas pedagógicas inclusivas, la formación docente y la planificación estratégica institucional se asocian significativamente con la participación y aceptación de los estudiantes con discapacidad. Se concluye que el fortalecimiento de la inclusión educativa favorece la convivencia, la equidad y la cohesión social dentro de la comunidad escolar.

Palabras clave: inclusión educativa, integración social, discapacidad, prácticas pedagógicas, planificación estratégica.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the relationship between educational inclusion and the social integration of students with disabilities in a private educational institution in Lima in 2025. The study followed a quantitative approach, with a correlational type and a non-experimental, cross-sectional design. A structured questionnaire was applied to a sample of 134 teachers, validated through expert judgment and showing adequate reliability according to Cronbach's alpha coefficient. The results showed a positive and statistically significant correlation between educational inclusion and social integration ($Rho = 0.498$; $p < 0.05$). Likewise, it was identified that inclusive pedagogical practices, teacher training, and institutional strategic planning are significantly associated with the participation and acceptance of students with disabilities. It is concluded that strengthening educational inclusion promotes coexistence, equity, and social cohesion within the school community.

Keywords: educational inclusion, social integration, disability, pedagogical practices, strategic planning.

RIQSIY

Kay yachay llamkaypa objetivonqa yachachiy inclusivopa chay social tinkuyqa huknin kayninwan tinkuyta qhaway karqan, discapacidadniyuq yachaqkunapaq huk yachay wasipi (Lima llaqtapi), 2025 watapi, yachachiqkunapa rimayninman hina. Kay llamkayqa cuantitativo yachayman hina ruwasqa, correlacional tipo, mana experimental diseño, chaymanta transversal nisqamanta. Huk cuestionario estructuradota ruwasqa 134 yachachiqkunaman, amawtakunapa qhawasqanwan validasqa, chaymanta Cronbach alfa nisqawan confiansa allin kasqanta rikuchisqa. Resultadokunaqa huk tinkuytaq allin chaymanta significativota rikuchirqan yachachiy inclusivowan chay social tinkuywan ($Rho = 0.498$; $p < 0.05$). Hinallataq riqsisqa karqan pedagogía inclusiva ruwanakuna, yachachiqkunapa yachaynin chay institusyunpa planificación estratégicaqa significativota tinkukun yachaqkunapa participaciónninwan chay masinkunawan chaskisqa kayninwan. Tukuykunata qhawaspaga, yachachiy inclusivota kallpachayqa yanapanmi kуска kawsayta, justiciata chay runakuna kуска tinkuyta yachay wasipi.

Simi rimaykuna: yachachiy inclusivo, tinkuy social, mana allin kay, pedagogía inclusiva, llank'ay estrategico.

ÍNDICE

DEDICATOR

DEDICATORIA..... vi

AGRADECIMIENTOSvii

RESUMENviii

RIQSIY x

I. Introducción 1

1.1 Planteamiento del Problema 1

1.2 Problemas de Investigación..... 7

1.2.1 Pregunta General 7

1.2.2 Preguntas Específicas 8

1.3 Objetivos de Investigación..... 8

1.3.1 Objetivo General 8

1.3.2 Objetivos Específicos 8

1.4 Hipótesis de Investigación 8

1.4.1 Hipótesis General 8

1.4.2 Hipótesis Específicas..... 9

1.5 Justificación de la Investigación..... 9

1.5.1 Justificación Social 9

1.5.2 Justificación Teórica 10

1.5.3 Justificación Práctica 10

II. Marco Teórico..... 12

2.1 Antecedentes 12

2.1.1 Internacionales..... 12

2.1.2 Nacionales 13

2.2 Bases Teóricas 15

2.2.1 Inclusión Educativa..... 15

2.2.2 Integración Social 17

2.3 Bases Conceptuales..... 18

2.3.1 Inclusión Educativa 18

2.3.2 Integración Social 19

III. Metodología 21

3.1 Diseño Metodológico 21

3.1.1 Tipo de Investigación: Básica..... 21

3.1.2 Enfoque de Investigación: Cuantitativo 21

3.1.3	Alcance de Investigación: Explicativo - Causal.....	21
3.1.4	Diseño o Método de Investigación cuantitativo: No experimental.	21
3.2	Recolección de Datos	22
3.2.1	Técnica: Encuesta.....	22
3.2.2	Instrumento: Cuestionario	22
3.3	Diseño Muestral	23
3.3.1	Población.....	23
3.3.2	Muestreo.....	23
3.3.3	Muestra.....	24
3.4	Matriz de Operacionalización	25
3.5	Procesamiento de Datos	27
3.6	Aspectos Éticos.....	27
IV.	Resultados	29
4.1	Confiabilidad del Instrumento.....	29
4.2	Estadística Descriptiva	30
4.2.1	Resultados Descriptivos de la Variable Inclusión Educativa y de sus Dimensiones	30
4.1.1.	Resultados Descriptivos de la Variable Inclusión Educativa y de sus Dimensiones	36
4.3	Resultados Inferenciales.....	41
V.	Discusión de Resultados.....	46
VI.	Conclusiones.....	50
VII.	Recomendaciones.....	52
	REFERENCIAS	53
	ANEXOS.....	59
IA		vi
	AGRADECIMIENTOS	vii
	RESUMEN	viii
	RIQSIY	x
I.	Introducción	1
1.1	Planteamiento del Problema.....	1
1.2	Problemas de Investigación.....	7
1.2.1	Pregunta General	7
1.2.2	Preguntas Específicas	8
1.3	Objetivos de Investigación.....	8
1.3.1	Objetivo General	8
1.3.2	Objetivos Específicos	8
1.4	Hipótesis de Investigación	8

1.4.1	Hipótesis General	8
1.4.2	Hipótesis Específicas.....	9
1.5	Justificación de la Investigación.....	9
1.5.1	Justificación Social	9
1.5.2	Justificación Teórica	10
1.5.3	Justificación Práctica	10
II.	Marco Teórico.....	12
2.1	Antecedentes	12
2.1.1	Internacionales.....	12
2.1.2	Nacionales	13
2.2	Bases Teóricas	15
2.2.1	Inclusión Educativa.....	15
2.2.2	Integración Social	17
2.3	Bases Conceptuales.....	18
2.3.1	Inclusión Educativa.....	18
2.3.2	Integración Social	19
III.	Metodología	21
3.1	Diseño Metodológico	21
3.1.1	Tipo de Investigación: Básica.....	21
3.1.2	Enfoque de Investigación: Cuantitativo.....	21
3.1.3	Alcance de Investigación: Explicativo - Causal.....	21
3.1.4	Diseño o Método de Investigación cuantitativo: No experimental.	21
3.2	Recolección de Datos	22
3.2.1	Técnica: Encuesta.....	22
3.2.2	Instrumento: Cuestionario	22
3.3	Diseño Muestral	23
3.3.1	Población.....	23
3.3.2	Muestreo.....	23
3.3.3	Muestra.....	24
3.4	Matriz de Operacionalización	25
3.5	Procesamiento de Datos	27
3.6	Aspectos Éticos.....	27
IV.	Resultados	29
4.1	Confiabilidad del Instrumento.....	29
4.2	Estadística Descriptiva.....	30
4.2.1	Resultados Descriptivos de la Variable Inclusión Educativa y de sus Dimensiones	30

4.1.1.	Resultados Descriptivos de la Variable Inclusión Educativa y de sus Dimensiones	36
4.3	Resultados Inferenciales.....	41
V.	Discusión de Resultados.....	46
VI.	Conclusiones.....	50
VII.	Recomendaciones.....	52
REFERENCIAS		53
ANEXOS.....		59

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Coeficiente de confiabilidad del instrumento según las variables y dimensiones.</i>	30
Tabla 2 <i>Distribución porcentual de la inclusión educativa</i>	31
Tabla 3 <i>Porcentajes de las prácticas pedagógica inclusivas.</i>	32
Tabla 4 <i>Porcentajes de la formación y preparación docente</i>	34
Tabla 5 <i>Distribución porcentual de la planificación estratégica.</i>	35
Tabla 6 <i>Porcentajes de la integración social.</i>	36
Tabla 7 <i>Porcentajes de la interacción social.</i>	38
Tabla 8 <i>Porcentaje de la aceptación por parte de los compañeros.</i>	39
Tabla 9 <i>Porcentajes de la participación en actividades escolares.</i>	40
Tabla 10 <i>Resultados de la prueba de normalidad</i>	41
Tabla 11 <i>Impacto de la inclusión educativa sobre la integración social de los estudiantes con discapacidad en un colegio particular de Lima.</i>	42
Tabla 12 <i>Impacto de las prácticas pedagógicas inclusivas en la integración social de los estudiantes con discapacidad dentro del aula y su relación con sus compañeros.</i>	43
Tabla 13 <i>Impacto de la formación y preparación de los docentes en la integración social de los estudiantes con discapacidad, especialmente en su participación.</i>	44
Tabla 14 <i>Impacto de la planificación estratégica en la participación de los estudiantes con discapacidad en actividades escolares y en su integración social dentro de la comunidad educativa.</i> .	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Porcentajes de la inclusión educativa</i>	31
Figura 2 <i>Porcentajes de las prácticas pedagógicas inclusivas</i>	33
Figura 3 <i>Porcentajes de la formación y preparación de los docentes</i>	34
Figura 4 <i>Porcentajes de la planificación estratégica</i>	35
Figura 5 <i>Porcentajes de la Integración social</i>	37
Figura 6 <i>Porcentajes de la interacción social</i>	38
Figura 7 <i>Porcentajes de aceptación por parte de los compañeros</i>	39
Figura 8 <i>Porcentajes de aceptación por parte de los compañeros</i>	40

I. Introducción

1.1 Planteamiento del Problema

La educación inclusiva ha adquirido una relevancia central en las políticas educativas globales en las últimas décadas. Según la UNESCO (2017), la inclusión educativa constituye un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, aumentando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. En esta línea, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), establece que los Estados deben asegurar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles. En el artículo 24 de esta convención se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación en igualdad de oportunidades (Naciones Unidas, 2006).

Pese a que la inclusión ha sido asumida como un objetivo común en el discurso educativo internacional, la práctica cotidiana aún evidencia una brecha significativa entre las políticas declaradas y su implementación efectiva. De acuerdo con el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM) 2020 de la UNESCO, uno de cada cuatro países continúa manteniendo prácticas educativas segregadoras, como aulas o centros especiales para estudiantes con discapacidad, lo cual dificulta su inclusión en contextos regulares (UNESCO, 2020). Esta segmentación contribuye a la estigmatización y limita las oportunidades de interacción social con sus pares, obstaculizando así su integración plena al entorno escolar.

En este marco, la Agenda de Educación 2030, promovida por la UNESCO, reitera que la equidad y la inclusión deben constituirse en los principios rectores de las políticas educativas. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) establece como meta “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad” (UNESCO, 2017). No obstante, diversos informes internacionales coinciden en que alcanzar este objetivo requiere más que normativas y presupuestos: es necesario transformar las actitudes sociales, los modelos pedagógicos y las estructuras institucionales que aún reproducen exclusión y discriminación.

Uno de los factores más determinantes en la implementación de una educación inclusiva es la preparación y sensibilización del cuerpo docente. Los estudios internacionales señalan que muchos docentes no se sienten adecuadamente capacitados para trabajar con estudiantes con discapacidad en entornos inclusivos. Según Florian y Black-Hawkins (2011), la inclusión exitosa requiere que los profesores adopten una pedagogía inclusiva que atienda a la diversidad, lo cual demanda formación especializada, recursos didácticos accesibles y apoyo institucional sostenido. Sin embargo, estas condiciones aún son escasas en muchos contextos educativos, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo.

Además, la inclusión educativa no debe entenderse únicamente como el acceso físico a las aulas, sino como la posibilidad real de participar en la vida escolar y desarrollar relaciones sociales significativas. Booth y Ainscow (2011) destacan que la inclusión auténtica implica cambios profundos en la cultura escolar, que deben orientarse a valorar la diversidad como una riqueza y no como una carga. La integración social de los estudiantes con discapacidad es, por tanto, un componente esencial de la inclusión, pero frecuentemente se deja de lado en las evaluaciones institucionales, centradas en logros académicos.

Estudios recientes han explorado cómo la inclusión repercute en el desarrollo socioemocional de los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, una investigación realizada por Schwab (2018) en Austria demostró que los estudiantes que se sienten aceptados por sus compañeros y docentes presentan mayores niveles de autoestima, motivación y participación en clase. Esta evidencia empírica refuerza la idea de que la integración social no es un efecto colateral de la inclusión, sino una condición fundamental para su éxito. Sin ella, la inclusión corre el riesgo de convertirse en una mera formalidad. Por lo tanto, a nivel internacional se reconoce que evaluar la inclusión educativa no puede limitarse al acceso físico ni a los logros académicos de los estudiantes con discapacidad. Es imprescindible comprender cómo se sienten dentro de las comunidades escolares, si establecen relaciones significativas y si participan activamente en la vida estudiantil. Desde esta perspectiva, la voz de los docentes es clave, ya que su percepción e intervención pedagógica impactan directamente en la

experiencia de inclusión e integración social de los alumnos. Esta visión holística es fundamental para diseñar políticas educativas más justas y sostenibles.

Según la UNESCO (2020), las barreras estructurales, culturales y pedagógicas aún limitan la plena integración de los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares. Los docentes, al no contar con una preparación específica en inclusión educativa, enfrentan dificultades para implementar prácticas que favorezcan la integración efectiva, lo que resalta la necesidad urgente de capacitación en este aspecto. Además, los sistemas educativos de muchos países carecen de los recursos necesarios, como materiales adaptados o personal de apoyo especializado, lo que limita la efectividad de las políticas inclusivas.

Según el Ministerio de Educación del Perú (2020), muchos maestros no cuentan con los conocimientos y las herramientas necesarias para trabajar con estudiantes con discapacidad, lo que genera barreras en el aula. Los estudios revelan que, en las instituciones educativas del país, especialmente en las privadas, los docentes perciben la inclusión como un reto y, a menudo, no logran integrar adecuadamente a los estudiantes con discapacidad debido a la falta de formación especializada y recursos adecuados.

En el Perú, la educación inclusiva ha sido reconocida como un derecho fundamental desde la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2008. A partir de este compromiso, el Estado peruano ha promovido políticas públicas orientadas a garantizar el acceso, permanencia y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2015). Sin embargo, diversos informes nacionales e internacionales advierten que la implementación efectiva de estas políticas aún enfrenta múltiples desafíos.

Uno de los principales problemas radica en la brecha entre la normativa y la práctica educativa. Aunque existen marcos normativos como el Decreto Supremo N.º 006-2021-MINEDU, que aprueba la Política Nacional Multisectorial para las Personas con Discapacidad al 2030, la aplicación de estos instrumentos es desigual y, en muchos casos, simbólica (Defensoría del Pueblo, 2019). En consecuencia, miles de

estudiantes con discapacidad no logran acceder a una educación verdaderamente inclusiva, lo cual afecta su desarrollo integral y su integración social.

Los datos del Censo Escolar 2022 evidencian que solo el 66% de los estudiantes con discapacidad están matriculados en instituciones educativas regulares. Esta cifra indica que una parte significativa de esta población sigue siendo excluida del sistema común, a pesar de los esfuerzos del Estado por promover entornos inclusivos (MINEDU, 2022). La exclusión educativa se refleja también en las tasas de repitencia, deserción escolar y bajo rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad.

Otro factor crítico es la limitada preparación del personal docente para atender la diversidad en el aula. Según un estudio de Save the Children (2020), el 61% de los directores de instituciones educativas afirma que sus docentes no están debidamente capacitados en estrategias de inclusión. Esta situación se agrava en contextos rurales y en zonas urbanas marginales, donde el acceso a formación continua y recursos especializados es escaso o nulo. La falta de formación repercute directamente en las oportunidades de aprendizaje y socialización de los estudiantes con discapacidad.

Asimismo, la infraestructura escolar representa una barrera física que limita la participación de estos estudiantes. La Defensoría del Pueblo (2019) señaló que más del 60% de las instituciones educativas evaluadas no contaban con condiciones mínimas de accesibilidad. Esta falta de adecuaciones arquitectónicas no solo dificulta la movilidad, sino que también genera exclusión simbólica y refuerza la segregación en el entorno escolar.

Además, la cultura escolar y las actitudes del personal educativo y de los compañeros de aula suelen ser poco favorables a la inclusión. UNICEF Perú (2019) advierte que muchos estudiantes con discapacidad experimentan situaciones de aislamiento, acoso escolar o subestimación de sus capacidades, lo cual obstaculiza su integración social y emocional. La escuela, en lugar de ser un espacio de equidad y diversidad, puede convertirse en un entorno hostil si no se trabaja desde una perspectiva inclusiva integral.

La integración social de los estudiantes con discapacidad no solo depende del acceso físico o curricular, sino también del desarrollo de vínculos afectivos y sociales con sus pares. Estudios como el de Ruiz y

Pérez (2021) muestran que en muchas escuelas peruanas se desconoce cómo fomentar relaciones interpersonales significativas entre estudiantes con y sin discapacidad, lo cual afecta negativamente la autoestima y la participación de los primeros. Sin una interacción social plena, el concepto de inclusión pierde sentido.

Finalmente, para avanzar en una verdadera inclusión educativa, es indispensable considerar las voces de los docentes. Ellos son agentes clave en la transformación pedagógica y cultural de las escuelas. Conocer sus percepciones sobre la inclusión y la integración social permitirá identificar barreras, fortalecer capacidades y diseñar intervenciones contextualizadas que favorezcan una educación más equitativa (Rodríguez y Palomino, 2022). Esta investigación se orienta precisamente a recoger esas perspectivas dentro del contexto peruano, con el fin de aportar evidencia útil para la mejora del sistema educativo.

Además, aunque el Ministerio de Educación ha implementado iniciativas para mejorar la inclusión educativa, el acceso a programas de formación especializada en inclusión sigue siendo limitado, especialmente fuera de las grandes ciudades. Un estudio de Cárdenas y Alvarado (2020) muestra que los docentes en muchas regiones del Perú aún carecen de las habilidades necesarias para adaptar sus prácticas pedagógicas a la diversidad de estudiantes en sus aulas. Esto se debe a la falta de una formación continua adecuada, lo que limita las posibilidades de una integración real de los estudiantes con discapacidad. La percepción de los docentes sobre la inclusión, en muchos casos, sigue siendo negativa, ya que no se sienten preparados para enfrentar los desafíos asociados con la diversidad en el aula, lo que afecta directamente la calidad de la educación para estos estudiantes.

La implementación de políticas de inclusión educativa en colegios de Lima Metropolitana, especialmente en instituciones privadas, ha mostrado avances importantes en los últimos años. Sin embargo, estos progresos no siempre se traducen en una integración social efectiva de los estudiantes con discapacidad dentro del aula y la comunidad educativa. Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2022), aunque muchas escuelas reportan la matrícula de estudiantes con discapacidad, la inclusión real va más allá del acceso físico, implicando participación y convivencia activa con sus pares.

En colegios particulares de Lima, donde a menudo se cuentan con más recursos económicos y humanos, cabría esperar una implementación más exitosa de las estrategias inclusivas. No obstante, estudios como el de Vásquez y Benavente (2021) indican que la inclusión se limita en muchos casos a la adecuación curricular, sin abordar adecuadamente el componente social. Este tipo de inclusión parcial puede derivar en una integración superficial, donde el estudiante con discapacidad está presente físicamente, pero excluido de los vínculos interpersonales, la colaboración académica y la vida escolar.

La realidad muestra que los docentes enfrentan múltiples desafíos para lograr una inclusión efectiva en el ámbito social. En Lima, muchos maestros manifiestan carecer de herramientas metodológicas para fomentar la participación activa de los estudiantes con discapacidad, especialmente en actividades grupales y extracurriculares (Morales y Chávez, 2020). La formación inicial docente no siempre incluye módulos especializados en inclusión, y los programas de capacitación continua ofrecidos por el Estado o los colegios particulares suelen ser insuficientes o esporádicos.

Además, algunos colegios particulares tienden a abordar la inclusión como un requisito administrativo más que como un compromiso pedagógico. Como lo señala Espinoza (2022), en muchas instituciones privadas de Lima se registra a estudiantes con discapacidad para cumplir con estándares institucionales, pero sin una planificación pedagógica clara que garantice su integración social. Esta práctica revela una visión limitada de la inclusión, que prioriza la matriculación antes que el bienestar socioemocional y la participación equitativa del estudiante.

Otro aspecto preocupante es la persistencia de barreras actitudinales en el entorno escolar. Las investigaciones de INABIF (2021) revelan que algunos docentes y directivos aún consideran que los estudiantes con discapacidad deberían estar en escuelas especiales, debido a creencias sobre su “menor capacidad” para participar plenamente en ambientes regulares. Estas percepciones pueden influir negativamente en la manera en que se diseñan las actividades de aula, en la distribución de roles en trabajos grupales y en las expectativas de desempeño académico y social del estudiante.

En cuanto a los estudiantes sin discapacidad, también existen desafíos. La falta de orientación o sensibilización sobre la diversidad puede generar situaciones de exclusión o discriminación, ya sea de forma intencionada o no. La integración social no ocurre de manera automática; debe ser promovida activamente mediante estrategias pedagógicas inclusivas, espacios de diálogo y actividades cooperativas. Según el informe de Fundación Telefónica (2020), muchos docentes de Lima no cuentan con protocolos claros para intervenir en casos de aislamiento o acoso escolar hacia estudiantes con discapacidad.

Desde la experiencia de los propios docentes en colegios particulares, se perciben limitaciones estructurales para aplicar un enfoque inclusivo integral. Algunos informan que los ambientes escolares no están adaptados para facilitar la interacción entre estudiantes, que los horarios están sobrecargados o que no reciben el apoyo de personal especializado, como psicólogos o docentes de apoyo (MINEDU, 2022). Estas condiciones dificultan la implementación de propuestas que promuevan relaciones sociales significativas y duraderas.

En este contexto, resulta fundamental explorar cómo los docentes perciben y evalúan el impacto de las estrategias de inclusión en la integración social de los estudiantes con discapacidad. Sus experiencias y opiniones permiten identificar las fortalezas y limitaciones del modelo actual de inclusión, especialmente en instituciones particulares, donde las condiciones pueden diferir notablemente de las escuelas públicas. La presente investigación se plantea precisamente con el propósito de aportar evidencia empírica y contextualizada que contribuya a mejorar la calidad de la educación inclusiva en Lima.

1.2 Problemas de Investigación

1.2.1 *Pregunta General*

- ¿Cuál es la relación entre la inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con discapacidad de un colegio particular de Lima, según los docentes?

1.2.2 Preguntas Específicas

- ¿Cuál es la relación entre las prácticas pedagógicas inclusivas y la interacción social de los estudiantes con discapacidad de un colegio particular de Lima, según los docentes?
- ¿Cuál es la relación entre la formación y preparación de los docentes y la integración social de los estudiantes con discapacidad dentro del aula y en su relación con sus compañeros?
- ¿Cuál es la relación entre la planificación estratégica institucional y la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades escolares y su integración social dentro de la comunidad educativa?

1.3 Objetivos de Investigación

1.3.1 Objetivo General

- Analizar la relación entre la inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con discapacidad de un colegio particular de Lima, según los docentes.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Evaluar el Analizar la relación entre las prácticas pedagógicas inclusivas y la interacción social de los estudiantes con discapacidad de un colegio particular de Lima, según los docentes.
- Analizar la relación entre la formación y preparación de los docentes y la integración social de los estudiantes con discapacidad dentro del aula y en su relación con sus compañeros.
- Analizar la relación entre la planificación estratégica institucional y la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades escolares y su integración social dentro de la comunidad educativa.

1.4 Hipótesis de Investigación

1.4.1 Hipótesis General

- Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con discapacidad de un colegio particular de Lima, según los docentes.

1.4.2 Hipótesis Específicas

- Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre las prácticas pedagógicas inclusivas y la interacción social de los estudiantes con discapacidad de un colegio particular de Lima, según los docentes.
- Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la formación y preparación de los docentes y la integración social de los estudiantes con discapacidad dentro del aula y en su relación con sus compañeros.
- Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la planificación estratégica institucional y la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades escolares y su integración social dentro de la comunidad educativa.

1.5 Justificación de la Investigación

1.5.1 Justificación Social

La inclusión educativa constituye un derecho fundamental consagrado en diversos instrumentos internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) y respaldado por organismos como la UNESCO, que la reconoce como un componente esencial para alcanzar una educación de calidad para todos (UNESCO, 2020). En ese marco, la inclusión no solo se concibe como una estrategia pedagógica, sino como un principio de equidad y justicia social que busca garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación, independientemente de las condiciones personales, sociales o culturales de los estudiantes.

En el contexto nacional, el Perú ha adoptado políticas públicas orientadas a promover una educación inclusiva, destacando la Ley General de Educación (Ley N.º 28044) y los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2020). Sin embargo, la implementación de dichas normativas continúa enfrentando importantes desafíos estructurales, tales como la insuficiente formación docente, la limitada dotación de recursos adaptados y la persistencia de actitudes excluyentes. Por tanto, esta investigación cobra relevancia social al contribuir con evidencia empírica sobre las

percepciones del profesorado en torno a la inclusión, lo cual resulta esencial para promover prácticas pedagógicas más equitativas y transformadoras.

1.5.2 Justificación Teórica

Desde el enfoque teórico, la presente investigación se sustenta en los aportes de la literatura especializada que resalta el papel central del docente en los procesos de inclusión escolar. Según Ainscow (2005), la percepción, formación y actitud del profesorado son factores determinantes para superar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Por su parte, Hattie (2009), a través de su meta-análisis sobre prácticas educativas efectivas, destaca que la disposición del docente para adaptar sus metodologías de enseñanza influye significativamente en los resultados de aprendizaje del estudiantado con necesidades educativas diversas.

Asimismo, los marcos conceptuales sobre inclusión educativa propuestos por Booth y Ainscow (2011) enfatizan la importancia de construir culturas escolares inclusivas, lo cual exige una comprensión profunda y crítica de las creencias, expectativas y prácticas docentes. En ese sentido, el presente estudio no solo aporta al desarrollo teórico del campo de la educación inclusiva, sino que también posibilita una reflexión crítica sobre los factores subjetivos que condicionan su aplicación en entornos escolares concretos.

1.5.3 Justificación Práctica

En el ámbito práctico, los resultados de esta investigación pueden contribuir significativamente al diseño e implementación de estrategias institucionales orientadas a fortalecer la inclusión educativa. En primer lugar, permiten identificar las necesidades formativas del profesorado en relación con la atención a la diversidad, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de programas de capacitación continua más pertinentes y contextualizados. En segundo lugar, proporcionan información relevante para la formulación de políticas escolares que promuevan una cultura de inclusión y equidad dentro de las instituciones educativas.

Además, a nivel macro, los hallazgos pueden servir de base para que el Ministerio de Educación y otras instancias competentes ajusten o refuercen las políticas públicas en materia de inclusión, incorporando

la perspectiva del docente como actor clave del sistema educativo. En consecuencia, este estudio tiene el potencial de generar impactos positivos tanto en el nivel institucional como en el nivel de política educativa, contribuyendo a la mejora de la calidad y equidad del sistema educativo peruano.

II. Marco Teórico

2.1 Antecedentes

2.1.1 Internacionales

La inclusión educativa es una dimensión clave para el desarrollo de sociedades más equitativas, y su impacto en la integración social de estudiantes con discapacidad ha sido objeto de diversos estudios tanto a nivel internacional como nacional. A escala internacional, Rosado-Castellano et al. (2022), realizaron una investigación con el propósito de analizar la percepción de los docentes en formación frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el contexto de la comunidad autónoma de Extremadura, España. Asumieron un enfoque cuantitativo, con un nivel de investigación descriptivo, utilizando como técnica principal la aplicación de cuestionarios estandarizados dirigidos a estudiantes de magisterio. En cuanto a los resultados, se identificó una actitud mayoritariamente positiva hacia la inclusión educativa, particularmente entre aquellos docentes en formación que habían recibido capacitación específica en atención a la diversidad. No obstante, también se señalaron limitaciones significativas relacionadas con la implementación práctica de la inclusión, tales como la insuficiencia de recursos pedagógicos, la falta de acompañamiento institucional y la escasa formación continua. Concluyeron que el rol del docente es fundamental para construir entornos educativos inclusivos, pero que se requiere una estructura de apoyo sistémico para que estas actitudes positivas se traduzcan en prácticas efectivas.

Jury et al. (2021), realizaron una investigación en el contexto francés sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, con el objetivo de analizar cómo estas varían en función del tipo de discapacidad de los estudiantes y la experiencia previa de los educadores. Asumieron un enfoque cuantitativo y cualitativo, con un nivel de investigación descriptiva, utilizando como fuente principal encuestas y entrevistas aplicadas a docentes de diversos niveles educativos. El estudio evidenció que aquellos profesores con mayor contacto previo con estudiantes con discapacidad mostraron una mayor apertura y disposición hacia la aplicación de prácticas inclusivas. Sin embargo, también se identificó una tendencia a aceptar con mayor facilidad a estudiantes con discapacidades físicas frente a aquellos con

discapacidades cognitivas o conductuales, revelando la persistencia de estereotipos y prejuicios que obstaculizan una inclusión social plena. Concluyeron que la formación continua y el contacto directo son factores clave para fomentar una actitud positiva hacia la inclusión.

Asimismo, Boston Consulting Group (2022), elaboró un informe sobre el estado de la educación inclusiva en 13 países desarrollados, con el propósito de analizar la eficacia de las políticas inclusivas vigentes. Asumió un enfoque documental comparativo, recurriendo a fuentes oficiales y datos estadísticos nacionales e internacionales. En cuanto a los resultados, se identificó que, a pesar de la existencia de marcos normativos sólidos en muchos países, la inclusión efectiva aún representa un reto. El estudio resaltó que la sola presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas no garantiza su integración social, siendo necesario invertir sostenidamente en la formación docente, la adecuación de la infraestructura y la construcción de una cultura escolar que promueva el respeto por la diversidad y la participación equitativa. Concluyó que la inclusión educativa exige una visión integral que combine política pública, voluntad institucional y transformación cultural.

2.1.2 Nacionales

Paico (2020), realizó una investigación con el objetivo de analizar las condiciones que facilitan o dificultan la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el sistema escolar limeño. Asumió un enfoque cualitativo, con un nivel de investigación descriptivo, utilizando el análisis de casos y entrevistas a diversos actores del sistema educativo, incluyendo directores, docentes y especialistas. En cuanto a los resultados, se identificaron múltiples barreras estructurales, entre ellas la falta de materiales adaptados, escasez de personal especializado y una débil articulación entre las políticas educativas y su aplicación concreta en el aula. No obstante, también se reconoció una creciente voluntad institucional y docente para avanzar en la inclusión. Concluyó que, a pesar de las buenas intenciones, estas limitaciones reducen significativamente las oportunidades de integración social de los estudiantes con discapacidad, por lo que resulta urgente fortalecer los mecanismos de apoyo y seguimiento en la implementación de políticas inclusivas.

Ruiz-Bernardo (2016), llevó a cabo una investigación titulada Percepciones de docentes y familias respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas de Lima, con el propósito de explorar cómo comprenden y valoran la inclusión educativa los actores más cercanos al proceso: docentes y padres de familia. Adoptó un enfoque cualitativo, con un nivel de investigación exploratorio-descriptivo, empleando entrevistas y grupos focales como técnicas principales para el recojo de información. En cuanto a los resultados, se evidenció que muchos docentes aún entienden la inclusión como un acto de tolerancia o aceptación, más que como una estrategia pedagógica y transformadora. Asimismo, los padres manifestaron preocupación por la limitada interacción social de sus hijos, señalando la ausencia de vínculos significativos con sus compañeros como una barrera para la participación activa y equitativa. Concluyó que existe una brecha entre la inclusión formal basada en la presencia física en el aula y la integración social efectiva, lo cual pone en evidencia la necesidad de fortalecer la cultura escolar y las capacidades de los actores educativos para transformar sus prácticas cotidianas.

Por otro lado, Vargas (2015), desarrolló una investigación que consistió en analizar las experiencias de interacción entre estudiantes con y sin discapacidad en entornos escolares regulares de un distrito Lima. Se trabajó desde un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo, utilizando entrevistas semiestructuradas, encuestas y observación participante como técnicas principales. En cuanto a los resultados, se evidenció que las interacciones entre estudiantes eran escasas y poco significativas, lo que dificultaba el desarrollo de relaciones sociales estables y el sentido de pertenencia. Se identificaron como factores limitantes la falta de capacitación docente, la escasa preparación institucional para atender a la diversidad, y la persistencia de estereotipos sobre la discapacidad. Concluyó que la inclusión educativa no debe entenderse únicamente como acceso al aula, sino como una práctica constante que garantice la participación activa y la construcción de vínculos sociales significativos.

En conjunto, estos antecedentes permiten observar que, tanto en contextos internacionales como locales, la inclusión educativa enfrenta importantes desafíos cuando se trata de garantizar la integración social de los estudiantes con discapacidad. Si bien se han logrado avances normativos y una

mayor apertura del cuerpo docente, persisten barreras estructurales, culturales y pedagógicas que limitan su implementación efectiva. La percepción de los docentes se configura, en este escenario, como un factor decisivo para comprender y mejorar los procesos de inclusión y socialización dentro del entorno escolar.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 *Inclusión Educativa*

Definición. Según la UNESCO (2020), la inclusión implica la transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares para eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad.

Este enfoque rompe con el modelo tradicional homogéneo, abriendo paso a una escuela centrada en el respeto a la diversidad, la equidad y el derecho de cada estudiante a recibir una educación pertinente. La inclusión educativa, por tanto, no es solo una política, sino una filosofía que se expresa en la práctica cotidiana del aula, la cultura institucional y la gestión escolar. Así, se convierte en una estrategia esencial para garantizar el desarrollo integral y la ciudadanía plena de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2011).

Dimensiones

Prácticas Pedagógicas Inclusivas. El diseño universal para el aprendizaje (DUA), promovido por organismos como CAST (2021), propone planificar desde el inicio de la enseñanza para atender a la diversidad, evitando así adaptaciones tardías. Esta perspectiva considera que la diversidad no es una excepción, sino la norma, y que el currículo debe ser flexible y accesible para todos. Rosado-Castellano et al. (2022) destacan que cuando los docentes adoptan metodologías inclusivas, se mejora tanto el rendimiento académico como la convivencia entre los estudiantes.

Asimismo, se enfatiza el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares como estrategias efectivas para favorecer la inclusión, ya que promueven la participación activa y reducen las brechas sociales dentro del aula.

Formación Docente. La formación docente es una dimensión fundamental para la implementación exitosa de la inclusión educativa. Los docentes necesitan conocimientos y herramientas específicas para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad, pero también desarrollar actitudes favorables hacia la diversidad. La formación debe ser continua, práctica y reflexiva, combinando teoría, experiencias reales y acompañamiento pedagógico (Jury et al., 2021).

Un indicador clave es el uso de técnicas pedagógicas adaptadas, como la mediación, el uso de apoyos visuales, la flexibilización de las evaluaciones y la diferenciación de actividades. Estas técnicas permiten responder a las particularidades de cada estudiante y facilitar su participación en igualdad de condiciones. Ruiz-Bernardo (2016) subraya que muchos docentes carecen aún de herramientas concretas para aplicar una enseñanza realmente inclusiva, lo que limita la efectividad de sus esfuerzos. La experiencia directa con estudiantes con discapacidad también influye en la disposición del docente. Según Arnáiz y Echeita (2018), los maestros que han recibido formación específica y han trabajado en contextos diversos suelen tener una visión más positiva de la inclusión y mayor seguridad para aplicar estrategias adaptadas.

Planificación Estratégica. La planificación estratégica es un proceso sistemático mediante el cual una institución define sus objetivos a largo plazo, establece las estrategias y acciones necesarias para alcanzarlos, y asigna los recursos disponibles de manera eficiente. En el ámbito educativo, la planificación estratégica orienta la toma de decisiones y la gestión institucional hacia la mejora continua, la equidad y la inclusión. Según Mintzberg (1994), la planificación estratégica implica anticipar el futuro, analizar el entorno y adaptar las acciones para lograr metas organizacionales sostenibles. En el contexto de la inclusión educativa, la planificación estratégica permite diseñar políticas, programas y prácticas que garanticen la participación plena de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad. De acuerdo con Paico (2020), una gestión educativa con visión estratégica puede generar un entorno más acogedor y equitativo, siempre que exista un compromiso institucional en todos los niveles.

2.2.2 Integración Social

Definición. La integración social se entiende como un proceso dinámico mediante el cual los individuos se adaptan e interactúan en el seno de una comunidad o sociedad. Según Giddens et al. (2017), la integración social se refiere al grado en que los individuos forman parte de las instituciones y estructuras sociales de su comunidad, participando de manera activa en el sistema laboral, educativo, político y cultural. Este concepto subraya la necesidad de crear entornos que favorezcan la cohesión social y la participación equitativa de todas las personas, independientemente de sus condiciones sociales o económicas.

Importancia de la Integración Social. La integración social es crucial para la construcción de sociedades cohesionadas y justas. Según Durkheim (2012), la integración de los individuos dentro de un sistema social es fundamental para el funcionamiento de las sociedades modernas, ya que asegura la estabilidad social, reduce la exclusión y contribuye al bienestar colectivo. La integración social no solo beneficia a los individuos, sino que también fortalece la cohesión social, promoviendo una comunidad más equitativa y participativa.

Modelos de la integración social

- Modelo de integración multicultural: Este modelo valora y promueve la diversidad cultural, reconociendo las diferencias de los grupos, pero buscando la convivencia armoniosa a través de la participación activa de todos los grupos en la vida social (Vertovec, 2007).
- Modelo de integración intercultural: A diferencia del multiculturalismo, que acepta las diferencias culturales, el modelo intercultural se basa en la idea de que los individuos deben interactuar activamente entre sí, intercambiar ideas y aprender de las diferencias (Parekh, 2000).
- Modelo de integración social inclusiva: Este modelo pone énfasis en crear una sociedad que sea inclusiva para todos, especialmente para los grupos tradicionalmente excluidos, como las personas con discapacidad, minorías étnicas, o aquellos en situación de pobreza (Ainscow, 2005).

Dimensiones

- **Interacción social:** La interacción social hace referencia a las relaciones y la comunicación entre los estudiantes con discapacidad y sus compañeros en el contexto escolar. Las interacciones sociales son un componente crucial de la integración, ya que permiten la construcción de vínculos y la creación de un sentido de pertenencia en el entorno educativo (Horn y Goh, 2013).
- **Aceptación por parte de los compañeros:** Se refiere a la disposición de los compañeros de clase para integrar y aceptar a los estudiantes con discapacidad en las actividades sociales y educativas. La aceptación social es fundamental para que los estudiantes con discapacidad se sientan valorados y parte del grupo (Maras y Brown, 2010).
- **Participación en actividades escolares:** Se refiere al grado en que los estudiantes con discapacidad participan activamente en las actividades escolares y extracurriculares, lo cual es un indicador clave de su integración social. La participación en estas actividades ayuda a los estudiantes a establecer vínculos con sus compañeros y mejorar su sentido de pertenencia en la escuela (McConnell y O'Shea, 2015).

2.3 Bases Conceptuales

2.3.1 *Inclusión Educativa*

La inclusión educativa constituye un principio y a la vez un proceso mediante el cual se asegura el derecho de todos los estudiantes a acceder a una educación de calidad, sin importar sus características individuales, sociales o culturales. La UNESCO (2020) la define como la transformación de las culturas, políticas y prácticas educativas para eliminar las barreras que impiden la plena participación y el aprendizaje de cada estudiante. En este sentido, la inclusión no se limita a la mera presencia física de los alumnos con discapacidad en las aulas, sino que implica su participación activa, el reconocimiento de sus capacidades y la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor de la comunidad escolar.

Desde un enfoque práctico, Booth y Ainscow (2015) sostienen que la inclusión se configura en torno a la creación de culturas inclusivas, el establecimiento de políticas que respalden la equidad y el

desarrollo de prácticas pedagógicas que garanticen el aprendizaje de todos. Así, la escuela debe convertirse en un espacio que asegure igualdad de oportunidades, respeto a la diferencia y justicia social, lo cual implica cambios estructurales y actitudinales tanto en docentes como en estudiantes.

En el presente estudio, la inclusión educativa se comprende a través de tres dimensiones fundamentales. En primer lugar, las prácticas pedagógicas inclusivas, entendidas como el conjunto de estrategias, metodologías y recursos que los docentes implementan para atender a la diversidad y garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes. Estas prácticas promueven el trabajo colaborativo, el aprendizaje activo y la adaptación de contenidos de acuerdo con las necesidades individuales (Rosado-Castellano et al., 2022). En segundo lugar, la formación docente, que alude a la preparación profesional y la adquisición de competencias necesarias para atender a estudiantes con discapacidad. Esta dimensión resulta clave, ya que la capacitación influye directamente en la actitud del profesorado y en su capacidad de generar ambientes inclusivos (Jury et al., 2021). Finalmente, el clima escolar inclusivo, que engloba las actitudes, valores y relaciones que se establecen en la escuela y que determinan un ambiente de respeto, equidad y sana convivencia, favoreciendo la integración de los estudiantes con discapacidad al sentirse aceptados y valorados (Paico, 2020).

De esta manera, la inclusión educativa es entendida no solo como un principio normativo, sino como una práctica social y pedagógica que busca derribar las barreras que históricamente han marginado a determinados grupos, promoviendo que la escuela sea un espacio para todos y todas.

2.3.2 Integración Social

La integración social hace referencia al proceso por el cual los individuos logran ser reconocidos, aceptados y valorados dentro de un grupo o comunidad. En el ámbito escolar, se traduce en la manera en que los estudiantes con discapacidad participan, interactúan y son aceptados en la vida social y académica de la institución. Según Wentzel (2017), la integración social escolar implica que los estudiantes formen parte activa de la dinámica del grupo, establezcan relaciones interpersonales positivas y sientan pertenencia dentro de la comunidad educativa.

Durkheim, citado en Calvo (2019), concebía la integración social como un mecanismo indispensable para la cohesión y estabilidad de la sociedad. Aplicado al contexto educativo, esto significa que la integración no es únicamente la inserción física de los alumnos con discapacidad en el aula, sino el desarrollo de vínculos sociales que les permitan participar plenamente y construir una identidad compartida con sus compañeros.

En esta investigación, la integración social se entiende a partir de tres dimensiones principales. La primera es la interacción social, que se refiere a los intercambios comunicativos, colaborativos y afectivos que los estudiantes con discapacidad establecen con sus compañeros y docentes. Esta interacción es esencial para el desarrollo de competencias sociales y emocionales, así como para la construcción de relaciones de apoyo mutuo (Horn y Goh, 2013). La segunda es la aceptación por parte de los compañeros, que se manifiesta en el grado en que los estudiantes con discapacidad son valorados, respetados y tratados como miembros iguales dentro del grupo escolar. La literatura evidencia que la aceptación constituye un factor protector frente a situaciones de exclusión y discriminación (Maras & Brown, 2010). Finalmente, la tercera dimensión es la participación en actividades escolares, que implica el involucramiento activo en experiencias académicas, recreativas, culturales y extracurriculares. Esta participación no solo refuerza el sentido de pertenencia, sino que también amplía las oportunidades de aprendizaje y socialización (McConnell y O'Shea, 2015).

Así, la integración social constituye un indicador clave del impacto de la inclusión educativa, pues permite verificar hasta qué punto los estudiantes con discapacidad logran establecer relaciones significativas, ser aceptados por sus compañeros y participar en igualdad de condiciones en la vida escolar.

III. Metodología

3.1 Diseño Metodológico

3.1.1 Tipo de Investigación: Básica

Según Hernández et al. (2014) la investigación básica se enfoca en la generación de conocimiento teórico y científico, sin tener una aplicación práctica inmediata. Su objetivo principal es ampliar la comprensión de fenómenos, principios o teorías fundamentales, y se centra en la recopilación de información sin manipular variables ni realizar intervenciones sobre la población o muestra.

3.1.2 Enfoque de Investigación: Cuantitativo

El enfoque de investigación cuantitativa se centra en la recopilación y el análisis de datos numéricos con el objetivo de identificar patrones, establecer relaciones y generalizar los resultados a una población más amplia. Este enfoque utiliza herramientas estadísticas y técnicas objetivas para estudiar fenómenos, buscando medir variables de forma precisa y cuantificable. Los estudios cuantitativos permiten probar hipótesis y establecer correlaciones entre diferentes variables, manteniendo un control riguroso sobre el proceso de recolección y análisis de los datos (Hernández et al., 2014).

3.1.3 Alcance de Investigación: Explicativo - Causal

Según Hernández et al., (2014) el alcance explicativo-causal en una investigación tiene como objetivo identificar y comprender las causas de un fenómeno determinado. Este tipo de estudio se enfoca en establecer relaciones causales entre las variables, buscando entender cómo una variable influye directamente en otra, lo que permite explicar los efectos o cambios que ocurren como resultado de la influencia de la variable causal.

3.1.4 Diseño o Método de Investigación cuantitativo: No experimental.

El diseño no experimental, según Hernández et al. (2014), se caracteriza por la observación de fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, sin manipular deliberadamente variables independientes. En este tipo de diseño, el investigador no interviene ni controla las condiciones del estudio, por lo tanto, no se aplican tratamientos ni se conforman grupos de control o experimentales.

Los datos se recogen tal como se presentan en la realidad, permitiendo describir, analizar y correlacionar variables, pero sin establecer relaciones causales directas entre ellas.

Este diseño es común en investigaciones sociales y educativas donde la intervención no es posible o no es el propósito del estudio. En ese sentido, se considera adecuado para estudios descriptivos, exploratorios o correlacionales que buscan comprender fenómenos en situaciones reales, como en el caso de la inclusión educativa, donde se pretende conocer cómo esta influye en aspectos del desarrollo social o personal sin alterar las condiciones del entorno.

3.2 Recolección de Datos

3.2.1 Técnica: Encuesta

Según Hernández et al. (2014), la encuesta es una técnica de recolección de datos que consiste en aplicar un conjunto de preguntas preestablecidas a un grupo de personas (muestra) con el fin de obtener información sobre un tema específico. Las preguntas pueden ser abiertas o cerradas y suelen estructurarse en un cuestionario. Esta técnica permite obtener una gran cantidad de información de manera eficiente y sistemática, y es ampliamente utilizada en investigaciones sociales, de mercado y educativas.

3.2.2 Instrumento: Cuestionario

Según Paredes (2020), el cuestionario es un instrumento de recolección de datos compuesto por una serie de preguntas estructuradas, que pueden ser de respuesta cerrada o abierta. Su propósito es obtener información específica sobre un tema de investigación, y se utiliza en estudios tanto cuantitativos como cualitativos debido a su capacidad para recoger datos de manera sistemática y permitir su análisis posterior.

En este caso, se utilizará un cuestionario, compuesto por una serie de preguntas organizadas de manera lógica, que pueden ser de tipo cerrado o abierto. Su propósito es obtener información específica sobre las variables involucradas en la investigación, permitiendo una recolección sistemática de datos que facilita su posterior análisis. Este tipo de instrumento es adecuado tanto para estudios cuantitativos como cualitativos.

En tal sentido, para la presente investigación se aplicará un cuestionario por cada variable de estudio, los cuales estarán diseñados con ítems redactados en forma de afirmaciones, cuyas respuestas serán valoradas mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, que irá de “nunca”, “casi nunca”, “a veces”, “casi siempre” a “siempre”. Esta escala permite medir la frecuencia con la que los encuestados manifiestan determinadas conductas, percepciones o actitudes asociadas a las variables. Los cuestionarios estarán elaborados con criterios de claridad, pertinencia y coherencia contextual, y serán validados mediante juicio de expertos y prueba piloto para asegurar su validez y confiabilidad.

3.3 Diseño Muestral

3.3.1 Población

Según Creswell (2018) la población se entiende como el conjunto de elementos o individuos que comparten una característica específica que es de interés para el estudio o análisis. Es el grupo total sobre el cual se busca hacer inferencias o generalizaciones a partir de una muestra. En la siguiente investigación la población está definida por los docentes de un colegio privado de Lima. La población está integrada por 200 docentes.

3.3.2 Muestreo

Para esta investigación se utilizará un muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple, dado que permite que todos los elementos de la población tengan la misma probabilidad de ser seleccionados. Esta técnica es adecuada cuando se cuenta con un listado completo y accesible de la población, como ocurre en el presente estudio, lo cual garantiza la representatividad de la muestra y minimiza los sesgos (Neuman, 2014).

La población está conformada por 200 docentes de una institución educativa particular ubicado en Lima Metropolitana. Para determinar el tamaño de la muestra, se utilizó la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95 %, un margen de error del 5 % y una proporción esperada de éxito de 0.5 (valor conservador recomendado cuando no se conoce la proporción real).

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{e^2(N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

La fórmula utilizada fue la siguiente:

Donde:

- n = tamaño de la muestra
- N = tamaño de la población (200)
- Z = valor Z para un nivel de confianza del 95 % (1.96)
- p = probabilidad de éxito (0.5)
- q = probabilidad de fracaso ($1 - p = 0.5$)
- e = margen de error (0.05)
- Sustituyendo los valores nos sale una muestra de 132 docentes.

3.3.3 Muestra

Una muestra es un subconjunto de elementos o individuos seleccionados de una población, que se utiliza para realizar observaciones o experimentos con el objetivo de hacer inferencias sobre la población completa. La muestra debe ser representativa de la población para que los resultados sean válidos Salkind (2017). En tal sentido, para la presente investigación, la muestra asciende a 132 docentes.

3.4 Matriz de Operacionalización

Variable / Tipo	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala
Variable 1: Inclusión educativa	La inclusión educativa es un enfoque pedagógico que promueve la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, necesidades o condiciones, en un entorno educativo común (Ainscow, 2005).	Para analizar la variable se ha considerado la creación de un instrumento tipo cuestionario conformado por 20 ítems, derivados de 3 dimensiones.	Prácticas pedagógicas inclusivas	Métodos de enseñanza adaptados a estudiantes con discapacidad	Nominal
			Formación docente	Técnicas empleadas por los docentes	
			Planificación estratégica	Implementación de planes institucionales orientados a la inclusión educativa y la participación social de estudiantes con discapacidad.	
Variable 2: Integración social	La integración social es el proceso mediante el cual los estudiantes con discapacidad desarrollan interacciones sociales, participan en actividades y son aceptados por	Para analizar la variable se ha considerado la creación de un instrumento tipo cuestionario conformado por 20 ítems, derivados de 3 dimensiones.	Integración social	Frecuencia de interacciones con compañeros.	Nominal

	sus compañeros en el entorno escolar (Thomas y Loxley, 2007).				
--	---	--	--	--	--

3.5 Procesamiento de Datos

En esta investigación, se utilizó el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para procesar y analizar los datos obtenidos mediante encuestas a los docentes. SPSS es una herramienta eficaz para el análisis estadístico de datos cuantitativos, permitiendo tanto análisis descriptivos como inferenciales, lo que será fundamental para evaluar el impacto de la inclusión educativa en la integración social de los estudiantes con discapacidad, según los docentes.

3.6 Aspectos Éticos

En la presente investigación, se adoptan los principios éticos fundamentales establecidos para garantizar la protección de los derechos y el bienestar de los participantes, especialmente de los docentes del Colegio Champagnat de Surco. Estos principios éticos son esenciales para asegurar que la investigación se realice de manera responsable y respetuosa. A continuación, se detallan los tres principios éticos aplicados:

- Principio ético de justicia
- Este principio implica que todos los participantes sean tratados con equidad y que los beneficios y las cargas de la investigación se distribuyan de manera justa. En el contexto de esta investigación, se garantiza que todos los docentes del colegio Champagnat, independientemente de su área de enseñanza o nivel de experiencia, tengan la misma oportunidad de participar y expresar sus opiniones sobre la inclusión educativa. Además, se asegurará que los resultados obtenidos no favorezcan injustamente a un grupo particular de docentes, sino que reflejen de manera imparcial las percepciones de todo el personal docente.
- Principio ético de beneficencia
- Este principio establece que los investigadores deben maximizar los beneficios para los participantes y minimizar cualquier posible daño. En esta investigación, se velará por que la participación de los docentes tenga un impacto positivo, proporcionando datos que puedan contribuir a la mejora de la inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con discapacidad. Los docentes serán informados de que los resultados del estudio podrían ser

utilizados para desarrollar estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión, lo que redundaría en un beneficio para los estudiantes y para la comunidad educativa en general. Además, se garantizará que no haya riesgos o daños psicológicos o emocionales para los docentes durante el proceso de investigación.

- Principio ético de autonomía

La autonomía se refiere al derecho de los participantes a tomar decisiones informadas sobre su participación en la investigación. En este estudio, se proporcionará a cada docente un consentimiento informado en el que se explicarán los objetivos de la investigación, los procedimientos a seguir, y los posibles beneficios y riesgos. Los docentes tendrán la libertad de participar de manera voluntaria y podrán retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que ello afecte su relación con la institución o su desarrollo profesional. Este principio asegura que los docentes participen con pleno conocimiento y consentimiento de lo que implica su participación en el estudio.

IV. Resultados

4.1 Confiabilidad del Instrumento

Para garantizar la calidad técnica del instrumento de recolección de datos, se evaluó su confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, que permite determinar el grado de consistencia interna entre los ítems que conforman las variables de estudio. La confiabilidad se refiere a la precisión y estabilidad de los resultados obtenidos con un instrumento cuando se aplica en condiciones similares (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

De acuerdo con Nunnally y Bernstein (1994), la confiabilidad mide “la proporción de la varianza total del test atribuible a la verdadera puntuación del constructo” (p. 264), es decir, su capacidad para medir de manera estable el mismo fenómeno. Asimismo, George y Mallery (2003) establecen los siguientes criterios para interpretar los valores del Alfa de Cronbach:

- >0.90: Excelente
- 0.80 – 0.89: Buena
- 0.70 – 0.79: Aceptable
- < 0.70: Cuestionable o baja confiabilidad

El instrumento aplicado se estructuró en dos variables principales: la inclusión educativa (variable independiente) y la integración social (variable dependiente). Cada una se desglosa en tres dimensiones que agrupan los ítems relacionados con los diferentes aspectos del proceso inclusivo dentro del contexto escolar. La variable inclusión educativa comprende las dimensiones prácticas pedagógicas inclusivas, formación y preparación docente y planificación estratégica; mientras que la variable integración social incluye las dimensiones interacción social, aceptación de los compañeros y participación en actividades escolares. En la tabla 1, se muestra el valor obtenido del coeficiente de confiabilidad para las dimensiones de cada variable estudiada.

Tabla 1

Coeficiente de confiabilidad del instrumento según las variables y dimensiones.

Variable	Dimensión	Alfa de Cronbach	Nivel de confiabilidad
Inclusión educativa	Prácticas pedagógicas inclusivas	0.86	Alta
	Formación y preparación docente	0.84	Alta
	Planificación estratégica	0.88	Alta
Integración social	Interacción social	0.83	Alta
	Aceptación de los compañeros	0.85	Alta
	Participación en actividades escolares	0.87	Alta

Los valores obtenidos del Alfa de Cronbach se ubicaron entre 0.83 y 0.88, lo que indica una alta confiabilidad según George y Mallery (2003), quienes señalan que valores superiores a 0.80 reflejan una consistencia interna adecuada. Por tanto, el instrumento diseñado es confiable para medir las variables inclusión educativa e integración social en el contexto del Colegio.

4.2 Estadística Descriptiva

4.2.1 Resultados Descriptivos de la Variable Inclusión Educativa y de sus Dimensiones

En la Tabla 2 se presentan los resultados correspondientes a la distribución porcentual de la variable inclusión educativa, los cuales permiten identificar los niveles alcanzados por los docentes en relación con las prácticas inclusivas desarrolladas en la institución. Del mismo modo, la Figura 1 muestra, mediante un gráfico de barras, la representación visual de los niveles bajo, regular y alto en función de los porcentajes obtenidos para dicha variable, facilitando una interpretación comparativa de los datos.

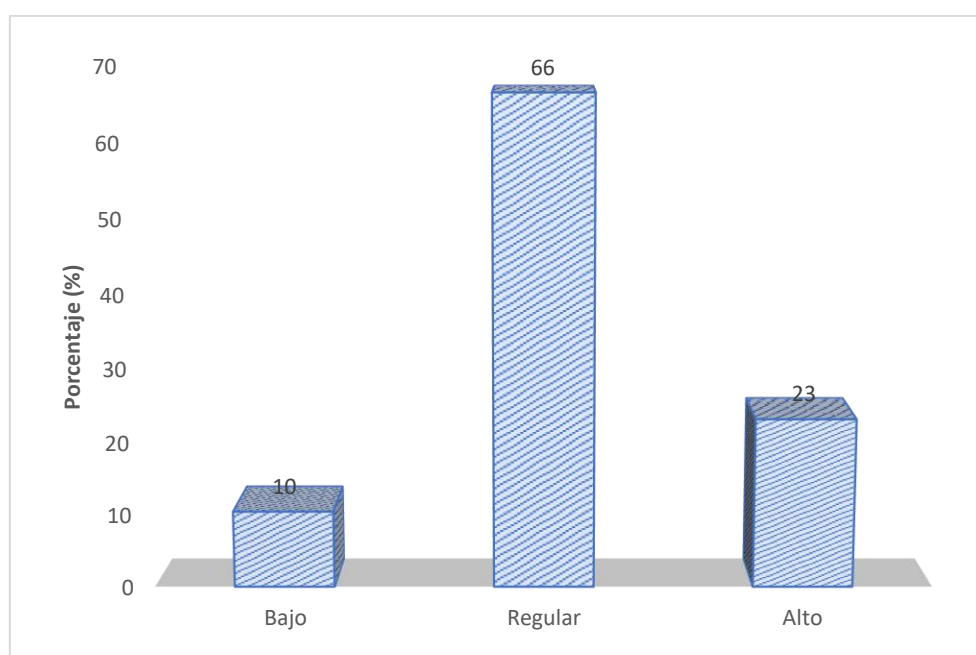
Tabla 2

Distribución porcentual de la inclusión educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	14	10	10	10.4
Regular	89	66	66	76.9
Alto	31	23	23	100.0
Total	134	100	100	

Figura 1

Porcentajes de la inclusión educativa



Los resultados de la Tabla 2 y la Figura 1, muestran los resultados sobre la variable inclusión educativa.

El 66 % de los docentes percibieron un nivel regular, mientras que el 23 % consideró que la inclusión alcanzó un nivel alto y solo el 10 % la calificaron como baja. Esta distribución indica que, la institución presenta un desarrollo intermedio en la aplicación de prácticas inclusivas, evidenciando avances en la aceptación y atención de los estudiantes con discapacidad. El predominio del nivel regular refleja una

tendencia central hacia percepciones moderadas, lo que indica cierta uniformidad en las opiniones del profesorado respecto a la implementación de estrategias inclusivas.

En la Tabla 3 se presentan los resultados correspondientes a la distribución porcentual de la dimensión prácticas pedagógicas inclusivas, los cuales evidencian los niveles alcanzados por los docentes en la aplicación de estrategias de enseñanza orientadas a la atención de la diversidad. Asimismo, la Figura 2 ilustra, a través de un gráfico de barras, la representación visual de los niveles bajo, regular y alto en función de los porcentajes obtenidos, lo que permite apreciar de manera comparativa la tendencia general de las prácticas pedagógicas inclusivas en la institución educativa.

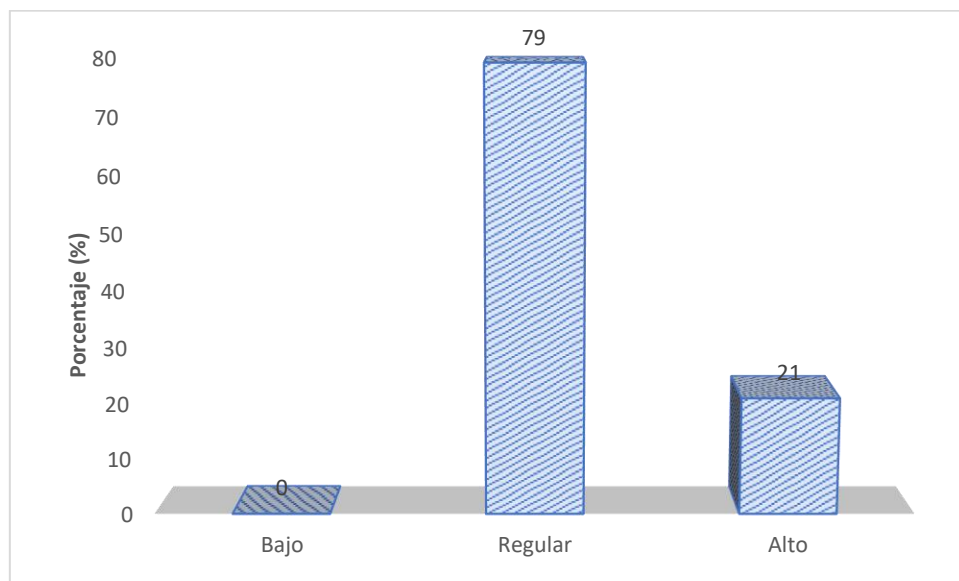
Tabla 3

Porcentajes de las prácticas pedagógica inclusivas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	0	0	0	0
Regular	106	79	79	79
Alto	28	21	21	100
Total	134	100	100	

Figura 2

Porcentajes de las prácticas pedagógicas inclusivas.

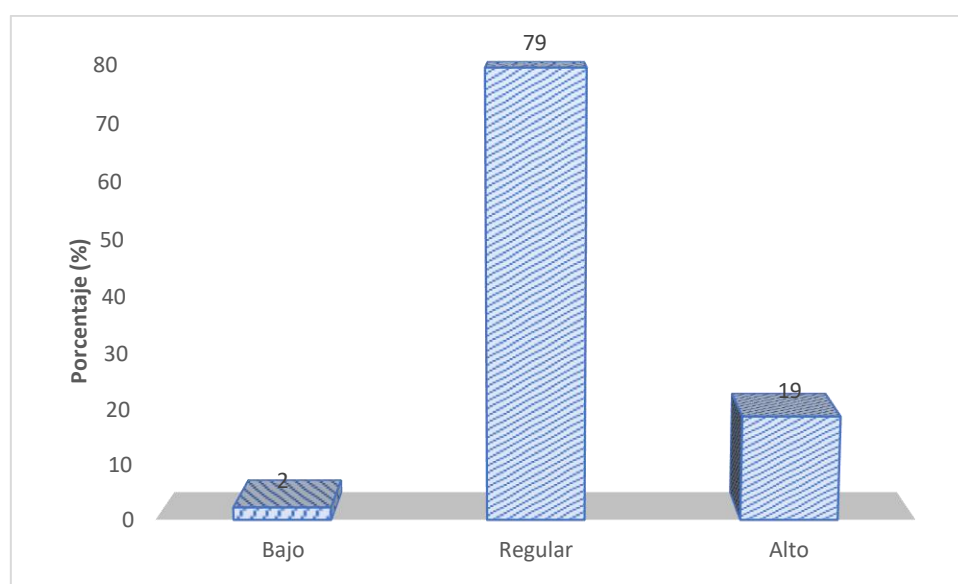


Los resultados de la Tabla 3 y la Figura 2, muestran los resultados sobre los niveles de las prácticas pedagógicas inclusivas. El 79 % de los docentes percibieron un nivel regular, mientras que el 21 % consideró que dichas prácticas alcanzaron un nivel alto, y ningún docente las calificó como bajas. Esta distribución revela una tendencia marcada hacia la valoración intermedia, lo que indica que la mayoría de los docentes implementa estrategias inclusivas de manera parcial y constante. El predominio del nivel regular indica una tendencia central homogénea en las percepciones del profesorado, evidenciando que la inclusión pedagógica forma parte de la práctica docente, pero se encuentra en una etapa de fortalecimiento y consolidación dentro de la institución educativa.

En la Tabla 4 se presentan los resultados correspondientes a la distribución porcentual de la dimensión formación y preparación de los docentes, los cuales permiten identificar el nivel de capacitación, conocimientos y competencias del profesorado en relación con la atención educativa a los estudiantes con discapacidad. Del mismo modo, la Figura 3 muestra, mediante un gráfico de barras, la representación visual de los niveles bajo, regular y alto en función de los porcentajes obtenidos, facilitando la interpretación de los resultados y evidenciando la tendencia general en cuanto a la preparación docente para la inclusión educativa.

Tabla 4*Porcentajes de la formación y preparación docente*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	3	2	2	2
Regular	106	79	79	81
Alto	25	19	19	100
Total	134	100	100	

Figura 3*Porcentajes de la formación y preparación de los docentes*

Los resultados de la Tabla 4 y de la Figura 3, correspondientes a los niveles de la dimensión formación y preparación de los docentes. El 79 % de los docentes percibieron un nivel regular, mientras que el 19 % consideró que su formación y preparación alcanzaron un nivel alto, y solo el 2 % la calificó como baja. Esta distribución evidencia que la mayoría del profesorado posee una preparación intermedia en aspectos relacionados con la atención educativa a estudiantes con discapacidad. El predominio del nivel regular muestra una tendencia central estable en las percepciones del personal docente, lo que indica

que si bien cuentan con conocimientos básicos y disposición para aplicar estrategias inclusivas, aún se requiere fortalecer la capacitación continua y la formación específica en educación inclusiva para garantizar un desempeño docente más competente y sensible frente a la diversidad.

En la Tabla 5 se presentan los resultados correspondientes a la distribución porcentual de la variable planificación estratégica, los cuales permiten analizar el nivel de gestión institucional orientado al desarrollo de políticas y acciones inclusivas dentro del colegio. Asimismo, la Figura 4 muestra, a través de un gráfico de barras, la representación visual de los niveles bajo, regular y alto en función de los porcentajes obtenidos, lo que facilita la comprensión de la tendencia general respecto al grado de planificación estratégica implementada para promover la inclusión educativa.

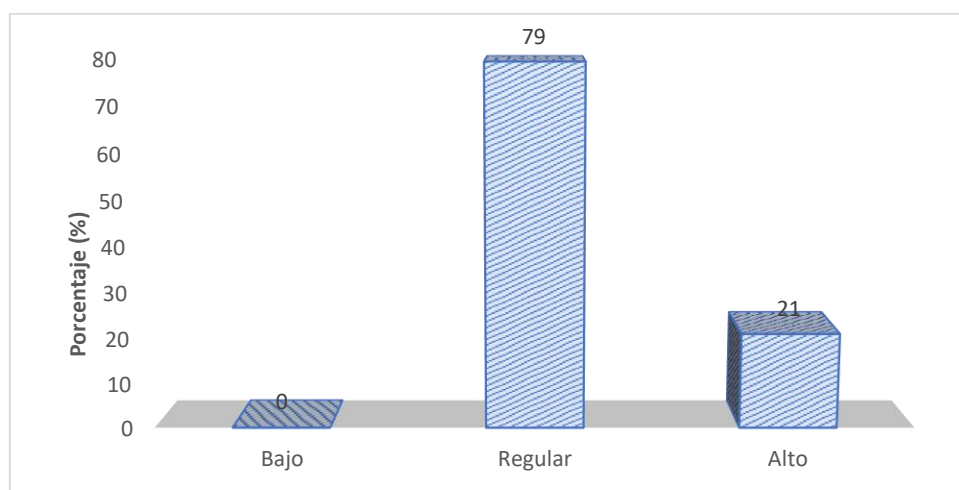
Tabla 5

Distribución porcentual de la planificación estratégica.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	0	0	0	0
Regular	106	79	79	79
Alto	28	21	21	100
Total	134	100	100	

Figura 4

Porcentajes de la planificación estratégica



Los resultados de la Tabla 5 y la Figura 4, muestran los niveles de planificación estratégica. El 79 % de los docentes percibieron un nivel regular, mientras que el 21 % consideró que la planificación estratégica alcanzó un nivel alto, y ningún docente la calificó como baja. Esta distribución evidencia que la institución cuenta con una gestión institucional moderadamente favorable, orientada al diseño y ejecución de acciones inclusivas. El predominio del nivel regular refleja una tendencia central hacia percepciones intermedias, lo que indica consenso entre los docentes respecto a que la planificación estratégica inclusiva se encuentra en proceso de fortalecimiento, requiriendo una mayor articulación entre los objetivos institucionales, las políticas educativas y las prácticas pedagógicas para consolidar una educación verdaderamente equitativa, participativa y libre de barreras.

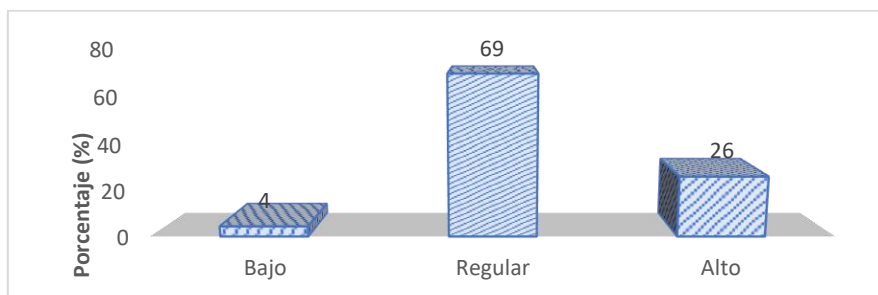
4.2.2 Resultados Descriptivos de la Variable Inclusión Educativa y de sus Dimensiones

En la Tabla 6 se presentan los resultados correspondientes a la distribución porcentual de la variable integración social, los cuales permiten identificar el nivel de participación, convivencia y aceptación de los estudiantes con discapacidad dentro del entorno escolar. De igual modo, la Figura 5 muestra, mediante un gráfico de barras, la representación visual de los niveles bajo, regular y alto en función de los porcentajes obtenidos, lo que facilita la interpretación de los datos y evidencia la tendencia general del grado de integración social alcanzado por los estudiantes en la institución educativa.

Tabla 6

Porcentajes de la integración social.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	6	4	4	4
Regular	93	69	69	74
Alto	35	26	26	100
Total	134	100	100	

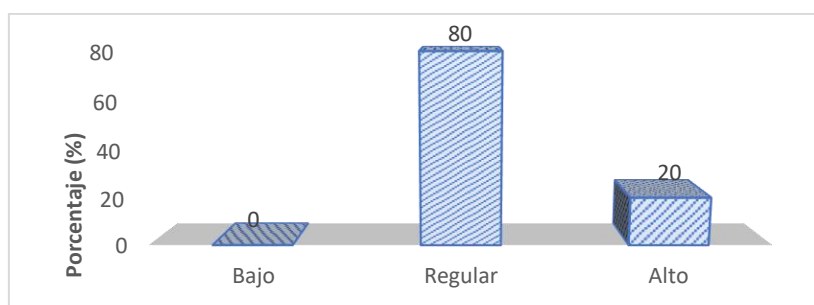
Figura 5*Porcentajes de la Integración social*

Los resultados de la Tabla 6 y de la Figura 5, muestran los niveles de integración social. El 69 % de los docentes percibieron un nivel regular, mientras que el 26 % consideró que la integración social alcanzó un nivel alto, y solo el 4 % la calificó como baja. Esta distribución refleja que la mayoría de los estudiantes con discapacidad participan en las dinámicas escolares y mantienen vínculos sociales adecuados. El predominio del nivel regular indica una tendencia central hacia percepciones intermedias, lo que sugiere que el proceso de integración social se encuentra en una etapa de consolidación, con avances en la convivencia y la aceptación, pero con necesidad de fortalecer estrategias que promuevan una participación más activa, equitativa y sostenida dentro de la comunidad educativa.

En la Tabla 7 se presentan los resultados correspondientes a la distribución porcentual de la dimensión interacción social, los cuales permiten analizar el nivel de participación y comunicación de los estudiantes con discapacidad en las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar. Asimismo, la Figura 6 muestra, a través de un gráfico de barras, la representación visual de los niveles bajo, regular y alto en función de los porcentajes obtenidos, lo que facilita la comprensión de la tendencia general respecto al grado de interacción social que mantienen los estudiantes en la institución educativa.

Tabla 7*Porcentajes de la interacción social.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	0	0	0	0
Regular	107	80	80	80
Alto	27	20	20	100
Total	134	100	100	

Figura 6*Porcentajes de la interacción social*

Los resultados de la Tabla 7 y de la Figura 6, muestran los niveles de la dimensión interacción social. El 80 % de los docentes percibieron un nivel regular, mientras que el 20 % consideró que la interacción social alcanzó un nivel alto, y ningún docente la calificó como baja. Esta distribución evidencia que los estudiantes con discapacidad mantienen una participación moderada en las relaciones interpersonales, manifestando disposición para interactuar con sus compañeros y docentes. El predominio del nivel regular refleja una tendencia central hacia percepciones medias, lo que sugiere que las dinámicas sociales dentro del aula favorecen la comunicación y la convivencia, pero requieren mayor estímulo institucional y pedagógico para fortalecer la empatía, la cooperación y la inclusión plena en los diferentes espacios escolares.

Los resultados correspondientes a la distribución porcentual de la dimensión aceptación por parte de los compañeros, los cuales permiten identificar el nivel de reconocimiento, respeto y valoración que

los estudiantes con discapacidad reciben de sus pares dentro del entorno escolar, se muestran en la tabla 8. De igual manera, la Figura 7 muestra, mediante un gráfico de barras, la representación visual de los niveles bajo, regular y alto en función de los porcentajes obtenidos, lo que facilita la interpretación de los datos y evidencia la tendencia general respecto al grado de aceptación social manifestado por los compañeros en la institución educativa.

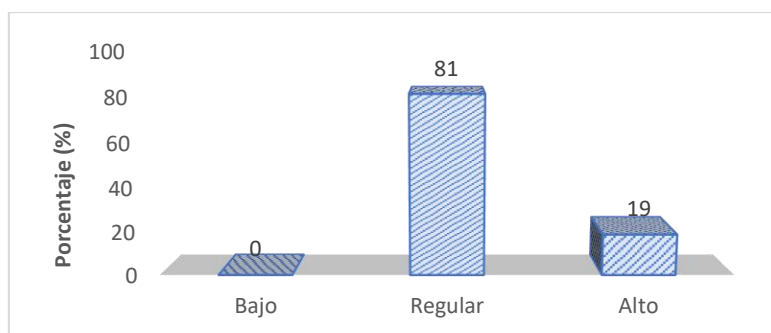
Tabla 8

Porcentaje de la aceptación por parte de los compañeros.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	0	0	0	0
Regular	109	81	81	81
Alto	25	19	19	100
Total	134	100	100	

Figura 7

Porcentajes de aceptación por parte de los compañeros



Los resultados de la Tabla 8 y la Figura 7, muestran los niveles de aceptación por parte de los compañeros. El 81 % de los docentes percibieron un nivel regular, mientras que el 19 % consideró que la aceptación alcanzó un nivel alto, y ningún docente la calificó como baja. Esta distribución indica que los estudiantes con discapacidad son moderadamente aceptados por sus compañeros, participando en actividades grupales y estableciendo vínculos sociales en un entorno de respeto. El predominio del nivel regular refleja una tendencia central hacia percepciones intermedias, lo que sugiere que la convivencia

escolar promueve la integración social en términos generales, pero requiere acciones más sistemáticas de sensibilización y trabajo colaborativo para fortalecer la empatía, el respeto y la aceptación genuina entre todos los estudiantes.

En la Tabla 9 se presentan los resultados correspondientes a la distribución porcentual de la variable participación en actividades escolares, los cuales permiten analizar el grado de involucramiento de los estudiantes con discapacidad en las diversas actividades académicas, deportivas, culturales y recreativas de la institución. Asimismo, la Figura 8 muestra, mediante un gráfico de barras, la representación visual de los niveles bajo, regular y alto en función de los porcentajes obtenidos, lo que facilita la interpretación de los resultados y evidencia la tendencia general respecto a la participación activa de los estudiantes con discapacidad en la vida escolar.

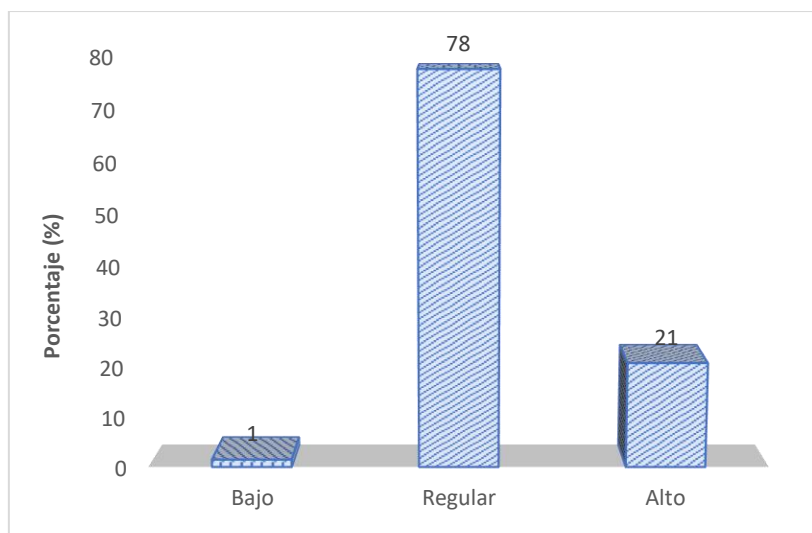
Tabla 9

Porcentajes de la participación en actividades escolares.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	2	1	1	1
Regular	104	78	78	79
Alto	28	21	21	100
Total	134	100	100	

Figura 8

Porcentajes de aceptación por parte de los compañeros



Los resultados de la Tabla 9 y la Figura 8, muestran los niveles de la participación en actividades escolares. El 78 % de los docentes del colegio percibieron un nivel regular, mientras que el 21 % consideró que la participación alcanzó un nivel alto, y solo el 1 % la calificó como baja. Esta distribución evidencia que los estudiantes con discapacidad participan de manera moderada en las actividades académicas, deportivas y culturales de la institución, mostrando disposición e interés. El predominio del nivel regular indica una tendencia central hacia percepciones intermedias, lo que sugiere que existen avances en la inclusión participativa, pero que es necesario fortalecer los mecanismos de acompañamiento, accesibilidad y motivación para fomentar una participación más activa y sostenida de todos los estudiantes en la vida escolar.

4.3 Resultados Inferenciales

En la Tabla 10 se presentan los resultados obtenidos en la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov, aplicada a las variables inclusión educativa e integración social.

Tabla 10

Resultados de la prueba de normalidad

Variables	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Inclusión educativa	0.285	134	0.000
Integración social	0.305	134	0.000

Los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov aplicados a las variables inclusión educativa e integración social muestran valores de significación (Sig.) menores al 0.05 (0.000) en ambos casos. Estos indican que, las distribuciones de los datos no se ajustan a una distribución normal. En consecuencia, la distribución de los datos de ambas variables es distinta a la normal, por lo que para el contraste de hipótesis se emplea la prueba de correlación de Spearman (prueba no paramétrica).

En la Tabla 11 se muestran los resultados obtenidos mediante la prueba de correlación de Spearman, aplicada para determinar el impacto de la inclusión educativa sobre la integración social de los estudiantes con discapacidad de un colegio particular de Lima.

Tabla 11

Impacto de la inclusión educativa sobre la integración social de los estudiantes con discapacidad en un colegio particular de Lima.

		Inclusión educativa	Integración social
Rho de Spearman	Inclusión educativa		
	Coeficiente de correlación	1.000	,498**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	134	134
	Integración social		
	Coeficiente de correlación	,498**	1.000
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	134	134

La tabla 11 muestra los resultados de la correlación de Spearman para la inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con discapacidad, los cuales indican un coeficiente de correlación de 0.498 con un nivel de significancia (sig = 0.000) menor al 0.05. Esto permite rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alternativa (H_1), concluyéndose que existe un impacto significativo y positiva de la inclusión educativa sobre la integración social. Esto implica que, a medida que se

fortalecen las prácticas de inclusión educativa en la institución, se incrementa de manera proporcional el nivel de integración social de los estudiantes con discapacidad.

En la Tabla 12 se presentan los resultados obtenidos del análisis de correlación de Spearman, aplicado para determinar el impacto de las prácticas pedagógicas inclusivas en la integración social de los estudiantes con discapacidad dentro del aula y en su relación con sus compañeros. Este análisis permite evidenciar la fuerza y dirección de la relación existente entre la implementación de estrategias docentes inclusivas y el nivel de participación, aceptación e interacción social alcanzado por los estudiantes en el contexto educativo.

Tabla 12

Impacto de las prácticas pedagógicas inclusivas en la integración social de los estudiantes con discapacidad dentro del aula y su relación con sus compañeros.

			Prácticas pedagógicas inclusivas	Integración social
Rho de Spearman	Prácticas	Coeficiente de correlación	1.000	,402**
	pedagógicas	Sig. (bilateral)		0.000
	inclusivas	N	134	134
			Coeficiente de correlación	,402**
	Integración social		Sig. (bilateral)	0.000
			N	134

La Tabla 12, muestra los resultados de la correlación de Spearman para las prácticas pedagógicas inclusivas y la integración social de los estudiantes con discapacidad dentro del aula y su relación con sus compañeros, los cuales indican un coeficiente de correlación de 0.402 con un nivel de significancia (sig = 0.000) menor al 0.05. Esto permite rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alternativa (H_1), concluyéndose que existe un impacto significativo y positivo de las prácticas pedagógicas inclusivas sobre la integración social. Esto implica que, a medida que los docentes implementan estrategias

pedagógicas inclusivas en el aula, se fortalece la participación, la interacción y la aceptación de los estudiantes con discapacidad dentro del grupo escolar.

En la Tabla 13 se presentan los resultados obtenidos mediante la prueba de correlación de Spearman, aplicada para analizar el impacto de la formación y preparación de los docentes en la integración social de los estudiantes con discapacidad, particularmente en su nivel de participación dentro de las actividades escolares.

Tabla 13

Impacto de la formación y preparación de los docentes en la integración social de los estudiantes con discapacidad, especialmente en su participación.

		Formación y preparación de los docentes	Integración social
Rho de Spearman	Formación y preparación de los docentes	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	,389**
		N	0.000
			134
	Integración social	Coeficiente de correlación	,389**
		Sig. (bilateral)	1.000
		N	0.000
			134

La Tabla 13, muestra los resultados de la correlación de Spearman para la formación y preparación de los docentes y la integración social de los estudiantes con discapacidad, especialmente en su participación, en el colegio particular de Lima. Los resultados indican un coeficiente de correlación de 0.389 con un nivel de significancia ($\text{sig} = 0.000$) menor al 0.05. Esto permite rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alternativa (H_1), concluyéndose que existe un impacto significativo y positivo de la formación y preparación docente sobre la integración social. Esto implica que, a medida que los docentes fortalecen sus competencias, conocimientos y estrategias inclusivas, se incrementa la

participación activa y la integración social de los estudiantes con discapacidad dentro de las actividades escolares.

En la Tabla 14 se presentan los resultados obtenidos mediante la prueba de correlación de Spearman, aplicada para determinar el impacto de la planificación estratégica en la participación e integración social de los estudiantes con discapacidad dentro de la comunidad educativa.

Tabla 14

Impacto de la planificación estratégica en la participación de los estudiantes con discapacidad en actividades escolares y en su integración social dentro de la comunidad educativa.

		Planificación estratégica	Integración social
Rho de Spearman	Planificación estratégica	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	,654**
		N	0.000
			134
	Integración social	Coeficiente de correlación	134
		Sig. (bilateral)	,654**
		N	0.000
			134

La tabla 14 muestra los resultados de la correlación de Spearman para la planificación estratégica y la integración social de los estudiantes con discapacidad del colegio objeto de estudio, los cuales indican un coeficiente de correlación de 0.654 con un nivel de significancia ($\text{sig} = 0.000$) menor al 0.05. Esto permite rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alternativa (H_1), concluyéndose que existe un impacto significativo y positivo alto de la planificación estratégica sobre la integración social. Esto implica que, cuando la institución educativa desarrolla una planificación estratégica orientada a la inclusión, se favorece de manera directa la integración social de los estudiantes con discapacidad, promoviendo su participación activa, aceptación y sentido de pertenencia en el entorno escolar.

V. Discusión de Resultados

El motivo de la presente investigación fue determinar la relación entre la inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con discapacidad en una institución educativa privada de Lima, durante el año 2025. El estudio surge ante la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas inclusivas y la planificación institucional, con el propósito de garantizar la participación plena y equitativa de todos los estudiantes. La investigación parte del principio de que la educación inclusiva es un derecho humano fundamental, orientado a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, en concordancia con los lineamientos de la UNESCO (2020), que enfatiza la inclusión como eje esencial de la calidad educativa.

Los resultados obtenidos revelaron que existe una relación significativa entre la inclusión educativa y la integración social ($Rho = 0.498$; $p < 0.05$), lo cual confirma que las políticas y prácticas inclusivas impactan positivamente en la participación y convivencia de los estudiantes con discapacidad. Este resultado se alinea con el estudio de Wang et al. (2023), quienes en una revisión sistemática sobre la participación social de estudiantes con necesidades especiales concluyeron que los contextos inclusivos fortalecen la interacción social, el sentido de pertenencia y la cooperación entre pares. Asimismo, Rosado-Castellano et al. (2022) destacan que la inclusión es un proceso colectivo que requiere coherencia entre la política institucional y las prácticas docentes, coincidiendo con la evidencia encontrada en el presente estudio.

El predominio del nivel regular en las variables evaluadas (inclusión educativa, prácticas pedagógicas, formación docente y planificación estratégica) sugiere que la institución se encuentra en una etapa de consolidación hacia una cultura plenamente inclusiva. Este hallazgo es congruente con el planteamiento de Booth y Ainscow (2015), quienes sostienen que la inclusión es un proceso gradual que demanda compromiso institucional, reflexión permanente y liderazgo pedagógico.

Asimismo, los resultados confirman la validez de la hipótesis general, ya que la correlación positiva y significativa ($Rho = 0.498$; $p < 0.05$) evidencia que la inclusión educativa influye directamente en la integración social. Este hallazgo coincide con Huỳnh y Nguyen (2024), quienes identificaron en

contextos escolares inclusivos que los estudiantes con discapacidad presentan mayor interacción social, autoestima y sentido de pertenencia. De igual modo, Hernández-Saca, Voulgarides y Etscheidt (2023) sostienen que la inclusión no solo promueve la equidad, sino también una reconfiguración de las relaciones escolares, favoreciendo la participación activa de todos los estudiantes. En el contexto del colegio analizado, estos resultados demuestran que las prácticas inclusivas implementadas están contribuyendo a una convivencia más equitativa y colaborativa, aunque aún requieren fortalecimiento. El análisis de correlación ($Rho = 0.402$; $p < 0.05$) demuestra que las prácticas pedagógicas inclusivas contribuyen al fortalecimiento de la convivencia y la integración social (primera hipótesis específica). La aplicación de estrategias diferenciadas, adaptaciones curriculares y metodologías activas favorece la participación de los estudiantes con discapacidad. Estos resultados se asemejan a los de Pérez-Vera et al. (2022), quienes encontraron que los docentes con formación en inclusión valoran positivamente la interacción y participación de los estudiantes con discapacidad en el aula. Asimismo, Triviño-Amigo et al. (2024) destacan que las actitudes docentes y las metodologías adaptadas son determinantes para promover la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista, subrayando la relevancia de un clima de aula empático y colaborativo. En esta investigación, el 79 % de los docentes percibió un nivel regular en sus prácticas inclusivas, lo que indica avances significativos, aunque aún falta mayor sistematización y acompañamiento pedagógico.

El análisis de los resultados obtenidos en función de la segunda hipótesis específica, confirma que la formación y preparación docente en estrategias inclusivas tiene un impacto positivo en la integración social. La correlación de Spearman ($Rho = 0.389$; $p < 0.05$) evidencia que la formación docente es un factor clave para el éxito de la inclusión. El nivel de capacitación del profesorado influye directamente en su capacidad para aplicar estrategias que promuevan la participación social de los estudiantes con discapacidad. Esto coincide con el estudio de Frontiers in Education (2022), el cual señala que la formación docente insuficiente genera inseguridad y limitaciones en la atención a la diversidad. Por su parte, Maphie (2023) destaca que la formación inclusiva debe ser continua, reflexiva y orientada a transformar las actitudes del profesorado. En el presente estudio, la percepción mayoritaria de un nivel

regular (79 %) indica que la institución debe fortalecer su plan de desarrollo docente, integrando contenidos de inclusión, diseño universal de aprendizaje (DUA) y estrategias cooperativas.

Los resultados de la tercera hipótesis específica respaldan que la planificación estratégica institucional impacta significativamente en la integración social de los estudiantes con discapacidad. Estos reflejan una alta correlación positiva ($Rho = 0.654$; $p < 0.05$) entre planificación estratégica e integración social, validando esta hipótesis. Esto demuestra que la existencia de políticas institucionales inclusivas, recursos adecuados y liderazgo pedagógico son determinantes para la integración efectiva de los estudiantes con discapacidad. Oswal et al. (2025), en su revisión sistemática sobre estrategias de educación inclusiva, señalan que la planificación institucional es el eje articulador que garantiza la sostenibilidad de los procesos de inclusión. Igualmente, el estudio de Vila-Merino et al. (2024) confirma que la gestión institucional con enfoque de equidad permite reducir las barreras actitudinales y mejorar la cohesión social dentro de las escuelas. En el colegio analizado, la percepción regular (79 %) de la planificación estratégica sugiere avances, pero también la necesidad de fortalecer los mecanismos de monitoreo, evaluación y comunicación institucional para consolidar una cultura inclusiva.

De forma conjunta, los resultados reflejan que la inclusión educativa en la institución analizada se encuentra en un proceso de consolidación, caracterizado por avances importantes, pero con oportunidades de mejora en la formación docente y la planificación institucional. Desde una perspectiva teórica, la inclusión educativa implica no solo la presencia física de los estudiantes con discapacidad en el aula, sino su participación activa, su aprendizaje significativo y su reconocimiento como miembros valiosos de la comunidad escolar (Booth & Ainscow, 2015; Ainscow, 2021).

El predominio del nivel regular en la mayoría de dimensiones refleja que la institución está avanzando, pero aún se encuentra en un proceso de consolidación institucional. Tal como sostienen Hernández-Saca et al. (2023), la inclusión debe entenderse como una práctica de justicia social que trasciende la adaptación curricular y busca transformar las estructuras escolares hacia la equidad. Por tanto, fortalecer la formación continua, mejorar la planificación estratégica y consolidar las prácticas inclusivas resultan esenciales para alcanzar una educación verdaderamente inclusiva y participativa.

Los resultados también muestran que la planificación estratégica ejerce un papel determinante como mediadora entre las políticas y las prácticas inclusivas. Cuando la gestión institucional impulsa programas de formación docente, promueve una cultura de respeto a la diversidad y monitorea la participación de los estudiantes, se consolidan las condiciones para una verdadera integración social. En síntesis, la discusión de los resultados permite afirmar que la inclusión educativa en la institución de estudio impacta de manera positiva y significativa en la integración social de los estudiantes con discapacidad. No obstante, se requiere reforzar los procesos de formación docente, la planificación estratégica y la cultura organizacional para alcanzar una inclusión sostenible. Los hallazgos se alinean con las tendencias internacionales actuales que promueven una educación inclusiva con enfoque sistémico, en la que se articulen la práctica pedagógica, la formación profesional y las políticas institucionales para garantizar una educación equitativa, participativa y de calidad para todos.

VI. Conclusiones

Se determinó que la mayoría de los docentes perciben un nivel regular de inclusión educativa (66 %), lo que evidencia avances en la implementación de estrategias inclusivas, aunque aún persisten limitaciones en la atención integral a los estudiantes con discapacidad. Esto demuestra que la institución educativa se encuentra en un proceso intermedio hacia la consolidación de una educación equitativa, participativa y accesible para todos.

El 79 % de los docentes manifestó aplicar prácticas inclusivas en un nivel regular, lo cual indica que la inclusión forma parte de la práctica docente cotidiana, pero requiere una mayor sistematicidad. Se concluye que fortalecer la planificación pedagógica, la adaptación curricular y la evaluación diferenciada permitirá consolidar una cultura educativa verdaderamente inclusiva dentro del aula.

Los resultados reflejan que el 79 % del profesorado presenta una formación moderada en temas de inclusión educativa. Esto revela la necesidad de fortalecer la capacitación continua y la actualización profesional. Cuanto mayor sea la preparación del docente en estrategias inclusivas, mayor será su capacidad para promover la participación activa y el aprendizaje equitativo de todos los estudiantes.

El 79 % de los docentes percibe una planificación estratégica regularmente favorable, lo que refleja que la institución cuenta con lineamientos y acciones orientadas al desarrollo de la inclusión educativa. Sin embargo, se requiere fortalecer las políticas institucionales, la gestión de recursos y el seguimiento de los planes inclusivos, promoviendo una planificación más articulada, participativa y sostenida que consolide una educación plenamente inclusiva y equitativa.

Se evidenció que la mayoría de los estudiantes con discapacidad presentan un nivel intermedio de integración social (69 %). Esto demuestra avances en la participación y

convivencia, aunque se necesita un mayor impulso institucional y docente para fomentar la empatía, la cooperación y la inclusión sostenida en todas las actividades escolares.

■ Los resultados inferenciales demostraron una correlación positiva y significativa entre la inclusión educativa y la integración social ($Rho = 0.498$; $p < 0.05$). Esto indica que, a medida que se fortalecen las prácticas inclusivas, aumenta proporcionalmente la participación y aceptación de los estudiantes con discapacidad dentro de la comunidad educativa.

■ Las prácticas pedagógicas inclusivas mostraron una correlación significativa ($Rho = 0.402$) con la integración social. La formación y preparación docente evidenció un impacto positivo ($Rho = 0.389$). El clima escolar inclusivo presentó la correlación más alta ($Rho = 0.654$), confirmando que un entorno colaborativo y planificado estratégicamente fortalece la participación y el sentido de pertenencia de los estudiantes con discapacidad.

VII. Recomendaciones

- Implementar programas permanentes de capacitación en educación inclusiva, con enfoque en estrategias pedagógicas diferenciadas, atención a la diversidad, adaptaciones curriculares y gestión del aula inclusiva, a fin de mejorar la competencia profesional del profesorado.
- Desarrollar planes de enseñanza que incorporen metodologías activas, evaluaciones flexibles y recursos adaptados, garantizando la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad en todos los procesos de aprendizaje.
- Fomentar valores de respeto, empatía y cooperación mediante proyectos institucionales de convivencia y sensibilización, orientados a eliminar barreras actitudinales y fortalecer la cultura de aceptación y diversidad en la comunidad educativa.
- Diseñar e implementar políticas internas que garanticen la igualdad de oportunidades, la accesibilidad y la participación plena de todos los estudiantes, de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación (MINEDU) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).
- Promover actividades extracurriculares, deportivas, artísticas y culturales que fortalezcan la integración y la convivencia, asegurando que todos los estudiantes se sientan valorados, escuchados y representados.
- Estimular la producción de investigaciones a nivel institucional que permitan diagnosticar, evaluar y mejorar las prácticas inclusivas, promoviendo una reflexión continua sobre la equidad y la calidad educativa.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). Making schools inclusive: Developing a framework for school development. *School Leadership y Management*, 25(4), 377-393. <https://doi.org/10.1080/13632430500315907>
- Arnáiz, P., y Echeita, G. (2018). *Educación inclusiva: una mirada desde la investigación y la práctica*. Octaedro.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). Consorcio para la Educación Inclusiva.
- Cárdenas, M., y Alvarado, L. (2020). Formación docente y su impacto en la inclusión educativa: Un análisis desde el contexto peruano. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 23(2), 109-123. <https://doi.org/10.1007/s40523-020-00105-w>
- CAST. (2021). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org>
- Creswell, J. W. (2018). *Investigación cualitativa y cuantitativa: Diseños y enfoques* (4ª ed.). Pearson Educación.
- Boston Consulting Group. (2022). *Inclusive education for students with disabilities: A multi-country analysis*. <https://www.bcg.com/publications/2022/inclusive-education-for-students-with-disabilities-analysis>
- Defensoría del Pueblo. (2019). *El derecho a la educación inclusiva. Informe defensorial N.º 183*. <https://www.defensoria.gob.pe/informes/informe-defensorial-no-183-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/>
- Durkheim, E. (2012). *La división del trabajo social*. Ediciones Akal.
- Espinoza, C. (2022). Inclusión educativa en colegios privados de Lima Metropolitana: entre el discurso y la práctica. *Revista de Educación Inclusiva del Perú*, 4(1), 45–60.

- Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Frontiers in Education. (2022). Teacher preparedness for inclusive education in South Africa: Challenges and prospects. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.999814/full>
- Fundación Telefónica. (2020). *Informe sobre prácticas inclusivas en escuelas urbanas de Lima Metropolitana*. <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/>
- Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R. P., y Carr, D. (2017). Introduction to sociology (10th ed.). W.W. Norton & Company.
- George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hernández, C., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Saca, D. I., Voulgarides, C. K., & Etscheidt, S. (2023). A critical systematic literature review of global inclusive education using an affective, intersectional, discursive, emotive and material lens. *Education Sciences*, 13(12), 1212. <https://doi.org/10.3390/educsci13121212>
- Horn, E. y Goh, S. (2013). The social inclusion of children with disabilities: A review of the literature. *Disability and Society*, 28(6), 759-777. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.746879>
- Huỳnh, T. M., & Nguyen, T. L. (2024). Inclusive education and social participation of students with disabilities in Vietnam. *VNU Journal of Education Research*, 40(2), 89–104. <https://js.vnu.edu.vn/ER/article/view/4930>
- INABIF. (2021). *Percepciones sobre discapacidad y educación inclusiva en Lima Metropolitana*. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

- Jury, M., Perrin, A.-L., Rohmer, O., y Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context. *Frontiers in Education*, 6, Article 655356. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>
- McConnell, D. y O'Shea, J. (2015). The impact of extracurricular participation on students with disabilities. *Journal of Special Education*, 48(4), 244-252. <https://doi.org/10.1177/0022466914545000>
- Maphie, E. I. (2023). Implementation of inclusive education in secondary schools in Tanzania: A breather for students with disabilities? *International Journal of Whole Schooling*, 19(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1407532.pdf>
- Maras, P. y Brown, T. (2010). Children's social preferences and social behaviours towards peers with physical disabilities: A review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 106-113. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01178.x>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Lineamientos para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en instituciones educativas privadas*. <https://www.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Estrategias para la formación docente en inclusión educativa*. MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar en Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Censo Escolar 2022*. <https://umc.minedu.gob.pe/censo-escolar-2022/>
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning: Reconceiving roles for planning, plans, planners*. Free Press.
- Morales, A., y Chávez, R. (2020). Dificultades en la aplicación de estrategias inclusivas en instituciones privadas de Lima. *Revista de Investigación Educativa*, 9(2), 102-117.

- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Neuman, W. L. (2014). *Investigación social: Enfoques y métodos* (7ª ed.). Pearson Educación.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Oswal, N., Al-Kilani, M. H., Dhanaraj, M., & Thomas, L. (2025). Implementing inclusive education: A systematic review of strategies and challenges in higher education institutions. *Education Sciences*, 15(5), 518. <https://doi.org/10.3390/educsci15050518>
- Paico Tarazona, A. (2020). *Implementación del enfoque de educación inclusiva en Lima Metropolitana: Obstáculos y facilitadores* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/169609>
- Paredes, R. (2020). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). Pearson.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Harvard University Press.
- Pérez-Vera, L., Rosado-Castellano, F., & Sánchez-Herrera, S. (2022). Inclusive education as a tool of promoting quality in education: Teachers' perception of the inclusion of students with disabilities. *Education Sciences*, 12(7), 471.
<https://doi.org/10.3390/educsci12070471>
- Rodríguez, A., y Palomino, M. (2022). Percepciones docentes sobre inclusión educativa en el Perú. *Revista Peruana de Educación Inclusiva*, 8(1), 34–49.
<https://doi.org/10.35643/rpei.v8i1.156>
- Rosado-Castellano, F., Sánchez-Herrera, S., Pérez-Vera, L., y Fernández-Sánchez, M. J. (2022). Inclusive education as a tool of promoting quality in education: Teachers' perception of the educational inclusion of students with disabilities. *Education Sciences*, 12(7), 471.
<https://doi.org/10.3390/educsci12070471>
- Ruiz-Bernardo, P. (2016). Trascendencia de la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y su incidencia en el proceso de enseñanza-

- aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(2), 45–60.
<https://www.researchgate.net/publication/358361566>
- Ruiz, J., y Pérez, C. (2021). *Relaciones sociales de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares*. Fondo Editorial de la UNMSM.
- Salkind, N. J. (2017). *Métodos de investigación en ciencias sociales* (9ª ed.). Pearson Educación.
- Save the Children. (2020). *La inclusión en la educación: Hacerla realidad*.
<https://www.savethechildren.org.pe/wp-content/uploads/2020/08/inclusion-educacion-hacerla-realidad.pdf>
- Schwab, S. (2018). The impact of inclusion on students with and without special educational needs: How can research deepen understanding? *Educational Psychology*, 38(6), 677–691. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426838>
- Thomas, G., y Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2nd ed.). Open University Press.
- Triviño-Amigo, M., et al. (2024). The educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder: Teachers' feelings, attitudes, and concerns about inclusion in Spain. *Children*, 15(10), 200. <https://doi.org/10.3390/children1510200>
- UNESCO. (2017). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.15220/978-92-3-100340-6>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación – Todos sin excepción*. UNESCO Publishing. <https://gem-report-2020.unesco.org>
- UNICEF Perú. (2019). *Más inclusión para niñas y niños con discapacidad*. <https://www.unicef.org/peru/ninas-ninos-discapacidad-mas-inclusion>
- Vásquez, M., y Benavente, L. (2021). Inclusión escolar y participación social en colegios particulares de Lima. *Revista Peruana de Psicología Educativa*, 7(2), 87–100.

- Vargas Sánchez, N. B. (2015). *Evaluación de la inclusión educativa en el desarrollo personal y social de estudiantes con discapacidad intelectual en colegios de Los Olivos* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/4701>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vila-Merino, E., Fernández-Alonso, M. T., & López-García, E. (2024). El modelo social de la discapacidad en la educación inclusiva: Retos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 115–130. <https://www.redalyc.org/journal/706/70680492014/>
- Wang, Z., Huang, J., Wang, L., & Liu, C. (2023). Social participation for students with special needs in inclusive schools: A scoping review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(5), 643–662. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2277602>

ANEXOS

Anexo 1 – Matriz de Consistencia

- Relación entre la inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con discapacidad de un colegio particular de Lima, según los docentes.

Pregunta General	Objetivo General	Hipótesis General	Variables / Dimensiones	Metodología	Población
¿Cuál es la relación entre la inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con discapacidad de un colegio particular de Lima, según los docentes?	Analizar la relación entre la inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con discapacidad de un colegio particular de Lima, según los docentes.	Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con discapacidad de un colegio particular de Lima, según los docentes.	Variable 1: Inclusión educativa • Prácticas pedagógicas inclusivas • Formación docente • Planificación estratégica	Enfoque • Cuantitativo Alcance • Explicativa causal Diseño	Población: Los 200 docentes que enseñan a estudiantes con discapacidad, tanto en educación primaria como secundaria.
Preguntas Específicas	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas	Variable 2: Integración social		
¿Cuál es la relación entre las prácticas pedagógicas	Analizar la relación entre las prácticas pedagógicas inclusivas y la interacción	Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre las prácticas	• Interacción social	• No experimental - transversal	Unidad de análisis: Docentes del nivel primario y

inclusivas y la interacción social de los estudiantes con discapacidad de un colegio particular de Lima, según los docentes?	social de los estudiantes con discapacidad de un colegio particular de Lima, según los docentes.	pedagógicas inclusivas y la interacción social de los estudiantes con discapacidad de un colegio particular de Lima, según los docentes.	• Aceptación por parte de los compañeros • Participación en actividades escolares	Técnica • Encuesta Instrumento • Cuestionario	secundario, con responsabilidad de estudiantes con discapacidad, de la institución educativa. Muestreo: Muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple, dado que permite que todos los elementos de la población tengan la misma probabilidad de ser seleccionados.
¿Cuál es la relación entre la formación y preparación de los docentes y la integración social de los estudiantes con discapacidad dentro del aula y en su relación con sus compañeros?	Analizar la relación entre la formación y preparación de los docentes y la integración social de los estudiantes con discapacidad dentro del aula y en su relación con sus compañeros.	Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la formación y preparación de los docentes y la integración social de los estudiantes con discapacidad dentro del aula y en su relación con sus compañeros.			
¿Cuál es la relación entre la planificación	Analizar la relación entre la planificación estratégica	Existe una relación positiva y estadísticamente significativa			

estratégica institucional y la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades escolares y su integración social dentro de la comunidad educativa?	institucional y la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades escolares y su integración social dentro de la comunidad educativa.	entre la planificación estratégica institucional y la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades escolares y su integración social dentro de la comunidad educativa.			Muestra • 134 docentes
---	---	--	--	--	--

Anexo 2

Instrumentos de recolección de información

Indicaciones

Estimado participante: Este cuestionario se realiza con la finalidad de recopilar información sobre la gestión institucional, en ese sentido, es importante que lea con detenimiento cada pregunta y responda, de acuerdo con su experiencia, con claridad y seriedad.

Indicaciones: De acuerdo con el ítem que evalúa, marca con una (X) en la columna que más se adecue a su respuesta según el nivel de satisfacción: Nunca (1), Casi nunca (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).

Nº	ÍTEMS	ESCALA				
DIMENSIÓN: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS		1	2	3	4	5
1	En las clases se adapta la planificación educativa para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad.					
2	Se utilizan estrategias pedagógicas diferenciadas para apoyar a los estudiantes con discapacidad en el aula.					
3	En el aula se incorporan materiales educativos accesibles para los estudiantes con discapacidad.					
4	Las actividades de aprendizaje se modifican para garantizar la participación de los estudiantes con discapacidad.					
5	Se fomenta el trabajo cooperativo entre estudiantes con y sin discapacidad durante las actividades en clase.					
6	Se emplean tecnologías asistidas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.					
7	La evaluación de los estudiantes con discapacidad se ajusta según sus necesidades específicas.					

Nº	ÍTEMS	ESCALA				
8	Se proporciona apoyo individualizado a los estudiantes con discapacidad cuando lo requieren.					
9	Se realizan actividades de sensibilización sobre la discapacidad dentro del aula.					
DIMENSIÓN: FORMACIÓN Y PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES		1	2	3	4	5
10	Se recibe capacitación específica sobre inclusión educativa y atención a estudiantes con discapacidad.					
11	La formación académica permite implementar estrategias inclusivas en el aula.					
12	Se reciben actualizaciones o formación continua en cuanto a nuevas metodologías para la inclusión educativa.					
13	Se ofrecen talleres o cursos sobre la atención educativa de estudiantes con discapacidad.					
14	El personal docente tiene la formación adecuada para trabajar con estudiantes con discapacidad.					
15	La institución educativa proporciona la formación necesaria para abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidad.					
16	Se proporcionan recursos y materiales para mejorar la práctica pedagógica inclusiva.					
17	La formación recibida ayuda a desarrollar un enfoque positivo hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.					
18	La preparación docente en la institución es suficiente para abordar la diversidad y garantizar la inclusión.					
DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA		1	2	3	4	5

Nº	ÍTEMS	ESCALA				
19	En la escuela se promueve activamente el respeto hacia los estudiantes con discapacidad.					
20	Los estudiantes con discapacidad son tratados de manera equitativa por sus compañeros.					
21	La escuela organiza actividades para sensibilizar a la comunidad educativa sobre la discapacidad.					
22	Los docentes y el personal de la escuela muestran actitudes positivas hacia los estudiantes con discapacidad.					
23	Los estudiantes con discapacidad tienen la oportunidad de participar en actividades extracurriculares junto con sus compañeros sin discapacidad.					
24	Los estudiantes con discapacidad se sienten aceptados y valorados en su entorno escolar.					
25	La escuela tiene políticas claras para garantizar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en todos los aspectos de la vida escolar.					
26	Los compañeros de los estudiantes con discapacidad están dispuestos a ayudarlos cuando lo necesitan.					
27	Existe un ambiente de apoyo donde los estudiantes con discapacidad pueden expresar sus necesidades y preocupaciones sin temor a ser estigmatizados.					

Instrumento de la variable 2 (Integración social): Cuestionario

Indicaciones

Estimado participante

Este cuestionario se realiza con la finalidad de recopilar información sobre la gestión institucional, en ese sentido, es importante que lea con detenimiento cada pregunta y responda, de acuerdo con su experiencia, con claridad y seriedad.

Indicaciones: De acuerdo con el ítem que evalúa, marca con una (X) en la columna que más se adecue a su respuesta según el nivel de satisfacción: Nunca (1), Casi nunca (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).

Nº	ÍTEMS	ESCALA				
DIMENSIÓN: INTERACCIÓN SOCIAL		1	2	3	4	5
1	Los estudiantes con discapacidad interactúan regularmente con sus compañeros durante el tiempo libre.					
2	En el aula, los estudiantes con discapacidad participan activamente en discusiones y actividades grupales.					
3	Los estudiantes sin discapacidad están dispuestos a incluir a los estudiantes con discapacidad en actividades sociales.					
4	Los estudiantes con discapacidad tienen oportunidades para interactuar con sus compañeros fuera del aula (en el patio, eventos escolares, etc.).					
5	Los compañeros de los estudiantes con discapacidad reconocen su derecho a participar en todas las actividades sociales de la escuela.					
6	Los estudiantes con discapacidad tienen amigos dentro de su entorno escolar.					
7	Los estudiantes sin discapacidad muestran interés por compartir tiempo y actividades con los estudiantes con discapacidad.					
8	Los estudiantes con discapacidad se sienten cómodos al interactuar con sus compañeros.					

Nº	ÍTEMS	ESCALA				
9	Los compañeros de los estudiantes con discapacidad aceptan sus diferencias y los tratan con respeto en interacciones sociales.					
DIMENSIÓN: ACEPTACIÓN POR PARTE DE LOS COMPAÑEROS		1	2	3	4	5
10	Los estudiantes con discapacidad son tratados de manera igualitaria por sus compañeros en situaciones sociales.					
11	Los estudiantes con discapacidad se sienten parte del grupo en actividades extracurriculares y recreativas.					
12	Los estudiantes sin discapacidad respetan las opiniones y puntos de vista de los estudiantes con discapacidad durante actividades grupales.					
13	Los estudiantes con discapacidad no experimentan rechazo o exclusión por parte de sus compañeros.					
14	Los estudiantes sin discapacidad apoyan la participación de los estudiantes con discapacidad en actividades grupales y proyectos.					
15	En el aula y fuera de ella, los estudiantes con discapacidad se sienten incluidos en las conversaciones y actividades grupales.					
16	Los estudiantes con discapacidad son bien aceptados en actividades deportivas y recreativas en la escuela.					
17	Los estudiantes sin discapacidad muestran empatía y comprensión hacia las necesidades de los estudiantes con discapacidad.					
18	La mayoría de los estudiantes sin discapacidad se sienten cómodos y dispuestos a trabajar con los estudiantes con discapacidad.					
DIMENSIÓN: PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ESCOLARES		1	2	3	4	5

Nº	ÍTEMS	ESCALA				
19	Los estudiantes con discapacidad tienen la oportunidad de participar en todas las actividades escolares, tanto académicas como extracurriculares.					
20	Los estudiantes con discapacidad participan activamente en proyectos y actividades grupales dentro de la escuela.					
21	Los estudiantes con discapacidad están involucrados en actividades de liderazgo, como ser representantes de clase o parte de consejos estudiantiles.					
22	Los estudiantes con discapacidad participan en actividades de integración social fuera del aula, como excursiones o eventos deportivos.					
23	La escuela organiza actividades específicas que permiten la participación activa de los estudiantes con discapacidad junto con sus compañeros.					
24	Los estudiantes con discapacidad tienen acceso a las mismas oportunidades de participación en eventos culturales y recreativos que los demás estudiantes.					
25	Los estudiantes con discapacidad son incluidos en actividades deportivas y recreativas organizadas por la escuela.					
26	Los estudiantes con discapacidad tienen acceso a actividades de voluntariado y servicios comunitarios dentro de la escuela.					
27	Los estudiantes con discapacidad son apoyados para participar plenamente en las actividades de la escuela.					

Anexo 3

Validación de instrumento experto 1

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

1. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto: Luis Junior Tirado1.2 Cargo e institución donde labora: Universidad tecnológica del Perú1.3 Nombre del instrumento motivo de evaluación: CUESTIONARIO1.4 Autor del instrumento: Javier Eduardo Villarroel Caña

	Indicadores	Criterios	Deficiente inf. 79	Regular 80 a 85	Bueno 86 a 90	Muy bueno 91 a 95	Excelente 96 a 100
1	Relevancia	Los ítems abordan aspectos pertinentes y adecuados para medir el constructo o concepto que se pretende evaluar.					100
2	Claridad y precisión	Los ítems están redactados en forma clara y precisa, sin ambigüedades.					100
3	Coherencia	Los ítems guardan relación con los indicadores, las dimensiones, las variables y/o hipótesis.					100
4	Organización	La estructura es adecuada. Contiene de manera					100
5	Consistencia	En su conjunto, el instrumento responde a los objetivos de la investigación.					100
6	Marco de referencia	Los ítems han sido redactados de acuerdo al marco de referencia del evaluado: lenguaje, nivel de instrucción, cultura.					100
7	Extensión	El número de ítems son suficientes para lograr el objetivo de la investigación.					100
8	Inocuidad	Los ítems no constituyen ningún riesgo para el sujeto evaluado.					100

2. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 100

3. OBSERVACIÓN DE ÍTEMS ESPECÍFICOS:

Número de ítem	Observación	Recomendación
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

4. VEREDICTO DE APLICABILIDAD:

Yo, Luis Junior Tirado, con Documento Nacional de Identidad No 46786455, de profesión Docente, grado académico Magíster, labor que ejerzo actualmente en la Universidad Tecnológica del Perú (UTP).

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el instrumento denominado cuestionario, cuyo propósito es:

Servir como recolector de información en el proyecto de tesis titulado: **"EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA SOBRE LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SEGÚN LOS DOCENTES DE UN COLEGIO PARTICULAR DE LIMA"**.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyó en las siguientes apreciaciones.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []



Firma del experto evaluador

Lugar y fecha:

Lima, 11/09/2025

DNI:

46786455

Teléfono (celular):

924817459

Anexo 4

Validación de instrumento experto 2

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

1. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto: Dora Cecilia Flores1.2 Cargo e institución donde labora: Docente-Colegio Champagnat1.3 Nombre del instrumento motivo de evaluación: CUESTIONARIO1.4 Autor del instrumento: Javier Eduardo Villarroel Caña

	Indicadores	Criterios	Deficiente inf. 79	Regular 80 a 85	Bueno 86 a 90	Muy bueno 91 a 95	Excelente 96 a 100
1	Relevancia	Los ítems abordan aspectos pertinentes y adecuados para medir el constructo o concepto que se pretende evaluar.					100
2	Claridad y precisión	Los ítems están redactados en forma clara y precisa, sin ambigüedades.					100
3	Coherencia	Los ítems guardan relación con los indicadores, las dimensiones, las variables y/o hipótesis.					100
4	Organización	La estructura es adecuada. Contiene de manera					100
5	Consistencia	En su conjunto, el instrumento responde a los objetivos de la investigación.					100
6	Marco de referencia	Los ítems han sido redactados de acuerdo al marco de referencia del evaluado: lenguaje, nivel de instrucción, cultura.					100
7	Extensión	El número de ítems son suficientes para lograr el objetivo de la investigación.					100
8	Inocuidad	Los ítems no constituyen ningún riesgo para el sujeto evaluado.					100

2. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 100

3. OBSERVACIÓN DE ÍTEMS ESPECÍFICOS:

Número de ítem	Observación	Recomendación
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

4. VEREDICTO DE APLICABILIDAD:

Yo, Dora Cecilia Flores Luna, con Documento Nacional de Identidad No 43500341, de profesión Docente, grado académico Magíster, labor que ejerzo actualmente en el Colegio Champagnat de Surco.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el instrumento denominado cuestionario, cuyo propósito es:

Servir como recolector de información en el proyecto de tesis titulado: **“EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA SOBRE LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SEGÚN LOS DOCENTES DE UN COLEGIO PARTICULAR DE LIMA”**.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyó en las siguientes apreciaciones.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI hay suficiencia _____

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []



Firma del experto evaluador

Lugar y fecha:

11 de septiembre de 2025

DNI:

43500341

Teléfono (celular):

934613401

Anexo 5

Validación de instrumento experto 3

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

1. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto: Karina Brigitte Tito Müller1.2 Cargo e institución donde labora: Universidad Cayetano Heredia1.3 Nombre del instrumento motivo de evaluación: CUESTIONARIO1.4 Autor del instrumento: Javier Eduardo Villarroel Caña

	Indicadores	Criterios	Deficiente inf. 79	Regular 80 a 85	Bueno 86 a 90	Muy bueno 91 a 95	Excelente 96 a 100
1	Relevancia	Los ítems abordan aspectos pertinentes y adecuados para medir el constructo o concepto que se pretende evaluar.					98
2	Claridad y precisión	Los ítems están redactados en forma clara y precisa, sin ambigüedades.					98
3	Coherencia	Los ítems guardan relación con los indicadores, las dimensiones, las variables y/o hipótesis.					97
4	Organización	La estructura es adecuada. Contiene de manera					97
5	Consistencia	En su conjunto, el instrumento responde a los objetivos de la investigación.					98
6	Marco de referencia	Los ítems han sido redactados de acuerdo al marco de referencia del evaluado: lenguaje, nivel de instrucción, cultura.					98
7	Extensión	El número de ítems son suficientes para lograr el objetivo de la investigación.					98
8	Inocuidad	Los ítems no constituyen ningún riesgo para el sujeto evaluado.					98

2. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 98

3. OBSERVACIÓN DE ÍTEMS ESPECÍFICOS:

Número de ítem	Observación	Recomendación
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>

4. VEREDICTO DE APLICABILIDAD:

Yo, Karina Brigitte Tito Müller con Documento Nacional de Identidad No, 43849711 de profesión Docente, grado académico Magíster, labor que ejerzo actualmente en la Universidad Cayetano Heredia – ubicada en el distrito de San Martín de Porres

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el instrumento denominado cuestionario, cuyo propósito es:

Servir como recolector de información en el proyecto de tesis titulado: **“EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA SOBRE LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SEGÚN LOS DOCENTES DE UN COLEGIO PARTICULAR DE LIMA”.**

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyó en las siguientes apreciaciones.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia _____

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []



Firma del experto evaluador

Lugar y fecha:

Lima, 10 de Setiembre del 2025

DNI:

43849711

Teléfono (celular):

971495690